

Učitel mateřské školy na sklonku své profesní kariéry – případová studie

Bc. Lucie Lišková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Lišková**
Osobní číslo: **H21071**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Učitel mateřské školy na sklonku své profesní kariéry – případová studie**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se závěrečné fáze profesní kariéry učitele.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na profesi učitele mateřské školy v předdůchodovém věku.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

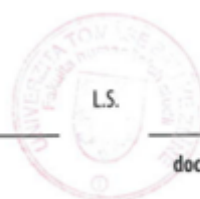
Seznam doporučené literatury:

- Ayoob, S. M., & Mahir, I. L. M. (2020). The roles and problems of retired teachers: a case study with special reference to selected villages in eastern Sri Lanka. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*, 24(7), 10834–10844.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Příbyl, H. (2015). *Lidské potřeby ve stáří*. Praha: Maxdorf.
- Svobodová, E., & Vitečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16. 4. 2023

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. V teoretické části jsou předloženy poznatky týkající se raného stáří v učitelské profesi, specifík profese učitelů mateřské školy a profesního vývoje učitelů mateřských škol. Hlavním cílem praktické části je odhalit profesní identitu učitelek mateřských škol. Výzkumné šetření je kvalitativního charakteru. K získání dat byly použity metody polostrukturovaného interview a strukturovaného pozorování, jež korelují s designem výzkumu, kterým je případová studie. Výzkumný vzorek tvořily celkem tři učitelky z veřejných mateřských škol ve Zlínském kraji. Výsledky výzkumného šetření odhalily jak vnímají samy sebe učitelky mateřských škol na sklonku profesní kariéry včetně změn vzájemných se k profesním vztahům a k profesním činnostem učitelek v průběhu jejich profesního vývoje.

Klíčová slova: učitel mateřské školy, profesní vývoj, profesní identita, rané stáří, sklonek profesní kariéry, případová studie

ABSTRACT

The Master's thesis has a theoretical-empirical character. The theoretical part presents an overview of the early old age in the teaching profession, the specifics of the kindergarten teachers' profession and also their professional development. The main goal of the practical part is to reveal the professional identity of kindergarten teachers via qualitative research. Semi-structured interview and structured observation methods were used to obtain data which correlate with the case study design. The research sample consisted of a total of three female teachers from public kindergartens in the Zlín region. The results of the research revealed how kindergarten teachers perceive themselves at the end of their professional career, including changes related to relationships with teachers and parents and also professional activities of teachers during their career.

Keywords: kindergarten teacher, professional development, professional identity, early old age, the end of a professional career, case study

Mé poděkování bych ráda věnovala paní doc. PhDr. Marcele Janíkové, Ph.D., za její cenné rady a připomínky, odborné vedení a ochotu v průběhu zpracování diplomové práce. Dále bych na tomto místě chtěla poděkovat také mé rodině, která mi byla oporou po celou dobu studia. V neposlední řadě mé poděkování patří také učitelkám, které mi věnovaly svůj čas a s ochotou se zapojily do výzkumného šetření.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 RANÉ STÁŘÍ V PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.1 PROCES STÁRNUTÍ	12
1.2 STÁŘÍ	13
1.2.1 Periodizace stáří	14
1.2.2 Rané stáří.....	15
1.3 ZMĚNY VÁZAJÍCÍ SE KE STÁRNUTÍ V UČITELSKÉ PROFESI	16
1.3.1 Fyzické změny	16
1.3.2 Psychické změny	17
1.3.3 Sociální změny	18
1.4 ODCHOD UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL DO STAROBNÍHO DŮCHODU.....	19
2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	20
2.1 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
2.2 PROFESNÍ IDENTITA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
2.3 PROFESNÍ ZDATNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	24
2.4 PROFESNÍ STANDARD UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	25
2.4.1 Profesionální kompetence	25
2.4.2 Profesionální činnosti.....	26
2.5 VĚKOVÁ STRUKTURA UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE	27
3 PROFESNÍ VÝVOJ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	29
3.1 UŽŠÍ POJETÍ PROFESNÍHO VÝVOJE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	30
3.1.1 Model profesionálního vývoje dle Jana Průchy	30
3.1.2 Vývoj dovedností a kompetentností dle Dreyfusa & Dreyfusa	31
3.1.3 Profesionální vývoj učitele dle Roberta Longa.....	32
3.2 INTEGRATIVNÍ POJETÍ PROFESNÍHO VÝVOJE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	33
3.2.1 Životní a profesionální cykly dle Fesslera & Ingrama.....	33
3.2.2 Koncepce kritických událostí dle Patricie J. Sikesové.....	34
3.3 VYHASÍNÁNÍ V UČITELSKÉ PROFESI.....	35
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	39
5.1 TEORETICKÉ UKOTVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	39
5.2 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
5.3 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT	40
5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	42

5.5	VSTUP DO TERÉNU.....	44
5.6	LIMITY VÝZKUMU	45
6	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	46
6.1	POČÍTÁ SE JEŠTĚ S NÁMI?	49
6.1.1	Podoba vztahu s učitelkami v průběhu času	49
6.1.2	Přístup rodičů k učitelkám v průběhu jejich profesní kariéry	51
6.2	JAK NA DĚTI?.....	54
6.2.1	Vnímání změn při práci s dětmi napříč generacemi.....	54
6.2.2	Preferované vzdělávací strategie	58
6.3	CO PŘINESLA DOBA	60
6.3.1	Vývoj doby ve smyslu usnadnění profesních činností.....	61
6.3.2	Nárůst profesních povinností jako zátěž	63
6.4	NAŠE PŘEDNOSTI.....	64
6.4.1	Psychická odolnost vůči profesní zátěži v mateřské škole.....	65
6.4.2	Profesní zdatnost při práci s dětmi	68
6.5	LIMITY RANÉHO STÁŘÍ	70
6.5.1	Negativní vnímání fyziologických změn ve stáří.....	70
6.5.2	Generační nekompetentnost pro ovládání digitálních technologií.....	72
6.5.3	Adaptace na změny	74
7	DISKUZE A ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	76
7.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	81
	ZÁVĚR	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	85
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	91
	SEZNAM OBRÁZKŮ	92
	SEZNAM TABULEK.....	93
	SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

Učitelky mateřských škol, jež se nachází na sklonku své profesní kariéry, zastávají v předškolním vzdělávání důležité místo. Jedná se o učitelky, které za sebou mají množství odpracovaných let v mateřské škole, prostřednictvím kterých získaly nespočet nenahraditelných zkušeností. A i přesto, že tato skupina učitelek mateřských škol může být v důsledku mnohaleté praxe velmi cenná nejen pro méně zkušené či začínající učitelky, byla jí doposud napříč všemi stupni vzdělávání věnována pouze malá pozornost. Tato skutečnost pro nás byla výzvou a stala se tak hlavním motivem pro předkládanou diplomovou práci, v níž je věnována pozornost učitelkám mateřských škol, jež se nacházejí v závěrečné fázi jejich profesního vývoje, kterou Průcha (2017) nazývá obdobím vyhasínání. Jelikož opouštění profesní kariéry je zcela individuální záležitostí a spousta učitelek mateřských škol opouští profesi v jiném věku, bere v potaz jak učitelky nacházející se v těsném období před dovršením důchodového věku, tak i učitelky, jež důchodového věku již dovršily, avšak jsou i nadále profesně aktivní. Jelikož téma učitelek mateřských škol je velmi široké, v naší práci se zaměřujeme na to, jaká je profesní identita těchto učitelek na konci jejich profesní kariéry.

Práce má teoreticko-empirický charakter a člení se na sedm kapitol. Se záměrem odhalit specifika učitelek, jež se nacházejí v pozdní fázi jejich profesní kariéry, jsme si v teoretické části práce stanovili následující tři cíle. Sumarizovat poznatky o učitelích mateřských škol v raném stáří, v rámci kterého se opíráme o vymezení periodizace stáří, přičemž zmiňujeme také nejčastější změny, které učitele v raném stáří doprovázejí. Dalším cílem je shrnout poznatky o učitelské profesi se zaměřením na učitele mateřských škol, přičemž se specifikujeme na profesní identitu učitelů a jejich profesní standard. Posledním cílem je popsat profesní vývoj učitelů mateřských škol. V rámci jednotlivých cílů se věnujeme zejména oblastem, které jsou propojeny s praktickou částí práce a tvoří tak zároveň teoretická východiska získaných poznatků.

Obsahem praktické části je kvalitativně orientovaný výzkum, jehož hlavním cílem je odhalit profesní identitu učitelek mateřských škol na sklonku profesní kariéry. Dílčími cíli je popsat změny v podobě profesních vztahů učitelek mateřských škol, popsat nejmarkantnější změny, jež nastaly v jejich profesních činnostech v průběhu jejich profesního vývoje, a odhalit jejich profesní vnímání sebe sama na konci profesní kariéry. Praktická část rovněž obsahuje bližší charakteristiku výzkumu, včetně doporučení do praxe a diskuze s tuzemskými i zahraničními výzkumy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RANÉ STÁŘÍ V PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Stěžejním konceptem diplomové práce jsou učitelky mateřských škol, které se nacházejí na sklonku své profesní kariéry. Na úvod bychom rádi objasnili, že z důvodu genderového složení výzkumného vzorku praktické části práce, který je tvořen pouze ženami, pracujeme v celé práci s pojmem učitelky.

V pozdní fázi profesní kariéry mnohé z učitelek mateřských škol čelí změnám, jež jsou nedílnou součástí procesu stárnutí a které se mohou promítat také do jejich profesního života. Pro lepší vstup do problematiky je první kapitola věnována vymezení stárání. Opíráme se zde zejména o poznatky z gerontologie, s pomocí kterých usilujeme o definování klíčových pojmů, kterými je stárnutí a dále také jeho závěrečná fáze, kterou je stárání. K tomu, abychom dokázali proniknout do hloubky tématu a porozumět změnám, které učitelky na sklonku profesní kariéry mohou doprovázet, je nezbytné opřít se také o poznatky vývojové psychologie a zasadit učitelky mateřských škol do konkrétního životního období. Na závěr kapitoly nelze opomenout také opouštění učitelské profese a odchod do starobního důchodu, jež se s touto životní fází učitelek mateřských škol neodmyslitelně pojí.

1.1 Proces stárnutí

Jak uvádí významný německý psycholog E. H. Erikson (2015), vývoj člověka probíhá po celý život, od narození až do jeho smrti. Tento vývoj lze rozdělit do několika vývojových etap, přičemž každá etapa se vyznačuje odlišnými znaky a zákonitostmi. Lze tedy říci, že se jedná o dlouhodobý kontinuální proces, který probíhá během celého života každého jedince. V jeho závěrečné etapě, kterou je stárání, poté ještě více přibývá na své intenzitě a projevech. Proces stárnutí lze obecně chápat jako určitou cestu, která vede do stárání. Příbyl (2015) stárnutí popisuje jako proces, který je „komplexní, nevratný a dynamický“ (s. 9). V rámci něj dochází u všech živých organismů k řadě změn, které jsou determinovány vnitřními i vnějšími faktory stárnutí. Příbyl (2015) mezi vnitřní faktory řadí zejména genetiku, onemocnění na úrovni tělesné i psychické a v neposlední řadě také psychickou odolnost, která je signifikantní zejména u učitelské profese. Mezi vnější faktory poté zasazuje faktory fyzikální, v rámci kterých se může jednat například o místo výkonu práce učitele, či faktory sociální.

Tomeš a Šámalová (2017, s. 75) rozlišují stárnutí na aktivní a zdravé, obvyklé a patologické. V rámci aktivního a zdravého stárnutí se lidé často věnují zdravému životnímu stylu a mnohdy také sportují, což má pozitivní dopad nejen na jejich zdraví. Dalším je stárnutí

obvyklé, které doprovázejí běžné projevy stárnutí v podobě biologických a psychických změn v lidském organismu. Posledním je stárnutí patologické, během něhož bývá proces stárnutí negativně ovlivněn například nemocemi či environmentálním prostředím, ve kterém jedinec žije.

Proces stárnutí je završen obdobím stáří, kterému se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

1.2 Stáří

Stáří lze chápat jako výsledek všech změn, které se odehrávaly uvnitř jedince po dobu jeho celoživotního vývoje. Na úvod je důležité definovat změnu. Lze ji chápat jako stav, ke kterému dochází při odklonění od původního stavu, nebo také při přechodu z jednoho stavu do druhého či úplném nahrazení původního stavu. Zjednodušeně se jedná o „rozdíl cílového stavu od stavu, který byl výchozí“ (Lustig, 2020, s. 3). Stáří lze definovat jako komplex psychických a fyzických změn, které vrcholí při dovršení raného stáří. Při dovršení stáří dochází ke změnám vnějšího vzhledu jedince, k ubývání fyzických sil a k proměně duševních schopností. Ve stáří často nastávají také změny na úrovni společenského života, které bývají způsobeny změnami sociálních rolí (Jirák, 2013).

Pojetí stáří je napříč odbornou literaturou odlišné a mnoho autorů se rozchází v chápání jeho periodizace. Stáří, jakožto závěrečná vývojová etapa života, je všeobecně rozlišováno z hlediska kalendářního, biologického a sociálního (například Příbyl, 2015 nebo Thorová, 2015). Kalendářní stáří lze chápat jako sociální konstrukt počínající datumem narození a končící smrtí. Toto stáří je zároveň podmínkou pro uplatnění nároku na odchod do důchodu. Na rozdíl od kalendářního, biologické stáří je více podmíněno řadou individuálních fyzických i psychických změn v těle živého organismu, přičemž dochází k degeneraci tkání a postupnému úbytku fyzických sil, ale také k oslabení kognitivních funkcí. Sociální stáří lze definovat jako sociální periodizaci, která spočívá v osvojování sociálních rolí a jejich průběžných změnách (Příbyl, 2015). V případě učitelek mateřských škol na konci profesní kariéry se tyto změny pojí zejména s blížícím se odchodem do důchodu či změnami v rodinných rolích. Z důvodu, že se jedná o složky, které se vzájemně ovlivňují, nelze jednotlivá stáří chápat odděleně.

1.2.1 Periodizace stáří

Jak bylo nastíněno výše, řada autorů uvádí periodizaci vývojových etap stáří odlišně. Za nejvíce obecně uznávanou periodizaci druhé poloviny lidského života, je však považována takzvaná patnáctiletá periodizace věku, která je definována Světovou zdravotnickou organizací. Konkrétně se o tuto periodizaci chronologického věku opírají také autoři Příbyl (2015, s. 10) či Haškovcová (2010, s. 20), kteří uvádějí:

- a) střední, zralý věk (45 – 59 let)
- b) rané stáří, senescence (60 – 74 let)
- c) stařecký věk, sénium (75 – 89 let)
- d) dlouhověkost, patriarchium (90 a více let).

Někteří autoři používají také termín „Pozdní dospělost“. Například Thorová (2015) termínem pozdní dospělost ohraničuje věkové období od 50 do 70 let. Pro účel naší diplomové práce, se však budeme nejvíce opírat o termín „rané stáří“ neboli také „senescence“. Senescenci lze chápat jako první fázi stáří a zároveň poslední a konečnou etapu vývoje lidského života (Hartl & Hartlová, 2015).

Periodizaci dle lidského věku, bychom dále rádi doplnili uvedením psychosociálního vývoje člověka, kterým se zabýval například E. H. Erikson. Ten uvádí několik stádií vývoje, takzvaných „Osm věků člověka“, a to od narození až do smrti. Pro každou lidskou etapu vždy uvádí také dva konflikty, které jsou pro konkrétní životní období stěžejní. Jelikož v rámci naší práce věnujeme pozornost učitelkám v předdůchodovém věku, zajímá nás dle E. H. Eriksona období střední dospělosti a pozdní dospělosti, neboli stáří. Blíže jsou tato období specifikována následovně (Erikson, 2015):

- a) Střední dospělost (26 – 64 let): Stěžejními pocity, mezi kterými vzniká konflikt, jsou generativita a stagnace. Část učitelek si v této životní etapě plní své životní cíle a snaží se být produktivní, prospěšné pro druhé a mnohdy až obětavé, což se projevuje jako generativita. V opačném případě, pokud se jim to nedaří, vzniká u nich pocit stagnace. To může vyvolávat pocit, že stojí na místě, nikam se neposouvají a že jejich život již nemá žádný smysl. To může vést až k pocitům neschopnosti a méněcennosti. Tyto pocity mohou vést až k myšlenkám na opuštění učitelské profese či změnu profese.

- b) Pozdní dospělost neboli stáří (nad 65 let): Tato životní etapa je věnována především reflexi života. Primárními pocity, které se v tomto životním období objevují a mezi nimiž dochází ke konfliktu, jsou integrita a zoufalství. V této etapě života si učitelky začínají uvědomovat, zda svůj život prožily smysluplně. Pokud ano, objevuje se u nich pocit naplnění a vyrovnanosti, neboli integrity, který jim usnadňuje smíření se s koncem života. Není-li tomu tak, velmi často trpí strachem a frustrací. Mnohdy je tyto pocity přivádí k myšlenkám, že svůj život mohly prožít smysluplněji, v důsledku čehož by rády vrátily čas zpět, aby mohly svůj život prožít jinak a lépe (Příbyl, 2015). V horším případě tyto myšlenky mohou vést až k sebenenávisti, či sebelítosti a zoufalství. Tito učitelé se poté mnohem více uzavírají do sebe.

Integritu, kterou se zabýval Erikson, doplňuje Vágnerová (2000). Podle ní se jedná o pocit harmonie a pochopení veškerých pocitů, kterým člověk dříve nevěnoval pozornost.

1.2.2 Rané stáří

Vzhledem ke koncepci diplomové práce, která se zabývá učiteli na sklonku profesní kariéry, zasazujeme učitelky dle periodizace stáří Příbyla (2015) a Haškovcové (2010) do období raného stáří, neboli senescence. Rané stáří je počínající fází závěrečné etapy života. Člověk se po celý život vyvíjí a mění se nejen jeho vnější vzhled, ale také postupem času dozrává po psychické stránce. Často se také v důsledku bohatých zkušeností, které sbíral po celou dobu svého života, stává moudřejším a zkušenějším (Erikson, 2015).

S přicházejícím stářím může být výkon učitelské profese náročnější, než tomu bylo dříve. Z toho důvodu je důležité, aby učitelé dbali jak na své fyzické zdraví, tak i zdraví psychické. Obecně lze zdraví vymezit jako „stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody a nejen nepřítomnost nemoci nebo vady“ (WHO, 2014, s. 1). Jak naznačuje zmíněná definice zdraví, k tomu, aby se člověk cítil dobře je nezbytné, aby si své zdraví udržoval jak po stránce fyzické, tak i duševní, což se dále promítá také do sociální oblasti a mezilidských vztahů. Fyzické zdraví se však v této životní fázi postupně stává méně pevným, což pro učitelky mateřských škol může znamenat nepříjemné komplikace při výkonu profesních činností. Stěžejním je také udržování určité psychohygieny a dobré psychické kondice, která je v učitelské profesi obzvláště důležitá. Jelikož změny, které jsou nedílnou součástí stárnutí, mohou mít často také negativní dopady na profesní i osobní život, nejen, učitelek mateřských škol (Tomeš & Šámalová, 2017).

Učitelky mateřských škol se se změnami, které stáří doprovázejí, vypořádávají různorodým způsobem. Některé je přijímají lehce a smíření se s počínajícím stářím pro ně není obtížné. Naopak, velmi často žijí aktivním životem a mnohem déle také setrvávají na svých pracovních pozicích a to i po dovršení důchodového věku. Pro mnohé však může být velmi náročné přibývajícím věkem přijmout a mnohem dříve, než učitelky žijící aktivním životem, stagnují a vyhýbají se všem změnám a novým příležitostem. Danou problematikou změn se podrobněji zabývala Vosečková (2014), která rozlišuje celkem tři typy lidí staršího věku podle toho, jakým způsobem přistupují ke změnám, novým příležitostem a k učení v raném i pozdním stáří. Prvními z nich jsou takzvaní *hledači harmonie*. Tito lidé jsou popisováni jako ti, kteří se se změnami vypořádávají jen velmi těžce, žijí velmi konzervativně a novým příležitostem se spíše vyhýbají, jelikož už nemají chuť ani zájem učit se novým věcem. Mnohem příjemnější je pro ně stereotyp a životní jistota. Jako další uvádí *mudrce*, kteří jsou charakterizováni jako osoby žijící stále velmi aktivním životem. Tito jedinci vítají nové příležitosti a případné změny, jako je například změna zaměstnání či odchod do důchodu dokáží mnohem lépe přijmout a smířit se s nimi. Tito lidé na sobě také stále pracují, sebevzdělávají se a mají ambice dále se rozvíjet. Jako poslední Vosečková uvádí *machry*. Tito lidé se rádi učí a neustále na sobě pracují. Nabyté zkušenosti posléze uplatňují při práci s lidmi a snaží se jim být nápomocní i v důchodovém věku. Jedná se o jedince, kteří mají snahu zůstat co nejdéle součástí společenského dění. V případě učitelek mateřských škol se může jednat o obsazení vedoucích pozic či setrvání v profesi i po dovršení v důchodovém věku. Tito učitelé mají zároveň ambice na sobě dále pracovat, vzdělávat se a sbírat nové zkušenosti.

1.3 Změny vázající se ke stárnutí v učitelské profesi

Výše jsme nastínili, jakým způsobem se učitelky mateřských škol vypořádávají se změnami, které se pojí se stárnutím. V následujícím textu uvádíme několik příkladů změn a jejich vzájemné působení, jež na konci profesní kariéry mnohdy doprovázejí nejen učitelky mateřských škol.

1.3.1 Fyzické změny

Nejnápadnějšími změnami ve stáří, kterých si lze na první pohled všimnout, jsou bezesporu změny tělesné. Jedná se jak o změny vzhledu, ale také projevy způsobené zhoršujícím se zdravím. Lazarová (2011) uvádí několik příkladů fyzických změn, které v raném stáří nastávají a jež se v některých případech mohou také negativně promítat do výkonu učitelské

profese. Učitelky mateřských škol se věnují náročnému povolání, které vyžaduje jejich dobrý fyzický, ale také psychický stav. V rámci snížení fyzické zdatnosti se v praxi často jedná o snížení pohyblivosti v důsledku onemocnění pohybového aparátu, což je v profesi učitelek mateřské školy poměrně omezující, jelikož práce s dětmi předškolního věku si často vyžaduje pohybovou aktivitu. V důsledku toho může docházet také ke změnám jejich profesního chování. Pohyb učitelek mezi dětmi se snižuje a zároveň již učitelky nejsou natolik ochotny účastnit se jakýchkoliv pohybových aktivit. Zároveň se může připojovat také zvýšená potřeba odpočinku, jelikož se při aktivitě rychleji unaví. Často se objevuje též zvýšená náchylnost k onemocněním v důsledku slábnoucího imunitního systému.

Právě neschopnost učitelek plně vykonávat svoji profesi, je mnohdy důvodem zvažování jejich předčasného odchodu do starobního důchodu či změny profese.

1.3.2 Psychické změny

Výše uvedené fyzické změny se velmi často promítají také do psychického zdraví, jelikož pro některé z učitelek mohou být tyto změny stresujícími. Navíc v důsledku věku dochází také ke změnám na úrovni kognitivních funkcí a intelektových schopností. Myšlení a vnímání okolí je postupem času více zpomalené a společně s nimi se snižuje také bystrost. Často dochází i ke snížení pohotovosti reakcí a postřehu.. Postupně se přidává také zhoršování paměti, přičemž mohou mít učitelky potíže zejména se jmény či čísly (Lazarová, 2011). Zhoršuje se obzvláště bezděčné zapamatování, kdy k uložení informace do paměti již nedochází automaticky, ale musí k němu být vynaloženo větší úsilí. Dlouhodobá paměť však bývá zachována mnohem déle. Avšak v důsledku toho, že se jedná o profesi, v rámci které je paměť učitelek často procvičována, ať už v rámci sebezvoje, tak i během práce s dětmi, je oslabování kognitivních funkcí mnohdy pomalejší (Říčan, 2021).

Mezi další změny, které mohou učitelky mateřských škol na konci profesní kariéry trápit, patří také jejich zvýšená duševní unavitelnost, která je způsobena zejména potřebou zvýšeného úsilí pro udržení rychlosti a tempa při výkonu profese, často právě z důvodu zpomalení kognitivních funkcí. Z tohoto hlediska mohou být učitelky v mateřské škole částečně poznamenány, jelikož práce s dětmi si vyžaduje jejich maximální postřeh, aktivitu a pozornost, kterou děti neustále vyžadují. V pozdní fázi kariéry tak může být psychicky náročné udržet tempo s požadavky na výkon učitelů v mateřské škole. Říčan (2021) předkládá, že s přibývajícím věkem je z toho důvodu často snazší obsadit vedoucí profese, ve kterých mohou učitelky maximálně využívat své nabyté vědomosti a zkušenosti. Naopak

povolání, která si vyžadují rychlé tempo a aktivitu, mohou být po uplynutí padesáti let čím dál více náročnější.

1.3.3 Sociální změny

K procesu stárnutí a postupné přípravě na odchod do starobního důchodu se bezesporu pojí také sociální změny. V období raného stáří se řada učitelek začíná připravovat na ukončení pracovních aktivit a již plánuje svůj odchod do starobního důchodu, s čímž se pojí také změna sociálních rolí a celkového postavení ve společnosti. Pro mnohé z nich tak může být tento nezbytný životní milník opouštění profesního života psychicky náročný. Jelikož některé si svůj další život bez výkonu učitelské profese nedokáží již představit. Ne zřídka tak řada z nich v mateřské škole setrvává i po dovršení důchodového věku. S opouštěním učitelské profese zároveň končí jejich profesní role, kterými byly role učitelek, kolegyň a které zastávaly mnoho let. Z tohoto důvodu je období konce profesní kariéry pro některé z nich velmi stresující a jak potvrzuje také zahraniční studie autorů Ayoob a Mahir (2020), někteří z učitelů v důsledku těchto změn často pociťují také úpadek sociálních vztahů. U části se během procesu stárnutí také více prohlubuje introverze, což může vést až k úmyslnému omezování sociálních kontaktů v profesním i v osobním životě (Lazarová, 2011).

Pro jiné je však blížící se konec profesní kariéry životní událostí, kterou po mnoha letech výkonu profese vítají. Většina učitelek v předdůchodovém věku již také zastává role prarodičů, ze kterých se těší a které jim dodávají nový smysl života. Tyto učitelky se tak velmi často na odchod do starobního důchodu naopak těší a připravují se na čas strávený s vnoučaty. Zároveň se s končící profesní kariérou smířují mnohem snadněji. Často jim k tomu dopomáhají právě plány a představy, které jsou součástí jejich postupné přípravy na odchod do důchodu (Thorová, 2015).

Zajímavou oblastí v rámci sociálních změn pojících se se stárnutím v učitelské profesi jsou také proměny vztahů mezi učitelkami v předdůchodovém věku a rodiči dětí v předškolním vzdělávání. Problematice vztahů a jejich proměnám u učitelů mateřských škol však doposud nebyla věnována přílišná pozornost. Pro zajímavost tedy přibližujeme výsledky studie Lazarové (2010), která se zabývala proměnami vztahů u učitelů základních škol po padesátém roce života. Ukázalo se, že k žákům učitelé projevují větší shovívavost a na výkony či chování kladou mnohem menší nároky, než v dřívějších letech. Směrem k rodičům poté tito učitelé projevují více porozumění, avšak řada z nich si k rodičům i přesto

uchovává větší nedůvěru a pochybnosti. Velká část učitelů uvedla, že mají již dostatek zkušeností k vytvoření efektivních strategií pro spolupráci s rodiči, kterých plně využívají. Někteří však deklarovali, že k rodičům vztahují také větší nároky a nebojí se jim cokoli vytknout.

Co se týká vztahů učitelek na konci profesní kariéry s učitelkami mladšího věku, mohou být značně poznamenány také odlišnostmi v pregraduální přípravě. Pregraduální příprava dnešních začínajících učitelek a učitelů, které se na profesi připravovaly po roce 1989, se v mnohém liší. Zejména jde o vzdělávání v oblasti jazyků či v oblasti informačních technologií. Pro některé z učitelek předdůchodového věku to může být nepříjemné a v důsledku toho se může snižovat jejich sebevědomí. Některé si však své nedostatky nepřipouští a často své problémy promítají na mladší a vzdělanější kolegyně, které jsou v jejich perspektivě často vnímány jako méně zkušené. Starší učitelky mají také velmi často jiné zájmy než mladší kolegyně, což často vede až k pocitům vzájemného neporozumění a odcizení se (Lazarová, 2011).

1.4 Odchod učitelů mateřských škol do starobního důchodu

Konečná fáze kariéry učitelek mateřských škol je zároveň obdobím, v rámci kterého se začínají postupně připravovat na blížící se odchod do starobního důchodu. Při dovršení důchodového věku vzniká nárok na jejich ukončení profese a odchod do starobního důchodu. Důchodový věk lze chápat jako dovršený kalendářní věk, který je jednou z podmínek pro vznik nároku na odchod do starobního důchodu. Důchodový věk je pro každého zcela individuální a u žen i mužů je odlišný (Šabatová et al., 2016). U žen se důchodový věk až do roku 1971 rozlišoval dle počtu narozených dětí. Pro pojištěnce, kteří jsou narozeni po roce 1971, činí standardní důchodový věk 65 let (MPSV, 2022).

Navzdory tomu, že se věková hranice pro odchod do starobního důchodu stále posouvá směrem výše, řada učitelů mateřských škol ve své profesi setrvává i nadále, například v rámci občasné výpomoci v mateřské škole či v jiném zaměstnání (Thorová, 2015). Ayoob a Mahir (2020) však doplňují, že odchod učitelů do důchodu je ideální šancí pro jejich odpočinek po mnoha odpracovaných letech, a zároveň tím učitelé poskytují příležitost mladším kolegům, kterým uvolní své místo. Některé z učitelek jsou však ještě stále pracovně aktivní i po dovršení důchodového věku a i nadále se s chutí věnují práci v mateřské škole.

2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Učitelské povolání tvoří jedno ze společensky nejpřínosnějších, ale zároveň také jedno z nejnáročnějších povolání. Jsou to právě učitelky mateřských škol, které ve vzdělávacím systému zastávají významnou roli, jelikož právě v jejich rukou leží prvotní základy pro formování budoucnosti nejmladší generace, jež tvoří základní stavební kámen rozvíjející se společnosti. Učitelky tak na svých bedrech nesou po celý život obrovskou zodpovědnost za celostní rozvoj nové generace, což není zcela lehký úkol. Jak uvádí také Opravilová (2016), od učitelů mateřských škol je nejčastěji očekáváno, že děti pozitivně ovlivní pro jejich další vzdělávání, předají jim základní poznatky a zároveň na ně budou výchovně působit. Důležitou roli tedy sehrává také kvalita výkonu učitelské profese, které je v posledních letech věnována čím dál větší pozornost a my se na ni zaměříme v následující kapitole. Jelikož konceptem diplomové práce jsou učitelé na sklonku profesní kariéry, představíme také aktuální demografické údaje o věkovém složení učitelů v mateřských školách v České republice.

2.1 Profese učitele mateřské školy

Dříve, než se zaměříme na profesi učitelek mateřských škol, předkládáme, jakým způsobem je nahlíženo na pojetí učitele. Mnoho autorů vnímá pojetí učitele odlišně. Jednu z nejrozšířenějších definic učitele uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2013), kteří učitele popisují jako pedagogicky způsobilou osobu, která podněcuje, organizuje, řídí a vyhodnocuje průběh edukačních procesů. Opravilová (2016) vnímá učitele mateřské školy jako odborně způsobilou osobu, která se dokáže orientovat v problematice týkající se předškolního vzdělávání a která je zároveň poradcem a partnerem pro rodiče dětí.

I přesto, že je učitelské povolání často nazýváno profesí, ze sociologického hlediska jej lze za profesi považovat pouze částečně, jelikož z tohoto hlediska musí profese splňovat určité znaky (Štech, 1994, podle Mareš, 2013). Mezi tato specifika spadají dovednosti a znalosti, jimiž oplývají výhradně členové určité profese, dále skupinou určený přijímací proces, který má svá vlastní pravidla daná členy profese či etický kodex. Členové profese tvoří uzavřenou soudržnou komunitu, přičemž každý jedinec má jistou nezávislost a samostatnost při vykonávání profesních činností. Průcha (2002) doplňuje některé další znaky profese, kterými je například dlouhá doba speciálního výcviku, či vysoká sociální prestiž nebo vysoký ekonomický status. Jako typický příklad profese uvádí Štech (1994) lékařství. Jelikož učitelská profese se nevyznačuje všemi uvedenými znaky, lze ji vnímat jako semi-

profesi, neboli částečnou profesi. Profesi lze dle Průchy (2002) popsat jako činnost, která je ve většině případů podmíněna jak odbornou kvalifikací jedince, tak i vědomostmi a dovednostmi nezbytnými pro výkon profese v daném oboru. Syslová a Horká (2011) doplňují dělení kvalifikace na dva aspekty. Jedním z nich je kvalifikace profesní, která vymezuje profesní kompetence a kvalifikace právní, která je dána platnou legislativou.

V případě učitelů mateřských škol je výkon profese podmíněn příslušnou legislativou, která je platná pro veškeré pedagogické pracovníky. Jedná se o zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, který je zavazující pro všechny učitele mateřských škol na území České republiky. V rámci § 2 tohoto ustanovení je pedagogickým pracovníkem každý, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, kdy se v případě učitelek mateřských škol jedná zejména o činnost výchovnou a vzdělávací. Zákon dále vymezuje také předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, z nichž se jedná obzvláště o odbornou kvalifikaci, bezúhonnost a zdravotní způsobilost. Do dnešního dne je na území České republiky k získání odborné kvalifikace pro výkon profese učitele mateřské školy dostačující nejnižší odborná kvalifikace získaná maturitní zkouškou na střední pedagogické škole.

Důležité je také zmínit značné rozdíly v pregraduální přípravě učitelek mateřských škol, jež se dnes nacházejí na sklonku své profesní kariéry a dnešních učitelek začínajících. Učitelky mateřských škol v pozdní fázi jejich profesní kariéry, se nacházejí v předdůchodovém, ale často také již v důchodovém věku a do mateřské školy nadále přicházejí vypomáhat či tam stále pracovně působí na plný pracovní úvazek. Jejich myšlení a uplatňované pedagogické koncepce, se však od dnešních začínajících a méně zkušených učitelek, mohou výrazně lišit. Dnešní učitelky v závěrečné fázi profesní kariéry, byly na profesi připravovány v letech, kdy bylo školství silně ovlivněno komunistickými myšlenkami. Z pedagogického hlediska bylo v tomto období pregraduální přípravy prosazováno pojetí dítěte, v rámci něhož dítě zastávalo pasivní roli, přičemž role učitele spočívala zejména v „nalévání“ hotových poznatků do mozku dětí. K transmisi hotových poznatků byly upřednostňovány zejména monologické metody. Je tak nutno vzít v potaz možné ovlivnění profesních činností dnešních učitelek v předdůchodovém věku myšlenkami uplatňovanými v dobách komunistického školství (Hábl & Janiš, 2010). Na rozdíl od dnešních absolventů vysokých škol, kteří jsou v rámci pregraduální přípravy vedeni k uplatňování prvků personalistických, kognitivně-psychologických a sociokognitivních teorií (Šmelová & Prášilová, 2018).

2.2 Profesionální identita učitele mateřské školy

V průběhu života a profesní kariéry na sobě učitelky mateřských škol průběžně pracují, rozvíjí se, zdokonalují se ve svých pedagogických činnostech a tím se zároveň formuje také jejich profesní identita, již se věnujeme v praktické části práce. Samotnou profesní identitu lze chápat jako subjektivní představu učitele o tom, za koho se on sám považuje a kým si myslí, že je (Mareš, 2013). Často bývá používán také termín sebepojetí učitele, jenž je považován za synonymum identity. Sebepojetí je chápáno jako subjektivní obraz či představy o vlastní osobě, který je zároveň podbarven emocemi a snahou tyto představy naplňovat (Farková, 2017). Lazarová (2011) dodává, že sebepojetí je částečně formováno také odezvou okolí. Nelze však tvrdit, že se člověk učitelem rodí, jelikož cesta je velmi náročná a dlouhá. Počátek rozvoje profesní identity je nazýván jako předučitelská identita, která se začíná rozvíjet již při rozhodování pro učitelkou profesi, přičemž sehrávají významnou roli osobnostní charakteristiky i různé vnější faktory. Předučitelská identita se později vyvíjí do prekonceptů o učitelství, které se formují v průběhu pregraduální přípravy. Po nástupu do zaměstnání se poté začíná rozvíjet profesní identita, jejíž formování je dlouhý proces, který probíhá po celou dobu výkonu učitelkou profese (Wiegerová & Gavora, 2014). V průběhu profesní kariéry učitelky získávají nové zkušenosti, vědomosti či dovednosti a společně s nimi se postupem času konstruuje a mění také jejich profesní identita. Stávají se zkušenějšími a jejich obraz o sobě samých se postupně mění.

K celistvému pochopení a vytvoření obrazu o učitelkách mateřských škol, jež se nacházejí na konci profesní kariéry, je nezbytné si uvědomit, že jejich sebepojetí se skládá z celkem tří identit, které se navzájem ovlivňují. Jsou jimi osobní identita, sociální identita a profesní identita. Osobní identita se pojí se specifickými zvláštnostmi osobnosti daného jedince. Do osobnostní identity se promítají jedincova přesvědčení, postoje či jeho poslání. V rámci sociální identity se jedná o zastávání různých sociálních rolí, které se průběhu v životě neustále mění. Učitelka při svém povolání přichází denně do styku s kolegy, vedením školy, rodiči dětí a se samotnými dětmi, přičemž prostřednictvím těchto vztahů bývá také ovlivňována její sociální identita. V neposlední řadě se jedná o profesní identitu, která je ve vztahu právě ke zvláštnostem učitelkého povolání, k učitelově profesním činnostem, rolím a kompetencím, kterým se budeme podrobněji věnovat později. Tyto tři identity společně tvoří soudržný celek, který se vzájemně nevylučuje, ale naopak se vzájemně ovlivňuje (Day, Sammons & Stobart et al. 2007).

Profesní identita učitelek mateřské školy se dále dělí na několik složek. Jak uvádí Kelchtermans (2009, podle Mareš, 2013, s. 441), profesní identitu lze chápat z hlediska retrospektivního pojetí „já“ a prospektivního „já“. Mareš (2013) navíc doplňuje aktuální „já“. Retrospektivní „já“ se skládá z celkem čtyř podob. Jedná se o *deskriptivní pojetí „já“*, neboli sebeobraz, který se vytváří na základě pohledu do minulosti. Učitelky se zpětně dívají na svoji profesní dráhu a na kvalitu svých profesních činností, ať už v rámci práce s dětmi, tak i spolupráce s rodiči a kolegy. Druhým pojetím je takzvané *hodnotící „já“*, neboli učitelovo sebeoceňování, které spočívá v hodnocení vlastní pedagogické činnosti. Učitelky zpětně posuzují, zda svoji předchozí pedagogickou činnost považují za úspěšnou či kvalitní, a to v rámci práce a vztahů s dětmi, kolegy i rodiči dětí. Tito učitelé si poté sami sebe na základě sebehodnocení váží, nebo o kvalitě své pedagogické účinnosti pochybují, což se odráží také do jejich budoucích profesních činností. Holeček (2014) doplňuje předpoklady pro prosperitu učitele ve svém povolání. Jedná se zejména o dobré fyzické i psychické zdraví a neustálou chuť do práce s dětmi, která učitele naplňuje. Zmiňuje také přiměřenost kladených nároků na děti či nepostihnutí syndromem vyhoření. Třetím pojetím učitelova profesního „já“ je *snahové „já“*, neboli profesní motivace, v rámci kterého se učitel zpětně vrací ke svému rozhodnutí pro výkon učitelské profese a popisuje také změny vlastní profesní motivace. Posledním pojetím je *normativní „já“*, které spočívá ve vymezení cílů, nároků a kritérií hodnocení, které si učitelky v rámci pedagogické činnosti stanovovaly jak na děti, tak i kolegy a rodiče. Aktuální profesionální „já“ se skládá ze stejných podob jako retrospektivní „já“, avšak pouze v převedení do přítomného času, tedy jak to má učitel nastavené teď. Učitelovo prospektivní „já“ se vztahuje k jeho profesním záměrům a očekáváním od budoucnosti. Uvažování nad prospektivním „já“ se nejvíce projevuje v začátcích profesní kariéry, kdy jsou začínající učitelky plny očekávání, ale také na konci učitelské kariéry, kdy začínají plánovat, jakým směrem se s blížícím se odchodem do důchodu vydají.

Z výzkumného šetření Lazarové (2011) vyplývá, že profesní identita starších učitelek bývá ovlivněna také řadou faktorů. Ukázalo se, že profesní identita je do značné míry determinována řadou vnějších podnětů, mezi které spadá spolupráce a vztahy na pracovišti, dále také kvalita a způsob vedení školy, či vzdělávací úspěch dětí. Významným prvkem, který pozitivně ovlivňuje profesní identitu, je také odezva od rodičů dětí a podpora vlastní rodiny učitelů. Dalšími faktory, jež ovlivňují profesní identitu učitelek v pozdní fázi kariéry, jsou jejich vnitřní dispozice, mezi které spadají jejich způsobilosti či schopnosti. Promítá se

zde však také psychická či fyzická kondice a zdraví. V neposlední řadě zde má významný vliv také jejich profesní minulost.

2.3 Profesní zdatnost učitele mateřské školy

S konstruováním profesní identity se pojí také představy učitelek a přesvědčení o tom, v čem si vedou dobře, zda je jejich pedagogická činnost efektivní, ale také v čem mají své slabiny, na co zcela nestačí a co jim způsobuje potíže. Avšak i navzdory tomu, že se učitelky v průběhu profesní dráhy neustále rozvíjí a postupně také rekonstruují svoji identitu, ne vždy to vede k jejich přesvědčení o vlastní učitelské zdatnosti. Na tuzemské půdě se problematice self-efficacy, neboli v překladu vlastní vnímané zdatnosti, věnovala řada autorů, kteří se zabývali vlastní vnímanou zdatností učitele jak v rámci práce s dětmi, tak i například v rámci spolupráce s rodiči (například Gavora, Mareš, Svatoš & Wiegerová, 2020).

Vlastní vnímanou zdatnost lze definovat jako „subjektivní přesvědčení učitele o vlastních způsobilostech, které mu dopomáhají k dosahování určitých výkonů“ (Gavora et al., 2020, s. 17). Takashiová (2011) popisuje vnímanou vlastní zdatnost jako přesvědčení učitelek o vlastních schopnostech vykonávat pedagogickou činnost a zároveň jako jeho přesvědčení o tom, že zvolené vzdělávací strategie u dětí vedou k procesu učení a k očekávaným výsledkům vzdělávání.

Každá učitelka ve svém povolání využívá svých profesních znalostí a dovedností, v rámci kterých usiluje o dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Mareš (2013) upozorňuje, že pro učitelky mateřských škol je obzvláště stěžejním předpokladem pro efektivní pedagogickou činnost právě to, co si o sobě samy myslí a jak své pedagogické působení hodnotí. V sociálně-kognitivní teorii Bandury (1997) se učitel stává profesně úspěšným v případě, pokud sám očekává, že si s danou situací či činností dokáže poradit a zvládnout ji bez problémů. Zároveň je přesvědčen i o své vlastní účinnosti při dosahování stanovených cílů, které vedou k očekávaným výsledkům, v případě vzdělávání v mateřské škole k dosažení klíčových kompetencí dětí.

Vlastní vnímaná zdatnost se poté odráží také v pedagogické činnosti učitelek. V případě, že se učitelky považují za vysoce zdatné, kladou si často náročnější cíle, úkoly a rády přijímají nové výzvy. K případnému neúspěchu přistupují jako k cenné zkušenosti a odnáší si z něj ponaučení. Tento typ učitelek si ve výkonu své pedagogické činnosti věří a vítá nové příležitosti. V opačném případě se jedná o učitelky, jež se považují za málo zdatné. Často se poté vyzývám a náročným úkolům, které by je posunuly dále, vyhýbají a vnímají je jako

hrozby. Z tohoto důvodu se mnohdy ještě dříve, než se o vyřešení alespoň pokusí, vzdávají. Neúspěchy poté vnímají jako vlastní selhání, což jejich vlastní vnímanou zdatnost ještě více snižuje. Pociťování nízkého self-efficacy je také častým důvodem zvažování dřívějšího opouštění učitelské profese (Bandura, 1994, podle Gavora et al., 2020).

2.4 Profesní standard učitele mateřské školy

K tomu, aby bylo pedagogické působení učitelek mateřských škol co nejefektivnější, však nedopomáhá pouze vnímání vysoké vlastní profesní zdatnosti. K zajištění a zvyšování kvality práce učitelek mateřských škol slouží takzvaný standard kvality profese. Syslová (2017) profesní standard vymezuje jako určitou „normu kvality“ (s. 98), která je stěžejní pro výkon učitelské profese. Profesní standardy jsou na území České republiky formulovány v podobě rámce profesních kompetencí a profesních činností, jež tvoří stěžejní předpoklad pro kvalitní vykonávání učitelské profese (Rýdl, 2014). Profesní standardy lze také chápat jako požadavky na kvalifikaci a profesní dovednosti. Profesní standardy se v různých zemích odlišují a jsou specificky vymezeny pro každou zemi zvláště, právě v podobě vymezení rámce jistých ukazatelů kvality (Syslová, 2017). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2009) dále vymezuje profesní standard učitele jako žádoucí stav, kterého lze dosáhnout prostřednictvím podpory zvyšování kvality práce všech učitelů, ke kterému slouží řada evaluačních nástrojů. Jedná se například o Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy, který vytvořila Syslová v roce 2015. Standard učitelek mateřské školy tvoří základní pilíř systému profesního růstu a vymezuje stěžejní požadavky na jejich kvalifikaci, které jsou uzpůsobovány měnícím se požadavkům společnosti. Níže si představíme konkrétní profesní kompetence a činnosti, jež tvoří základ profesního standardu učitelek mateřských škol

2.4.1 Profesní kompetence

Veškeré profesní činnosti učitelek mateřských škol, s nimiž pracujeme i v praktické části práce, vycházejí z profesních kompetencí. V akademické obci existuje množství definic, které usilují o jejich obsahově co nejvýstižnější popis. Kompetenci lze v obecné rovině chápat jako způsobilost pro výkon určité činnosti (Hartl & Hartlová, 2015). Přesto, že existuje množství definic vymezujících kompetence, většina autorů se při jejich definování shoduje či doplňuje. Například dle Šmelové a Prášilové (2018) jde o soubor „vědomostí, dovedností, postojů a hodnot“ (s. 50), které jsou nezbytné pro výkon učitelské profese. Rýdl (2014) mezi profesní kompetence navíc doplňuje také význam zkušeností. Syslová (2015)

vyzdvihuje také význam osobnostních charakteristik učitele. Průcha a Kořátková (2013) profesní kompetenci popisují navíc jako způsobilost, která učiteli umožňuje úspěšně realizovat výchovně vzdělávací činnost.

Vymezením určitého rámce profesních kompetencí se v minulosti věnovala Vašutová (2007). Autorka uvádí, že k rozvoji profesních kompetencí dochází již v průběhu pregraduální přípravy studentů učitelství, přičemž jejich rozvoj kontinuálně pokračuje v průběhu celé profesní kariéry. Jednotlivé profesní kompetence dle Vašutové (2007) dále blíže popisuje a specifikuje pro učitele mateřských škol Svobodová a Vítečková (2017, s. 28). Konkrétně se jedná o kompetence *předmětové*, které jsou rozvíjeny na základě teoretických znalostí z oblasti preprimárního vzdělávání. Dále se jedná o kompetence *didaktické a psychodidaktické*, jež jsou založeny na znalosti a efektivním využívání výukových metod, organizačních forem či tvorbě cílů pro výchovně vzdělávací proces. V rámci *pedagogických* kompetencí se jedná o způsobilost učitelek k aplikaci teoretických znalostí z oboru preprimární pedagogiky do praxe při práci s dětmi. Dalšími kompetencemi jsou kompetence *diagnostické a intervenční*, které jsou stěžejní zejména pro diagnostiku, identifikování a hodnocení dětí. Kompetence *sociální, psychosociální a komunikativní* učitelkám umožňují efektivně komunikovat a spolupracovat s dětmi, jejich zákonnými zástupci a v neposlední řadě také s kolegy. Součástí jsou také kompetence *manažerské a normativní*, jež umožňují řídit a systematicky organizovat výchovně-vzdělávací proces. Posledními jsou kompetence *profesně a osobnostně kultivující*, které vycházejí z takzvané profesní etiky. Do této kategorie spadá i osobnostní a profesní rozvoj či udržování psychohygieny.

2.4.2 Profesní činnosti

Výše popsané žádané profesní kompetence učitelek mateřských škol se následně projevují v jejich každodenních profesních činnostech, ať již během práce s dětmi či spolupráce s kolegy a zákonnými zástupci dětí. Profesní činnosti jsou upravovány příslušnou legislativou, konkrétně vyhláškou č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Ve znění této vyhlášky jsou učitelky mateřské školy zavázány k výkonu přímé pedagogické činnosti..

Navzdory tomu, že je vymezen pomyslný seznam profesních činností pro učitelky mateřských škol, nelze tvrdit, že jsou veškeré profesní činnosti realizovány identicky.

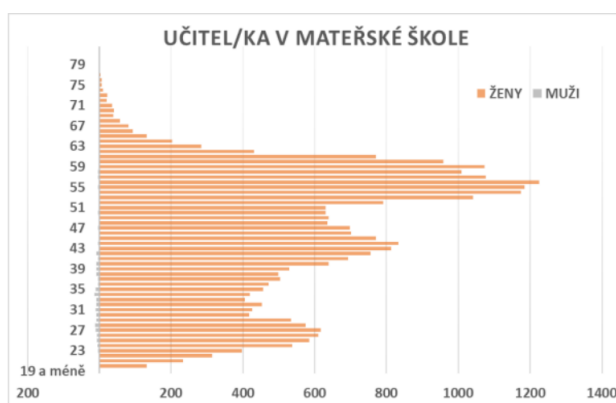
Profesní činnosti jsou podmíněny také specifickým prostředím mateřské školy a třídy, ve které učitelky působí. Dále jsou profesní činnosti přizpůsobovány také věku a počtu dětí v dané třídě (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, & Štěpánková, 2019). Důležité je také zmínit, že veškeré profesní činnosti mají především směřovat k cílům předškolního vzdělávání, které vymezuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 33.

Vymezením profesních činností a jejich kvalitou se blíže zabývala Syslová (2015), která je blíže rozpracovává v Rámci profesních kvalit učitele. Autorka popisuje kritéria, která se pojí s jednotlivými oblastmi profesních činností. První oblast tvoří činnosti vztahující se k *plánování vzdělávací nabídky*. V rámci této oblasti je učitel způsobilý k plánování vzdělávacího obsahu v souladu s cíli vymezenými ve školním kurikulu, ale také organizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Další oblastí je vytváření *prostředí pro vzdělávání* dětí, která spočívá ve způsobilosti učitele vytvářet efektivní prostředí. Třetí oblast se vztahuje k procesům učení, neboli k vytváření *efektivních vzdělávacích strategií*, které učitel vytváří s cílem rozvíjet klíčové kompetence všech dětí. V dnešní době by měl učitel vycházet z takzvaných konstruktivistických přístupů, které usilují o co největší aktivaci dítěte a podporují jejich vlastní zkušenost. Další oblast tvoří činnosti pojící se k *hodnocení vzdělávacích pokroků dětí* na základě kterých plánuje další postupy. Pátou oblastí je *reflexe vzdělávání*, která slouží zejména ke zkvalitnění a zefektivnění práce učitelek mateřských škol. Jedná se také o činnosti vázající se k *rozvoji školy a spolupráci s kolegy*. Předposlední oblast se vztahuje ke *spolupráci s rodiči a širší veřejností*. Jedná se zejména o aktivní komunikaci a spolupráci s rodiči, efektivní řešení problémů dětí či zapojování rodičů do činností mateřské školy. Poslední oblast tvoří *profesní rozvoj učitele*, v rámci níž učitel vykonává činnosti podporující jeho profesní růst.

2.5 Věková struktura učitelů mateřských škol v České republice

Jelikož konceptem diplomové práce jsou učitelky mateřských škol na sklonku profesní kariéry, Uvádíme pro hlubší vstup do tématu také jejich věkové složení na území České republiky v posledních letech. S posouvající se hranicí odchodu do starobního důchodu je funkční pracovní období učitelek neustále prodlužováno a šetření získaná za poslední léta naznačují stále se zvyšující počty starších učitelek, jež v mateřských školách stále aktivně působí, mnohdy i po dovršení důchodového věku. Tato tvrzení potvrzují šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Poslední šetření realizované ke stavu zjištění kvality, bylo

dokončeno v roce 2019. Pro představu tedy předkládáme poslední aktuální informace o věkovém složení učitelů do roku 2019:



Obrázek 1 Věkové složení učitelů mateřských škol v ČR (MŠMT, 2019, s. 43)

Na základě mimořádného celorepublikového šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2019 se ukázalo, že největší zastoupení učitelů mateřských škol je ve věku od 50 do 61 let. Po 62 roce života procentuální zastoupení učitelů výrazně klesá. V období důchodového věku, tedy od 65 let, se poté počty učitelů stále aktivně pracovně působících v mateřských školách pohybují pouze okolo 200 učitelů na 1400 obyvatel.

MŠMT (2019, s. 8) dále uvádí také celkové procentuální složení učitelů mateřských škol, které je rozlišeno dle dosaženého věku. Z výsledků šetření vyplývá, že učitelé mateřských škol ve věku od 55 do 64 let tvoří nejpočetnější skupinu, a to celkem v 28 %. Učitelé od 65 let poté pracovní pozice v mateřské škole zastupují pouze v necelých ve 2 %. Tato čísla potvrzují, že věkové zastoupení starších učitelů působících v předškolním vzdělávání je vysoké. Z informací uvedených ve vývojové ročence školství 2009/10 až 2019/20 lze dále také porovnat vývoj věkové struktury učitelů mateřských škol v průběhu 10 let. Od roku 2011 výsledky ukazují nárůst učitelů působících v mateřské škole po 55 roce života a výše o téměř necelých 6 %. Pro věkovou kategorii učitelů ve věku 60 až 64 let je to podobné a nárůst činí též necelých 6 %. V případě učitelů na 65 let, tedy učitelů po uplynutí doby odchodu do starobního důchodu, je nárůst od roku 2011 téměř 1 % (MŠMT, 2020).

Zde se nabízí otázka, co vede k setrvání v učitelské profesi po dovršení důchodového věku učitelek mateřských škol. Jedním z motivů může být také platové ohodnocení, které se navyšuje s léty započtené pedagogické praxe (Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.).

3 PROFESNÍ VÝVOJ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Ke konci profesní kariéry učitelek mateřských škol vede dlouhá a náročná cesta. Učitelky se v průběhu svého života mění, vyvíjejí se a z některých se na základě získaných zkušeností a vědomostí stávají experti (Průcha, 2017). K expertnosti učitele, která je dle Píšové a Duschinské (2011) spojována s vysokou kvalitou práce učitelek, vede náročná cesta profesního vývoje. Učitelé experti, na rozdíl od ne-expertů, dlouhodobě dosahují excelentních, vysoce kvalitních výkonů. Ne všem učitelům se však podaří stát se opravdovým expertem, jelikož získávání profesních zkušeností u každého učitele probíhá zcela odlišným tempem. Některé z učitelek se experty stávají dříve, některé později a některé této úrovně nedosáhnou nikdy (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

K tomu, abychom dokázali lépe porozumět slovnímu spojení „profesní vývoj“ či „vývoj kariéry“ je nezbytné tyto termíny definovat. Na profesním vývoji učitelek se podílí řada determinantů, jež ovlivňují také vývoj jejich profesní identity. Lukas (2011) upozorňuje, že vývoj učitelek nelze chápat pouze jednoznačně, jelikož existuje velké množství odlišných modelů profesního vývoje. Obecně lze říci, že se učitelky v průběhu let neustále mění a zároveň ve svém životě zažívají také řadu změn, které je do jisté míry ve výsledku také ovlivňují. Jedná se o proces velmi složitý a mnoho autorů předkládá vývoj kariéry učitele z různých úhlů pohledu. Samotný profesní vývoj učitele lze chápat jako proces, během kterého při výkonu povolání dochází k řadě změn, jež nastávají v průběhu času. Průcha (2017) upozorňuje, že pro celkový vývoj učitele, který probíhá během výkonu povolání, se užívá termín profesní dráha. Během profesního vývoje dochází také k profesnímu rozvoji učitelek. Profesní rozvoj lze chápat jako profesní růst, který je ovlivněn vzděláváním a podmínkami, které jsou učitelkám mateřskou školou poskytnuty (Syslová, 2017).

Na profesní kariéru lze ze sociologického hlediska nahlížet jako na jistý profesní vzestup. Profesní kariéru dle Wiegerové (2015) chápeme jako stále probíhající proces, v rámci kterého jsou ustavičně rozvíjeny profesní zkušenosti, činnosti, ale také kompetence. Průcha (2017) uvádí, že se jedná o proces, kterým si v průběhu své profese procházejí všechny učitelky. Profesní kariéra se vyvíjí posloupně a je obecně rozdělována do několika fází.

Jelikož nás v diplomové práci nezajímá pouze kariérní vývoj, ale také okolnosti, změny a faktory působící na profesní vývoj, jež formuje profesní identitu, následně se zaměříme na profesní vývoj učitelek mateřských škol z hlediska užšího a širšího pojetí. Některá pojetí popisují pouze obecné znaky fází profesního vývoje, jiná se naopak zaměřují na veškeré

faktory, které se na vývoji učitele podílejí. Je též důležité zmínit, že se nejedná o specifické modely profesního vývoje učitelů mateřských škol, ale jedná se o všeobecné modely vývoje učitele na všech stupních vzdělávání.

3.1 Užší pojetí profesního vývoje učitele mateřské školy

Nejdříve se zaměříme na pojetí užší, jež nejčastěji vychází z poznatků společenských disciplín, kterými jsou vývojová či sociální psychologie. V rámci těchto pojetí je pozornost směřována obzvláště na vývoj vědomostí, schopností či dovedností učitelů v průběhu delšího časové rozpětí, které je rozděleno do několika fází (Lukas, 2011).

3.1.1 Model profesního vývoje dle Jana Průchy

Na území České republiky se vývojem učitele intenzivně zabýval Jan Průcha, který předkládá model fází profesního vývoje učitele (Průcha, 2017). V rámci tohoto vymezení profesního vývoje, jsou popsány pouze znaky opírající se o obecné poznatky společenských disciplín a není zde věnována pozornost individuálním rozdílům v profesní dráze učitelek.

Profesní vývoj učitelek mateřských škol začíná již v období *volby učitelské profese*, během níž se začíná postupně budovat předučitelská identita (Wiegerová & Gavora, 2014). K tomuto životnímu období se pojí především vymořující se očekávání a představy o učitelské profesi. Stěžejní je zde také motivace k učitelské profesi, která je pohnutkou k rozhodnutí se pro učitelkou profesí. Druhou fází, která začíná nástupem do zaměstnání, je *profesní start*. V rámci této fáze se jedná o začínající učitelky, který se postupně vypořádává s novou rolí. Jedním z typických znaků pro toto období je šok z reality, který je způsobem rozporu mezi očekáváními a představami o učitelské profesi a realitou. Dále následuje takzvané *období stabilizace*. Z učitelek začátečnic se po několika letech postupně stávají učitelky zkušené, jež jsou v zahraniční literatuře nazývány také *experty*. Za zkušeného profesionála je dle Průchy považována taková učitelka, která již nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc a zároveň je spojována také se zařazením do vyššího platového stupně. Učitel expert bývá obtížně charakterizován, avšak primárními znaky jsou délka pedagogické praxe, která činí více než 5 let, dále pedagogická způsobilost v souladu se standardy učitele mateřské školy, ale také větší sebejistota při výkonu pedagogické činnosti a ztotožnění s rolí učitele.

Poslední fází profesního vývoje, jež je stěžejní pro naši práci, je *fáze vyhasínání*, která je ze sociologického hlediska charakteristická pro předdůchodové období. Jedná se o životní období učitelek, které nastává s blížícím se koncem profesní kariéry. Z hlediska věku se jedná o učitelky po 50. roce života a z hlediska praxe za sebou mají nejméně 25 let výkonu učitelské profese. V této fázi profesní dráhy, bývají učitelky nazývány konzervativními, či vyhasínajícími. Jsou pro ně rovněž typické změny hodnot, které se pojí s větší orientací na výdělek z důvodu snahy zaopatřit se v důchodovém věku. Dále se vyznačují také zvýšenými nároky na pracovní podmínky, zejména ve smyslu důrazu na zdraví a celkovou psychickou pohodu. Mění se také sociální hodnoty, jež se pojí s jejich zájmem o kvalitní interpersonálních vztahy v mateřské škole. Průcha (2017) dále učitelky na konci profesní dráhy popisuje ze dvou úhlů pohledu. Jedním z nich, jsou učitelky, které jsou vzhledem k létům praxe považovány za nejzkušenější. Na druhé straně poté stojí učitelky, jež se v důsledku zvyšujícího se věku musejí potýkat s řadou negativních jevů. Často také zastávají více konzervativní postoje než dříve. V důsledku konzervatismu se více vyhýbají změnám, i když vedou k lepšímu, a více si zakládají na každodenních stereotypech. Haškovcová (2010) uvádí, že stereotypní chování se začíná projevovat již po 50. roce života. V rámci stereotypie úsudku učitelky více jednají a myslí v jim osobně známých vzorcích, které se jim za předchozí roky života osvědčily. Průcha dále předkládá souhrn nejčastějších typických znaků z výsledků zahraničních studií, kterými se tyto učitelky vyznačují. Uvádí, že se zmenšují a mění jejich profesní ambice a angažovanost. Z toho důvodu bývá konec profesní dráhy učitelek nazýván také jako období zklidnění, jelikož již nemají vysoký zájem svému okolí dokazovat profesní úspěchy a spíše se orientují na pracovní pohodu. Učitelé v předdůchodovém věku jsou mnohdy také více citliví ke stresovým faktorům, jež často vedou až k efektu vyhasínání, neboli jinými slovy k vyhoření, kterému věnujeme poslední kapitolu (viz kapitola 3.3).

3.1.2 Vývoj dovednostní a kompetentnosti dle Dreyfuse & Dreyfuse

Vývojem kompetentnosti učitele, se zabývali Dreyfus a Dreyfus (1986), jejichž poznatky předkládá ve své přehledové studii také Lukas (2007). Pojetí profesního vývoje dle autorů vychází z tvrzení, že úspěšný vývoj učitele je založen na jejich schopnosti přizpůsobit se nejrůznějším situacím a jejich řešení v učitelské praxi. Autoři uvádějí vývoj profesních dovedností vedoucích ke kompetentnosti učitele na několika úrovních. Na první úrovni se nachází *začínající učitel (novice)*, který vychází ze stanovených pravidel a plánů, kterými se při jednání striktně řídí. Tito učitelé nemají prakticky žádný, nebo pouze minimální úsudek

dle sama sebe a potřebují dohled zkušenějších učitelů. Úsudek lze chápat jako proces, při kterém je vyvozován závěr na základě premisů (Hartl & Hartlová, 2015). Následuje učitel *pokročilý začátečník (advanced beginner)*, pro kterého je stále typické omezené vnímání situace, avšak některé kroky je již schopen realizovat zcela bez pomoci. Třetím je učitel *schopný a kvalifikovaný (competent)*, který je již schopen dosáhnout stanovených cílů na základě vlastních postupů a dokáže řešit problémy pomocí vlastního úsudku. Předposledním je učitel *velmi zdatný a schopný (proficient)*, který je nazýván také profesionál. Učitel nacházející se v této fázi profesního vývoje, je již kompetentní k převzetí zodpovědnosti za vlastní práci. Vnímá odchylky od normálního stavu a dokáže danou situaci či problém vyřešit zcela samostatně. Posledním je učitel *expert*, který již dokáže jednat na základě vlastní intuice, která je podpořena četnými zkušenostmi získanými v průběhu výkonu učitelského povolání. Tito učitelé se vyznačují vysokou mírou flexibility, dokáží jednat bez předem naučených postupů v souladu se znalostmi jak o individuálních zvláštностech dětí, tak i v souladu s vlastními možnostmi a dovednostmi.

3.1.3 Profesionální vývoj učitele dle Roberta Longa

Robert Long (1999) předkládá model profesního vývoje učitele, který je Lukášem (2007) považován za pojetí přecházející z užšího pojetí do širšího pojetí vývoje. Long ve svém pojetí profesního vývoje učitele dává do souvislosti sociální aspekty a osobnost učitele. První fáze profesní dráhy učitele je označována jako *počátek kariéry (career entry)*. Pro toto období je typické počáteční nadšení, objevování, ale také snaha o přežití, která je spojována s rozporem mezi očekáváním a realitou po vstupu do zaměstnání. Ve druhé, *stabilizační fázi (stabilization phase)* si učitel osvojuje učební strategie a stává se jistějším a flexibilnějším. Postupně získává nové zkušenosti a buduje profesní identitu. Ve třetí *experimentální a diverzifikační fázi (experimentation and diversification phase)*, je již učitel pevně ztotožněn se svojí rolí. Tento učitel očekává pozitivní zpětnou vazbu, která pokud nenastane, vede ke čtvrté fázi *přehodnocování (reassessment phase)*, v rámci které učitel uvažuje o svých dosavadních činnostech a postupně je začíná přehodnocovat. Jeho ambice se snižují, již netouží po ocenění a po tom, být lepším. Tito učitelé začínají často rezignovat na vlastní tvorbu či kreativitu a vyžadují pevné stanovení pracovních povinností. Více také ve svých činnostech upřednostňují každodenní rutinu. Předposlední fáze je označována jako *fáze vyrovnanosti a zklidnění (serenity and relational distance phase)*. Jak již napovídá název fáze, učitel je již smířený se svými nedostatky a opouští své cíle a ambice, které se mu do dosavadní doby nepodařilo naplnit. Pro toto období je typická také proměna učitelových

vztahů na pracovišti. Učitelé jsou mnohdy více uzavření před okolím, stejně tak u nich začíná převažovat více konzervativní chování a upřednostňují každodenní rutinu, na které si zakládají. Někteří učitelé však naopak stále vyhledávají nové zkušenosti, kterým se nebrání a mají tendence se stále posouvat. Poslední fází, před odchodem učitelů do důchodu, je *stahování a opouštění kariéry (disengagement phase)*. Jedná se o fázi, která je z hlediska vymezení profesní dráhy učitele těžce prokazatelná, jelikož opouštění kariéry je zcela individuální záležitostí. Mnoho učitelů opouští kariéru a odchází do starobního důchodu předčasně, jiní jsou naopak v mateřské škole zaměstnání i dlouho po dovršení důchodového věku.

3.2 Integrativní pojetí profesního vývoje učitele mateřské školy

Výše jsme uvedli vývoj učitelek, jež je úzce propojen s vývojem jejich profesní kariéry. Předložili jsme jednotlivé profesní fáze tak, jak jdou kontinuálně za sebou. Z naší perspektivy se však pro hlubší pochopení vývoje celistvého vývoje učitele s oporou o Lukase (2011) jeví integrativní pojetí vývoje, neboli rozšířené, které v sobě zahrnuje také individuální rozdíly a specifické sociální faktory, které na učitelky v průběhu vývoje jejich profesní kariéry působí.

3.2.1 Životní a profesionální cykly dle Fesslerera & Ingrama

Model životních cyklů Fesslerera a Ingrama (2003) spadá mezi jedny z nejpropracovanějších pojetí vývoje učitele. Na rozdíl od výše uvedených pojetí užšího vývoje učitele, která jsou popsána lineárně, je tento model vypracován cyklicky. V rámci tohoto modelu jsou uvedeny vnitřní a vnější faktory, které jsou rozděleny do několika subsystémů. Dle Lukase (2008) se jedná o kontexty psychologické, které se týkají individuálního vývoje osobnosti učitelek, dále kontexty pedagogické, které ovlivňují profesní vývoj učitele a kontexty sociální, které se pojí k interpersonálním vztahům učitele a ke společnosti, ve které se učitel nachází. První cyklus vztahující se k *osobnímu prostředí* učitelek má šest fází a spadají do něj veškeré faktory z osobního života učitelek. Jedná se jak o rodinné prostředí, tak i o individuální dispozice či zájmy. Dále jsou zde zařazeny také pozitivní či negativní kritické události, které se odehrávají v průběhu celého života. Významný vliv má také životní fáze, ve které se učitelky právě nachází. V kontextu s naší prací se jedná o specifika pojící se k ranému stáří. V případě krizových událostí poté můžeme hovořit o dovršení důchodového věku a odchodu učitelek do starobního důchodu, vyhoření či kritických událostech v osobním životě. Blíže se krizovými událostmi zabývala Sikesová (1985, podle Lukas, 2008), jejíž poznatky

předkládáme níže (viz kap. 3.2.2). Dalšími jsou faktory ovlivňující *profesní* cyklus učitelek. Tento cyklus začíná přípravou na profesi a kontinuálně pokračuje vstupem do profese a zahájením kariéry. Poté následuje získávání kompetencí a období kariérního růstu. Tyto fáze se pojí se zájmem a zaujetím učitelek do profese. Po několika letech výkonu profese, kdy se učitelky neustále vyvíjí a posouvají dále, se následně dostávají do fáze stabilizace nebo frustrace. Pokud jsou učitelky spokojeny a práce jim přináší radost a uspokojení, nastává fáze stabilizace. Avšak naopak, v případě pracovního neuspokojení dochází k frustraci. V závěrečné fázi profesní kariéry poté nastává ukončování a opouštění profese. Posledním je cyklus *organizačního prostředí*. Jedná se o legislativu, profesní organizaci či styl vedení ředitelem mateřské školy. Spadají sem také očekávání, která jsou na učitelky kladena ze strany veřejnosti či důvěra, jež se mu dostává od okolí.

3.2.2 Koncepce kritických událostí dle Patricie J. Sikesové

Učitelky mateřských škol, stejně jako každý jiný člověk, jsou v průběhu života vystavovány řadě pozitivních, ale také negativních kritických či zlomových událostí, které je v jejich důsledku ovlivňují jak v jejich osobním životě, tak i v životě profesním. Kritické události lze popsat jako situace, které u učitelek vyvolávají určitý zlom nebo změnu v jejich dosavadním vývoji. Jedná se o situace, které se odehrávají v rámci jejich širšího sociálního prostředí a týkají se jak jeho osobního a profesního života, ale pojí se také se širší společností, která na něj působí. Jedná se například o sňatek či rozvod, úmrtí blízkého člověka, narození dítěte, ale také například o povýšení či odchod do starobního důchodu nebo změny v legislativě. V učitelské profesi se významnými jeví též události pojící se s osobním životem. Tyto události lze také nazvat jako obtížné životní situace, které se výrazně promítají do profesního vývoje učitelek. V důsledku toho mohou být poté pozměněny obecné charakteristiky profesního vývoje učitelů, které předkládají užší pojetí vývoje učitele (viz kap. 3.1).

Sikesová (1985, podle Lukas, 2008) uznává kontinuální vývoj učitelek, který se odehrává v určitých fázích. Autorka však vývoj učitelek nepropojuje s jejich kalendářním věkem či roky praxe, ale předkládá několik kritických období a událostí v životě učitelek, které jsou determinantou jejich profesního vývoje. Sikesová identifikovala celkem šest kritických fází v profesní kariéře. První kritickou a zároveň zlomovou událostí, která determinuje další profesní směr, je rozhodnutí stát se učitelkou. Poté následují kritická období pojící se se vstupem do zaměstnání a první roky v praxi. Spadají sem také změny pracovního místa či povýšení a změna pracovní pozice. Poslední kritickou fází vývoje učitelek je období

předdůchodového věku, jež vede k ukončení profesní kariéry a odchodu do důchodu. Jak lze vidět, v průběhu profesní kariéry nastává řada kritických období, která však ne vždy nutně vedou ke kritické události. V rámci těchto období se pouze zvyšuje pravděpodobnost jejich vzniku.

3.3 Vyhasínání v učitelské profesi

V návaznosti na periodizaci profesní dráhy učitelek dle Průchy (2017), který popisuje závěrečnou fázi jako fázi profesního vyhasínání, předkládáme několik poznatků k této problematice. Vyhasínání v učitelské profesi lze chápat jako postupné vyčerpání a úbytek sil, přičemž v některých případech může vyústit v úplné vyhoření, které je důsledkem dlouhodobého působení stresu.

Jelikož riziko rozvoje syndromu vyhoření s přibývajícím věkem učitelek mateřských škol značně stoupá a pracujeme s ním též v praktické části práce, dovoluujeme si k němu předložit několik stěžejních poznatků. Jedná se o syndrom, který se může vyskytnout v každé fázi jakékoliv profesní kariéry, avšak v případě pomáhajících povolání, mezi která spadá také profese učitele mateřské školy, je riziko syndromu vyhoření značně vyšší. Učitelky mateřských škol jsou denně vystaveny práci s lidmi, v rámci níž jsou nuceny pohotově řešit řadu problémů, plnit požadavky a očekávání rodičů či vedení mateřské školy, což může vést až k rozvinutí chronického stresu, který je primární příčinou vzniku tohoto syndromu. Zároveň na ně téměř denně působí řada stresorů, jež chápeme jako vnější stimul, který působí na jedince a v důsledku toho v lidském organismu vyvolává stresovou reakci (Hartl & Hartlová, 2015). Velké množství stresorů poté zvyšuje také pracovní zátěž učitelek. V případě vyhoření či vyhasínání je řeč především o distresu, neboli negativním stresu (Mareš, 2013). Samotný syndrom vyhoření se poté projevuje jak na úrovni psychické, v rámci níž dochází k rozvinutí úzkostí až deprese, tak i na úrovni fyzické, kdy dochází k somatickým projevům jako jsou bolesti hlavy či zvýšená únava. Vyhoření se projevuje také na úrovni sociální, v rámci níž se učitelky více uzavírají do sebe, vyhýbají se mezilidskému kontaktu a postupně pro ně začíná být nemožné ve výkonu profese pokračovat (Čech, Gillová & Dobesova, 2020).

Učitelky nacházející v předdůchodovém věku jsou k efektu vyhasínání náchylné více, než učitelky mladšího věku. Je tomu zejména z důvodu postupného oslabování fyzických i psychických sil a mnohdy také nižší odolnosti vůči stresu. To se poté u učitelek na konci profesní kariéry projevuje zejména psychickým vyčerpáním, nechutí do práce, což

v některých případech vede až k rezignaci na výkon učitelské profese. Průcha (2017) také upozorňuje, že se profesní vyhasínání, zejména u učitelek žen, projevuje dlouhodobým pocíťováním nadměrné únavy z práce v mateřské škole celkově, nejvíce však z práce se samotnými dětmi.

Studie, kterou realizovali Čech et al. (2020) předkládá zjištění, popisující vztah mezi pracovní spokojeností a syndromem vyhoření. Pracovní spokojenost lze dle Paulíka (2011) chápat jako určitý stav, který je vychází z jedincova kognitivního hodnocení kladů a záporů aktuální profesní situace či celkové profesní situace. Ukázalo se, že učitelé, kteří nejsou ve svém zaměstnání dlouhodobě spokojeni, jsou mnohem častěji vystaveni distresu a riziko vzniku efektu vyhasínání se u nich výrazně zvyšuje. Naopak v případě, že jsou učitelé ve své profesi spokojeni, přináší jim naplnění, uspokojení a vnímají její smysl, efekt vyhasínání u nich nenastává. Tito učitelé případné přetížení povinnostmi dokáží vyrovnat příjemnými a pozitivními záležitostmi, které jim přinášejí pozitivní emoce (Paulík, 2011).

4 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V teoretické části jsme se zabývali stěžejními koncepty, které tvoří teoretické ukotvení praktické části. Učitelky mateřských škol, jež se nacházejí na sklonku své profesní kariéry, jsme zasadili do raného stáří. Popsali jsme zákonitosti tohoto věkového období, včetně fyzických, psychických a sociálních změn, se kterými se učitelky mateřských škol na konci své profesní kariéry mnohdy potýkají. Stručně jsme zmínili také poznatky týkající se odchodu učitelek mateřských škol do starobního důchodu, který uzavírá jejich profesní kariéru. Následně jsme shrnuli oblast týkající se učitelské profese, se zaměřením na učitele mateřských škol. Uvedli jsme, jaká je jejich profesní náplň ve vztahu ke specifikům této profese. Zabývali jsme se také profesní identitou učitelek, přičemž jsme vycházeli z různých přístupů, které tvoří teoretický základ pro praktickou část, v níž pracujeme s profesní identitou učitelek mateřských škol. Jelikož je učitelská profesní identita formována a utvářena v průběhu celé profesní kariéry, neopomenuli jsme také užší a integrativní pojetí profesního vývoje učitelek mateřských škol, se zaměřením na jejich závěrečnou fázi, kterému jsme věnovali poslední kapitolu. I zde jsme se opírali o pojetí vícero autorů, kteří předkládají profesní vývoj učitelů z odlišných perspektiv.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkumné šetření bylo realizováno se záměrem odhalit profesní identitu učitelek mateřských škol, které se nacházejí na sklonku profesní kariéry. Ve výsledcích výzkumu předkládáme signifikantní zjištění, vztahující se k vývoji profesní identity u vybraného vzorku učitelek mateřských škol a k nejmarkantnějším změnám, které učitelky zaznamenaly v průběhu jejich profesního vývoje, jež se zároveň odrážejí v jejich profesních činnostech.

Následující kapitoly věnujeme popisu zvolené metodologie a výzkumného designu, včetně objasnění výběru výzkumných metod, které byly zvoleny za účelem uceleného pohledu na danou problematiku. Dále jsou předloženy hlavní výzkumné cíle a otázky, které byly zvoleny strategicky za účelem získání dat vztahujících se k hlavnímu výzkumnému cíli. Neopomeneme též charakteristiku výzkumného vzorku, průběh sběru dat, analýzu a vyhodnocení dat, včetně limitů výzkumu.

5.1 Teoretické ukotvení výzkumného problému

Celá teoretická část se zabývala poznatky o učitelkách mateřských škola na sklonku jejich profesní kariéry. Při popisu výzkumného problému považujeme za signifikantní vymezit hlavní koncepce pojetí učitelké profesní identity, o něž se ve výzkumu opíráme, a na základě kterých byly přizpůsobeny výzkumné nástroje. Při stanovování cílů výzkumu jsme vycházeli z konceptu učitelké identity podle Day et al., (2007), který profesní identitu učitelek chápe jako součást identity osobní a sociální, se kterými je úzce propojena a s nimiž na sebe vzájemně působí. Jelikož to, jak učitelky vnímají samy sebe na konci profesní kariéry, je ovlivněno jejich předchozím profesním vývojem, opíráme se též o pojetí profesní identity učitelů dle Kelchtermanse (2009, dle Mareš, 2013), který uvádí, že profesní identita je složena z dílčích složek, kterými je retrospektivní „Já“, tedy vnímání sebe sama v učitelské roli v minulosti a prospektivní „Já“, v rámci kterého učitelky uvažují o budoucím profesním vývoji. Mareš (2013) dále doplňuje tak aktuální profesní „Já“.

Se záměrem odhalit profesní identitu učitelek mateřských škol na sklonku jejich profesní kariéry byl zvolen typ výzkumného šetření kvalitativního charakteru. V rámci tohoto typu výzkumu nedochází ke kvantifikaci dat, naopak se směřuje k hledání souvislostí, odkrývání specifik ve vývoji profesní kariéry a interních záležitostí jednotlivých zkoumaných participantů (Švaříček & Šed'ová et al., 2016).

5.2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo odhalit profesní identitu učitelek mateřských škol na sklonku jejich profesní kariéry.

Dílčí výzkumné cíle jsou:

1. popsat změny v podobě profesních vztahů učitelek mateřských škol v průběhu jejich profesního vývoje,
2. popsat nejmarkantnější změny v profesních činnostech učitelek mateřských škol v průběhu jejich profesního vývoje,
3. odkrýt profesní vnímání sebe sama u učitelek mateřských škol na konci profesní kariéry.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaká je profesní identita učitelek mateřských škol na sklonku profesní kariéry?

Dílčí výzkumné otázky jsou:

1. Jak se změnila podoba profesních vztahů učitelek mateřských škol v průběhu jejich profesního vývoje?
2. Jaké nejmarkantnější změny nastaly v profesních činnostech učitelek mateřských škol v průběhu jejich profesního vývoje?
3. Jak vnímají sebe samy učitelky mateřských škol na konci profesní kariéry?

5.3 Metody sběru a analýzy dat

K vytvoření celistvého obrazu o učitelkách mateřských škol na sklonku jejich profesní kariéry byla zvolena případová studie. Předmětem zkoumání v případové studii je případ. V naší práci se jedná o tři vybrané učitelky mateřských škol, které představují jednotlivé případy. Z důvodu, že byl výzkum realizován s více než jedním případem, jedná se o vícepřípadovou studii (Dvořák et al., 2010). Pro naši práci jsme zvolili deskriptivní typ případové studie, která je využívána za účelem podrobného a komplexního popisu případu v jeho přirozeném prostředí. Podstatou případové studie je „podrobné zkoumání a porozumění několika málo případů, za pomoci využití veškerých dostupných metod sběru dat“ (Švaříček & Šedřová et al., 2016, s. 97). V rámci případové studie je uplatňován „holistický přístup“, prostřednictvím kterého jsou jednotlivé části případu chápány jako soudržný celek (Mareš, 2015, s. 113). Tento přístup nám pomohl detailně poznat učitelky

v kontextu jejich profesního života a umožnil nám hledání souvislostí mezi získanými informacemi, které byly výsledně sestaveny jako integrovaný celek.

K tomu, abychom dostali co nejvíce dat a získali celistvý pohled na učitelky mateřských škol na sklonku profesní kariéry, byly využity dvě výzkumné metody. Hlavní výzkumnou metodou bylo zvoleno interview (viz Příloha I). Konkrétně se jednalo o polostrukturované interview, jež bylo postaveno na předem připraveném seznamu stěžejních témat, které lze definovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček & Šedřová et al., 2016, s. 159).

Druhou doplňující výzkumnou metodu představovalo strukturované pozorování (viz Příloha II). Pro pozorování byly předem, v souladu s tématy obsaženými v interview a na základě dedukce profesních činností učitelek mateřských škol, vymezeny kategorie, které byly následně pozorovány a zaznamenávány do pozorovacího archu. Jednotlivé kategorie byly definovány a jejich definice jsou uvedeny příloze. Sledováno bylo celkem šest kategorií, přičemž u každé kategorie byl zaznamenán její časový interval s konkrétním popisem situace, případně také včetně citací učitelek. Účelem pozorování bylo ilustrovat informace sdělené učitelkami v praxi a na základě toho je potvrdit, vyvrátit, vysvětlit či doplnit. Jednalo se o pozorování, během něhož byly sledovány hlavní výstupy učitelek s dětmi ve třídách mateřských škol. I přesto, že jsme byli při pozorování osobně přítomni v prostředí mateřské školy, nedocházelo k zasahování do pozorovaných procesů (Švaříček & Šedřová et al., 2016). Pozorování bylo realizováno zejména za účelem zajištění větší reliability získaných dat pomocí triangulace výzkumných metod.

Výzkumné šetření probíhalo dvoufázově. Při prvním setkání s učitelkami bylo realizováno interview se stěžejními okruhy témat a následně pozorování výchovně vzdělávacího procesu s dětmi. Během druhého setkání s učitelkami bylo realizováno další interview, které již bylo vytvořeno na míru jednotlivým učitelkám, a následně pozorování výchovně vzdělávacího procesu s dětmi. Cílem druhého interview bylo doplnit a vysvětlit doposud získané informace z prvního interview a realizovaného pozorování. Opakovaným vstupem do mateřských škol za využití dvou výzkumných metod, kdy byla s každou jednotlivou učitelkou realizována dvě interview a dvě pozorování v rámci nichž došlo k triangulaci, bylo dosaženo větší validity získaných dat (Švaříček & Šedřová et al., 2016).

Transkribovaná data byla analyzována pomocí techniky otevřeného kódování. Celkem bylo přepsáno v průměru 60 minut u interview prvního a v průměru 30 minut u interview druhého. Délka pozorování výchovně vzdělávacího procesu učitelky s dětmi byla v průměru

45 minut. Podstatou otevřeného kódování je dle Švaříčka a Šed'ové et al. (2016) rozdělení textu na jednotky, které jsou následně pojmenovány a rozděleny do kategorií, které vznikly na základě počátečního kódování. Jelikož však existovaly společné vlastnosti, které tyto kategorie spojovaly, vytvořili jsme z prvotních kategorií subkategorie, které jsme uspořádali pod zastřešující kategorie (Strauss & Corbin, 1999). Pomocí techniky vyložení karet byly informace obsaženy ve významových kategoriích interpretovány.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Vzhledem k designu výzkumného šetření byl výzkumný vzorek tvořen celkem třemi participanty, kteří byli vybráni záměrně. V souladu s tématem diplomové práce byl stěžejním kritériem výběr učitelek s mnohaletou praxí, jež se blíží či se již nacházejí na sklonku své profesní kariéry. V rámci vymezení sklonku profesní kariéry a zasazení učitelek do určitého věkového období vycházíme z pojetí Průchy (2017), který v rámci vývoje profesní dráhy učitelů popisuje závěrečnou fázi profesní kariéry jako období vyhasínání, které datuje od padesáti let kalendářního věku učitelů. Vzhledem k tomu, že se jedná již o šesté aktualizované vydání publikace, je nutno brát v potaz posun ve věkové hranici odchodu do starobního důchodu před lety a dnes. Z toho důvodu, že věková hranice pro odchod do starobního důchodu dnes činí šedesát pět let, stanovili jsme si pro náš výzkum maximální hranici pět až sedm let do dovršení důchodového věku učitelek. Do výzkumného vzorku jsme zahrnuli též učitelky mateřských škol, které důchodového věku již dosáhly, avšak s podmínkou, že se stále jedná o učitelky mateřských škol profesně aktivní. Výsledný vzorek je složen z učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji, které již dosáhly důchodového věku a jedna z učitelek jej dosáhne v nejbližších šesti letech. Bližší informace předkládáme v následující charakteristice učitelek, kterým byla z etických důvodů a pro zachování anonymity změněna křestní jména, pod kterými budou citovány.

Učitelka Alena

Učitelce Aleně (dále jen UA) je 69 let a momentálně pracuje ve státní mateřské škole ve městě, jejíž lokalita se nachází ve Zlínském kraji. Práce v mateřské škole byla jejím celoživotním snem. Již jako dítě se rozhodla, že se jednou stane stejně hodnou paní učitelkou, jakou sama měla ve školce a která se pro ni stala vzorem. Po ukončení základní školy se rozhodla pro tříleté studium na střední všeobecně vzdělávací škole. Následně začala pracovat v dětském domově a souběžně se zaměstnáním se rozhodla dodělat si nástavbu na Vyšší odborné škole pedagogické. Po 7 letech práce v dětském domově se rozhodla změnit

zaměstnání a našla si práci v mateřské škole, kde setrvala dalších 30 let. Od dovršení důchodového věku v roce 2011 již vystřídala několik dalších mateřských škol, které spadají pod jeden celek. Jelikož má učitelka Alena celkem 3 děti, dovršila důchodového věku dříve, a to již v jejích 58 letech. Práci v mateřské škole se však věnuje i nadále a sama zmiňuje, že k odchodu do starobního důchodu se prozatím nechystá, jelikož ji práce stále naplňuje. Ve volném čase se ráda věnuje vnoučatům a osobním zájmům, na které, jak sama tvrdí, má konečně více času než v mládí.

Učitelka Eva

Učitelce Evě (dále jen UE) je 59 let a je nejmladší z oslovených učitelek. Do dovršení důchodového věku jí zbývá ještě necelých 6 let. Momentálně pracuje ve státní mateřské škole, jejíž lokalita je taktéž ve městě. Rozhodnutí stát se učitelkou v mateřské škole učinila již na základní škole, kdy si uvědomila, že ji baví práce s dětmi a hra na hudební nástroje. Jelikož vyrůstala v rodině hudebníků, byla vedena ke hře na hudební nástroje již od dětství, což sama považuje za ideální předpoklady pro práci v mateřské škole. Vystudovala Střední pedagogickou školu a po dokončení studia se půl roku věnovala práci ve školní družině. Zde si však uvědomila, že ji práce nenaplňuje dle představ a rozhodla se nastoupit do mateřské školy. V průběhu profesní kariéry pracovala v celkem 4 mateřských školách, což považuje za pozitivum, jelikož získala zkušenosti z mateřských škol na vesnici i ve městě. Nejdéle setrvává v aktuální mateřské škole, ve které je spokojena a v níž by ráda zůstala až do dovršení důchodového věku.

Učitelka Helena

Učitelce Heleně (dále jen UH) je 63 let a pracuje ve stejné mateřské škole jako učitelka Eva. Motivací stát se učitelkou v mateřské škole pro ni byla maminka, která byla učitelkou na základní škole. Rozhodla se tedy vystudovat Střední pedagogickou školu v Kroměříži a poté se věnovat práci v mateřské škole. V průběhu profesní kariéry prostřídala několik mateřských škol, ne vždy však tomu bylo dobrovolně. V důsledku pádu kapitalismu byla postupně zavřena řada mateřských škol a bylo pro ni obtížné najít si stálé místo. Náročné období se jí však podařilo překonat a našla si stálé místo v aktuální mateřské škole, v níž setrvává již přes 20 let. Vyzdvihuje benefity práce napříč různými typy mateřských škol, jako jsou mateřské školy s lokalitou ve městě i na vesnici či mateřská škola s programem podporujícího zdraví. Jelikož má učitelka Helena 2 děti, dovršila důchodového věku již v 62 letech. Ve volném čase se věnuje práci na zahradě a užívá si klidu, který jí v mládí chyběl. Ráda tráví čas také s dcerou, která je podle jejího vzoru rovněž učitelkou v mateřské škole.

Oslovené učitelky se mezi sebou navzájem znají. Učitelka Eva pracuje ve stejné mateřské škole jako učitelka Helena. V mládí učitelka Alena pracovala s učitelkou Helenou ve stejné třídě v nejmenované mateřské škole. Během jednotlivých interview, která byla s učitelkami realizována zvlášť, všechny tři kladně vzpomínaly na společné profesní zážitky.

5.5 Vstup do terénu

Prvotní kontakt s mateřskými školami byl realizován prostřednictvím e-mailové korespondence s ředitelkou mateřské školy, která nám zprostředkovala kontakty na vedoucí učitelky v konkrétních mateřských školách. Po telefonické domluvě s vedoucí učitelkou jsme poté osobně navštívili mateřské školy a během krátké schůzky jsme předali vybraným participantům základní informace o průběhu výzkumného šetření, včetně jeho etických zásad a účelu získaných informací. Před zahájením výzkumu participanté obdrželi informovaný souhlas, který stvrdili podpisem.

Během prvotního vstupu do terénu jsme se nacházeli v roli cizince (Švaříček & Šedřová et al., 2016), jelikož setkání s participanty bylo prvotní. Z důvodu, že jsme zde vystupovali v roli cizího člověka, přinášela s sebou tato role také riziko snížené důvěry a otevřenosti participantů vůči nám, přičemž mohly být získané informace úmyslně přizpůsobovány či zkreslovány. Jelikož jsme však mateřské školy navštěvovali opakovaně, během realizace výzkumu se naše role postupně změnila na roli návštěvníka, v rámci které jsme se po předchozích interakcích s participanty více poznali. Tato role nám následně dopomohla také k získání důvěrnějších dat během druhého doplňujícího interview.

Interview byla realizována v prostředí mateřských škol, nejčastěji v prázdné třídě během pobytu dětí venku, či v jiné volné místnosti. Před zahájením jednotlivých interview jsme usilovali o nastolení příjemné atmosféry pomocí neformálního rozhovoru, za účelem odstranění případné komunikační bariéry. Pozorování výchovně vzdělávacího procesu byla uskutečněna ve třídách mateřských škol, kde jednotliví participanté běžně působí. Před jednotlivými pozorováními byla vždy provedena charakteristika dětí a popis materiálního prostředí dané třídy. Jednalo se o městské mateřské školy, přičemž jedna z nich byla přidružena základní škole (paní učitelka Alena). Dvě ze tří tříd, kde byla pozorování uskutečněna, byly heterogenní (paní učitelka Alena a Eva). Poslední třída byla homogenní a byla tvořena pouze dětmi předškolního věku (paní učitelka Helena).

Nelze opomenout též časový harmonogram sběru dat v mateřských školách. První fáze sběru dat probíhala v měsících listopadu až prosinci roku 2022, kdy byly s jednotlivými učitelkami

realizovány první interview a pozorování. Druhá fáze sběru dat se odehrála v lednu 2023, kdy bylo realizováno druhé kolo interview a pozorování.

5.6 Limity výzkumu

V rámci realizace výzkumného šetření pocítujeme také limity, které mohly do jisté míry ovlivnit výslednou interpretaci dat. Prvním z limitů je role cizince, v rámci níž jsme vstupovali do terénu (viz podkapitola 4.6). Avšak z důvodu, že jsme výzkum realizovali dvoufázově a do mateřské školy jsme vstupovali opakovaně, se naše role změnila na roli návštěvníka, v rámci níž jsme měli možnost získat již více relevantní data (Švaříček & Šedřová et al., 2016).

Dalším z limitů, jež jsme pocítili při realizaci pozorování výchovně-vzdělávacího procesu učitelek s dětmi, byla nervozita pozorovaných učitelek z toho, že byly při své práci sledovány. V důsledku toho mohly být učitelky vystaveny stresu, přičemž mohlo dojít k ovlivnění jejich přirozeného chování.

V neposlední řadě bychom chtěli zmínit také potíže se získáním výzkumného vzorku, kterému předcházela řada komplikací. Ještě před zahájením výzkumu dvě oslovené učitelky mateřských škol odstoupily z pracovní pozice do starobního důchodu. Některé z učitelek, které byly osloveny, též zmiňovaly, že je pro ně spolupráce na výzkumu náročná a stěží hledaly chvíli volného času. V průběhu sběru dat jsme byli také nuceni několikrát realizaci výzkumu odložit z důvodu nemoci učitelek. Náročnost výzkumného šetření, pro které byly učitelky mateřských škol osloveny si však uvědomujeme a velmi si vážíme jejich času a ochoty zprostředkovat nám cenné informace.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následně předkládáme výsledky výzkumného šetření v souladu s hlavním výzkumným cílem, kterým je odhalení profesní identity učitelek mateřských škol na sklonku profesní kariéry. K tomu, abychom dokázali lépe porozumět, jak vnímají sebe samy učitelky mateřských škol ve své profesi na sklonku kariéry, považujeme za nezbytné popsat také jejich minulost, včetně vývoje jejich hodnot a základních postojů vytvořených na základě předchozích zkušeností. S oporou o teoretické poznatky zabývající se vymezením profesní identity (viz podkapitola 4.2) předkládáme výzkumná zjištění, v rámci nichž uvádíme, jak učitelky reflektují svoji profesní minulost a jak vnímají samy sebe v učitelské roli aktuálně, na konci své profesní kariéry, včetně jejich budoucích profesních záměrů. Předkládáme též komparaci profesních začátků a učitelek a konce jejich profesní kariéry. Neopomeneme také nejmarkantnější změny, ať už pozitivní či negativní, které v průběhu kariéry ovlivnily jejich profesní činnosti. Jelikož je profesní identita také úzce propojena s identitou sociální (Mareš, 2013; Lukášová, 2015), též představíme, jak se měnila podoba profesních vztahů, včetně vnímání klíčových aktérů a jejich působení na profesní „Já“ vybraných učitelek v průběhu let. Jelikož se jedná o případovou studii, přikládáme také konkrétní zkušenosti z praxe a možné důvody a dopady změn, jež jsou dávány do souvislosti s formováním profesní identity učitelek.

Během analýzy dat se vynořily následující kategorie:

1. Cení se dnes stáří?
2. Jak na děti?
3. Co přinesla doba.
4. Naše přednosti.
5. Limity raného stáří.

Pro lepší názornost uvádíme tabulku (tab. 1), kde jsou vymezeny významové kategorie s přiřazenými subkategoriemi, kódy a ukázky citací jednotlivých participantů.

Tabulka 1 Kategorie a kódy z interview

Název kategorie	Název subkategorie	Kódy	Citace reprezentující kategorii
Počítá se ještě s námi?	Podoba vztahu s učitelkami v průběhu času	kolegyně z mládí, úpadek soudržnosti, upozadění mladšími učitelkami, nedocenenost, solitérství mladších učitelek, odtažitost mladších učitelek, vzájemná výpomoc	<i>„...my starší jsme byly zvyklé držet víc při sobě.“</i> , <i>„...asi jsem pro ňu byla stará.“</i> , <i>„Já se nebojím se jich i sama zeptat.“</i>
	Přístup rodičů k učitelkám v průběhu profesní kariéry	zaneprázdněnost rodičů, úpadek zájmu o spolupráci, citlivost rodičů na kritiku, nepochopení učitelky, větší troufalost, ztráta respektu k učitelce, zdatnost učitelky při spolupráci	<i>„Jsou víc zaneprázdnění než dřív...“</i> , <i>„Dřív ti rodiče stáli víc při tom učitelovi.“</i> , <i>„Dřív pro ně ta paní učitelka znamenala strašně moc...“</i>
Jak na děti?	Příchod nové generace dětí	práce s živým materiálem, jiná generace, nerespektování, ztráta autority, pochyby o zdatnosti, budování autority hlasem, rozmazlenost dětí, dítě jako osobnost, negativní motivace k usměrnění dětí, práce s dětmi jako poslání	<i>„Ty děti jsou jiné, už nejsou tak hodňoučké...“</i> , <i>„Rodiče z nich dělají doma génie...“</i> , <i>„Jak na ně není člověk přísný, tak to je konec.“</i>
	Osvědčené vzdělávací strategie	léty ověřené postupy, staré přípravy jako zlatý důl, řízená činnost jako příprava na základní školu, pracovní listy, novodobé metody, zařazování digitálních technologií	<i>„... já učím pořád stejně za ta léta, už od začátku.“</i> , <i>„Já se snažím, aby už měly režim jako ve škole...“</i>
Co přinesla doba	Vývoj doby ve smyslu usnadnění profesních činností	snížení počtu dětí ve třídě, pomoc asistentek, nárůst inspirace, benefity internetu, dříve nutnost kreativity, snazší výroba edukační materiálů, volnost při vzdělávání dětí	<i>„...postupně, přicházela větší volnost.“</i> , <i>„Dřív si to musel člověk všechno vyrábět...“</i> ,

			„Dřív to bylo těžší...“
	Nárůst profesních činností jako zátěž	přetíženost administrativou, písemné dokládání, intenzivnější sledování pokroků dětí, přesycenost aktivit mateřské školy	„Co mě teda nebaví, tak je přibývající papírová práce.“, „Furt nám něco přidávají.“, „Hodně zatěžující jsou i ty akce tady...“
Naše přednosti	Psychická odolnost vůči pracovní zátěži v mateřské škole	náročnost práce, pozitivní myšlení, nestresová povaha, obrněnost, vyhoření, motivace pro překonání krize, profesní spokojenost	„...dřív jsem si to zabírala hodně...“, „Já jsem takový typ nestresový...“, „Musíte tím žít.“
	Profesní zdatnost při práci s dětmi	bohatost zkušeností, předávání zkušeností, včasné odhalení abnormalit, předvídání, sebejistota, sebedůvěra, profesní úspěšnost, pozitivní zpětná vazba, pocit užitečnosti, nedoceněnost	„...už máme ty zkušenosti a že už si dokážeme poradit v našem věku líp.“, „...já už předem vím, co ty děcka udělají.“
Limity raného stáří	Negativní vnímání fyziologických změn ve stáří	stárnutí organismu, fyzická opotřebovanost, zhoršení pohybového aparátu, postupná ztráta hlasu, omezování pohybu, delegace předcvičování na děti	„...tělo je opotřebované, ale hlava ještě drží...“, „Hlasivky vám odchází...“, „Turecký sed, no to už neudělám.“
	Generační nekompetentnost pro ovládnutí digitálních technologií	rozvíjení v oblasti ICT, pozitivní postoj k technologiím, znevýhodnění od mladších učitelek, demotivace k vedoucí pozici	„Naše generace tu práci s technologiemi neumožňovala.“, „Snažím se rozvíjet v oblasti ICT.“
	Adaptace na změny	odtažitost od radikálních změn, změny jako cesta ke zkvalitnění vzdělávání, flexibilita, nezakrňt, držet krok s dobou, nutnost přizpůsobit se	„Snažím se držet krok s těma mladýma učitelkama...“, „Někdy když přijde něco nového, tak se nedá nic dělat.“

6.1 Počítá se ještě s námi?

Jak již bylo zmíněno v kapitole 4.1, profesní identitu nelze vnímat samostatně, jelikož je úzce propojena také se sociální identitou, která je formována prostřednictvím osvojování sociálních rolí a interakcí s okolím. To vše ve výsledku ovlivňuje a podbarvuje vnímání vlastní osoby ve vztazích s druhými jedinci (Day et al., 2007). V následujících kapitolách se tedy zaměříme na to, jak učitelky reflektují podobu profesních vztahů s klíčovými aktéry v průběhu jejich profesní kariéry a popíšeme, jak vypadala podoba profesních vztahů na začátcích jejich profesní kariéry, včetně toho, jak ji vnímají teď. Nastíníme také to, jak samy učitelky vnímají vlastní postavení v těchto vztazích a jakým způsobem to ovlivňuje jejich profesní identitu. Též neopomeneme, jaké v těchto vztazích uplatňují postoje. Postoje v této souvislosti chápeme jako „*dispozici jedince reagovat pozitivně či negativně na určitou osobu či jiný objekt*“, jistým způsobem chování či hodnocení, jež jsou podbarveny představami a emocemi, které jedinec vůči objektu zaujímá (Jandourek, 2007, s. 189).

6.1.1 Podoba vztahu s učitelkami v průběhu času

Profesní začátky jsou pro učitelky mateřských škol náročným obdobím, v rámci kterého často dochází k šoku z reality, během něhož se učitelky setkávají s rozporem mezi očekáváními a realitou (Průcha, 2017). Učitelky, jež se zúčastnily výzkumu, však na své profesní začátky vzpomínají pozitivně a uvádějí, že jim byly velkou oporou a pomocí kolegyně, se kterými v mateřské škole pracovaly. Učitelka Alena dokonce uvádí, že po nástupu do mateřské školy pracovala s učitelkou Helenou, se kterou v konkrétní mateřské škole setrvala řadu let. A i přesto, že se poté jejich profesní cesty rozdělily, dle jejich slov zůstaly v občasném kontaktu doposud. Stejně tak učitelka Eva tvrdí, že v mateřské škole, kde momentálně pracuje, se se svými kolegyněmi velmi dobře zná, s některými již od svého mládí. S těmito kolegyněmi se pravidelně setkávají také mimo pracovní dobu a vzájemně se znají také se svými rodinami. Dle jejich slov jsou dobré vztahy na pracovišti jedním z motivů, které jí pomáhají překonat profesní krize, jelikož se má vždy na koho obrátit: „*Jsem v dobrém kolektivu, takže známe se, to je plus, protože jsem tady už řádku let. S některými učitelkami, co tady ještě jsou, se známe prakticky od mládí, známe se už řadu let. Známe i své rodiny, takže i to je plus.*“ (UE)

Všechny tři učitelky zastávají názor, že na jejich pracovištích aktuálně převládají dobré profesní vztahy: „*Ty vztahy opravdu máme dobré...*“ (UA). Dobré kolegiální vztahy na pracovišti jsou dle učitelek základ. Nejen, že si jsou učitelky vzájemnou podporou, ale jejich

vztah se poté odráží také při práci s dětmi. Zejména vyzdvihují důležitost souladu učitelek ve třídě, které by se měly vzájemně doplňovat a jejich činnosti by na sebe měly navazovat. Učitelka Helena uvádí, že se již setkala s kolegyněmi, se kterými si nerozuměla a často jim musela ustupovat: *„Hlavně si musí ty dvě kolegyně ve třídě sednout a jinak je mi to jedno. Ale s někým si prostě sednete víc a s někým míň, to je jasné. Je důležité, aby ta třída táhla za jeden provaz v uvozovkách, aby to před těma rodičema bylo, i před těma dětma, v pořádku. Říkám, každý je jiná, vždycky se to musí sladit.“* (UH) Sama se však považuje za profesionálku, která situaci vždy ustála a dokázala se přizpůsobit a situaci vykomunikovat. Podobný názor zastává též učitelka Eva: *„Ve školce je to důležité obzvlášť, protože když jsou dvě učitelky na třídě, tak se musí doplňovat, musí spolupracovat, tam je důležité to jednotné vedení na děti, hlavně v těch režimových chvílkách, ale i v tom vedení, že jedna učitelka nemůže dát volnou ruku a druhá být zase striktní, abysme povídaly si o těch dětech, protože nesedí sama u toho stolu.“* (UE)

Podle slov učitelek však při sobě s ostatními učitelkami v začátcích jejich profesní kariéry držely mnohem více, než je tomu teď. Zhoršení pocitůjí zejména při spolupráci s mladšími kolegyněmi. To přisuzují většímu solitérství dnešních mladších učitelek, které se dle nich často předhánějí se snahou zviditelnit se jak v očích vedení mateřské školy, tak před rodiči dětí. Nezáměr mladších učitelek soudržně spolupracovat, u učitelky Heleny a Evy vyvolává negativní pocity, obzvláště tehdy, když vidí, že mezi sebou mladší učitelky spolupracují více: *„Já bych řekla, že celý ten kolektiv, že jsme drželi víc pospolu. Ted' se mi to spíš zdá tak, jako taky jsou ty holky fajn, ale jedou si po svojí linii... Já nevím, my jsme třeba byly zvyklé, že jsme se domlouvaly hodně, hodně jsme na sebe navazovaly. Třeba se mylím, ale mně připadá, že my jsme byly víc takové, že jsme pracovaly víc společně. To vnímám u těch učitelek mladších, my starší jsme byly zvyklé držet víc při sobě.“* (UH)

Navzdory tomu, že se starší učitelky často cítí mladšími učitelkami opomínány, není to pro ně důvod vytvářet si k nim negativní postoje. Naopak, všechny učitelky se shodují na tom, že mladší či začínající učitelky vnímají jako rovnocenné partnery, kterým se často snaží také pomoci, například předáváním zkušeností, kterých doposud v praxi mnoho nezískaly: *„Třeba tady mám všechny mladší v té školce. Já si neřeknu, ta je mladá, ta nic neumí, já opravdu se jim snažím pomoci a říct, co tak, z mojí zkušenosti. Já je vnímám jako rovnocenné partnery a říkám, ony jsou takové dobré, nebo možná i já jsem ten typ, že se se nebojím za nima přijít a něco jim říct, poradit, když je potřeba.“* (UA) Rovněž učitelka Eva přidává, že se mnohdy snaží mladším učitelkám pomoci: *„Já když vidím, že tohle by u nich nefungovalo*

na děti, s postupem času, že by to nedělalo dobrotu, tak ji na to klidně upozorním...“ (UE) Učitelka Helena však přidává i svoji zkušenosti, kdy se již setkala také s negativní reakcí od mladší učitelky, které se snažila předat radu: „Jo, že všechno ona ví, takže říkám: „Když víš, tak víš“. Jako asi jsem pro ňu byla stará.“ (UH) I přesto, že učitelky deklarovaly snahu předat mladším učitelkám své zkušenosti a rady, setkávají se často s jejich odmítnutím. To u nich následně vyvolává negativní pocity, které jsou nejčastěji vyvolány právě nezájmem mladších učitelek, vůči kterým se poté cítí nepotřebné a „staré“ (UH) a mnohdy i navzdory svým bohatým zkušenostem nedostatečně doceněné.

Zároveň učitelka Alena, Eva i Helena připouštějí, že i když samy sebe považují za zdatnější z hlediska mnohaleté praxe v mateřské škole, prostřednictvím které získaly spoustu cenných zkušeností, dle nich jsou dnešní mladší učitelky mnohem lépe teoreticky vybaveny: „A vy zase vysokoškolačky jste teoreticky víc vybavené, ale my zase prakticky.“ (UE) Často si tak od nich nechávají rady také pomoci, či se na ně s žádostí o radu samy obracejí: „Já se nebojím se jich i sama zeptat na něco...“ (UA) Učitelka Eva se od mladších učitelek i mnohdy sama inspiruje v rámci kreativních nápadů na realizaci činností s dětmi.

6.1.2 Přístup rodičů k učitelkám v průběhu jejich profesní kariéry

Učitelky mateřských škol, které se nacházejí na sklonku své profesní kariéry, za sebou mají mnoho let, během kterých s rodiči dětí získaly řadu zkušeností. Mají tak možnost porovnat, jak se v průběhu času měnil přístup rodičů jak ke spolupráci s mateřskou školou, tak k nim samotným jakožto učitelkám. Všechny zúčastněné učitelky tak vzpomínají na své profesní začátky a shodují se, že s postupem času se od sebe s rodiči dětí vzdálili. Dle nich se v začátcích jejich profesní kariéry v mateřské škole rodiče více zapojovali do chodu mateřské školy a ochotně nabízeli také pomoc s údržbou školních prostorů: „Tenkrát jsme ty rodiče měli ještě v tom, že oni nám pomáhali tady, že pomáhali udržovat tu zahradu a tak, takže takové tady to, když jsme třeba potřebovali opravit nějakou skříň, stůl. Dneska už je to jiné, dneska kdyby se vyhlásila brigáda, tak oni by myslím už ani nepřišli.“ (UA)

Podle učitelek tak od dob jejich profesních začátků zájem rodičů o spolupráci postupně upadával, což samy učitelky přisuzují vývoji doby a jejich větší zaneprázdněnosti v důsledku nedostatku času: „Jsou víc zaneprázdnění než dřív...“ (UE) V posledních letech však učitelky deklarují opětovné zvýšení zájmu rodičů spolupracovat. Dle jejich slov je to zejména tím, že se v posledních letech stal ze spolupráce učitelů s rodiči trend a je tak pro zapojování rodičů do mateřské školy realizováno více akcí než v předchozích letech: „Ze

začátku toho bylo hodně, když jsem začínala a potom ti rodiče už z toho vypadli. Teď se to právě snažíme obnovit tím, že se s něma setkáváme aspoň na nějakých těch tvořeních a tak.“

(UA) Opětovného zájmu rodičů o spolupráci si tak učitelky cení.

Spolupráce s rodiči je dle učitelek významnou součástí jejich pracovní náplně a zároveň determinantou úspěšné přípravy dětí na základní školu. Prostřednictvím pravidelné komunikace by dle jejich slov mělo být usilováno zejména o blaho dítěte. Z toho důvodu učitelky považují za důležité sdělovat rodičům nejen pozitivní zpětnou vazbu, ale také upozornění na možné problémy, které by se měly včas řešit. Ne vždy se však u rodičů dětí setkávají s pochopením, ale spíše naopak vnímají jejich zvýšenou citlivost na sdělování problémů, kterou často vnímají jako kritiku: *„Každý už nad tím svým dítětem drží ty ochranné ruce a kdybyste mu řekla něco, že to dítě to neumí nebo něco, tak ho se to ještě dotkne spíš, než by řekl, že se to teda doma budou učit. Že oni ty děti vidí jako takové jedince dokonalejší, než dřív.“* (UA) Ať už se jedná o sdělování vzdělávacích či kázeňských problémů dětí, dle nich měli rodiče dříve větší pochopení a více při nich stáli: *„Oni to nevidí a myslí si, že třeba my tomu jejich miláčkoví ubližujem. A to dřív nebylo, ještě před tím děckem mi řekli: „To vůbec mně nežalujte, vyřídíte si to s ním, lištěte mu a hotovo“ (smích). Jo a dnes toto už se vůbec nestane. Dřív ti rodiče stáli víc při tom učitelovi, proti tomu děcku. A dnes už je to naopak, já už radši nikomu ani nic neříkám, to nemá vůbec cenu.“* (UH) Všechny učitelky se shodují, že by ocenily větší respekt rodičů vůči nim, jelikož jim jde zejména o kvalitní rozvoj a přípravu dětí na základní školu. Zároveň by si přály, aby upozornění na nedostatky dětí rodiče nevnímali negativně, ale jako radu a snahu pomoci.

U některých rodičů učitelky vnímají také částečnou ztrátu respektu vůči nim. Dle nich si učitelek dříve mnohem více vážili a vnímali je jako autoritu: *„Dřív pro ně ta paní učitelka znamenala strašně moc...“* (UA) Dnes však zmiňují, že se mnohem častěji setkávají s větší troufalostí až drzostí rodičů vůči nim a v některých případech s úplnou ztrátou autority: *„Ti rodiče jsou někteří drzejší, že si toho dovolí hodně, nebojí se cokoliv říct nebo vytknout. Dneska je to tak, že každý může říct ten svůj názor. Asi je to i tím, že dneska už je to volné, že každý může říct ten svůj názor a nebojí se. Dřív tolik nechodili s každým za učitelkou a víc respektovali tu učitelku.“* (UE) Jedna z učitelek (UH) také zmiňuje, že se často setkává s negativními komentáři rodičů vůči učitelkám mateřských škol na sociálních sítích. Dle jejich slov dnes rodiče učitelky více sledují a sdílí mezi sebou ne vždy relevantní informace, což pro ni není příjemné: *„Je to horší, že ti rodiče jsou takoví, víc se nepárou.“* (UH)

Avšak i přesto, že se často setkávají s nerespektováním ze strany rodičů, učitelky zmiňují, že se stále najdou rodiče, kteří je vnímají jako odbornice, které mají spoustu zkušeností, rádi je vyslechnou a dokonce si za nimi chodí také pro radu. Učitelka Alena dokonce zmiňuje, že se v řadách rodičů často setkává se svými bývalými dětmi, které v mateřské škole sama vzdělávala: „*Hodně rodičů, třeba když děcka jsou už předškolní, tak sami přijdou se zeptat, co si o jejich dítěti myslíme, třeba co se týká odkladů... Já si myslím, že za mnou chodí, může to být i tím věkem, že už jsem starší učitelka, ale myslím si, že je to i tím, že hodně těch rodičů už mě zná, že aj proto mi věří. Že jsem je třeba dřív samotné učila.*“ (UA) S těmito rodiči má dobré vztahy, jelikož ji sami dobře znají a již si k ní vybuodovali důvěru. V případech vzdělávacích či jiných problémů s dětmi se tak na ni často rádi obracejí s žádostí o radu či zkušenost, kterých má za léta spoustu.

V případě, že učitelky s rodiči musí řešit nějaký kázeňský problém či konflikt, usilují o to, aby si k rodičům udržely přátelským přístup, jelikož touto cestou se toho, dle jejich slov, dá dosáhnout mnohem více: „*...vždycky tam byl jak kdyby ten prstíček: „To byste se divila, co on tady dovede“.* Ale jako vždy v takovém tom duchu, povídavém, ne prostě direktivním. Jak některá učitelka by řekla: „*Ježíš, on je nemožný, naučte ho toto*“, tak to né jako. Já se s nimi snažím udržet si přátelský přístup, ani ne kamarádský, to úplně ne, ale takový jako vždy úsměv, se kterým se vždy všechno lépe řeší.“ (UH) K tomu jim dopomohly léta praxe v mateřské škole, v rámci nichž se již dostaly do řady příjemných i nepříjemných situací s rodiči a které je naučily, jaké postupy jsou pro komunikaci s rodiči nejefektivnější.

K efektivnímu jednání s rodiči učitelkám také dopomáhá vědomí vlastní zdatnosti. To, zda se učitelka považuje za pedagogického odborníka, jak se také u učitelky Aleny, Evy a Heleny ukázalo, se poté projevuje také ve vztahu k rodičům (Wiegerová, 2015). Avšak i navzdory tomu, že se učitelky považují za léty zkušené odbornice, ne všechny učitelky se při spolupráci s rodiči cítí jistě. Učitelka Alena tvrdí, že je pro ni obtížné s rodiči otevřeně komunikovat, což přisuzuje práci v dětském domově, kde pracovala sedm let po dokončení střední školy: „*Když někdo něco udělá, tak si to vyřídím přímo s ním. A já si myslím, že je to tím, že já jsem tak zvyklá z toho domova, protože tam jsem prakticky neměla žádnou možnost někomu něco říct. A já když jsem přišla potom do té školky, tak já jsem žádným rodičům neříkala nic, nežalovala jsem...*“ (UA)

Učitelka Eva a Helena si však myslí, že se jim spolupráce s rodiči daří a až na pár výjimek, jsou s rodiči dětí spokojeny. Učitelka Helena také zmiňuje, že někteří rodiče dokáží být vděční a práci učitelek oceňují formou sponzorských darů, s čímž se dříve nesetkávala. To,

že se jim spolupráce s rodiči dětí daří a že se jim od nich dostává též pozitivní zpětné vazby, je dle nich jedním z motivů pro setrvání v profesi, jelikož v tom vidí smysl i nadále.

„Dokážu dobře vycházet s rodičema, my tady máme dobré vztahy, ti rodiče nám dávají dobrou zpětnou vazbu, takže si myslím, že i ta spolupráce s něma se mi daří, protože o ni usiluju a záleží mi na tom.“ (UE)

6.2 Jak na děti?

V následujících kategoriích představíme několik změn, které učitelky v průběhu profesní kariéry zaznamenaly a které nejsilněji ovlivnily jejich profesní činnosti. Současně s nimi popíšeme, jaké postoje, pozitivní či negativní, k těmto změnám učitelky zaujímají. Jelikož hlavní náplní práce učitelek mateřských škol je práce s dětmi, představíme, jaké změny učitelky v průběhu profesní kariéry vnímají v chování dětí a jejich přístupu k nim samotným, jako učitelkám. Popíšeme také, jaké strategie volí při práci s nežádoucím chováním dětí, které propojíme s příklady z praxe, jež byly zaznamenány během pozorování jejich výchovně vzdělávacích činností s dětmi. Následně nastíníme, zda učitelky stále využívají léty ověřené vzdělávací strategie, nebo zda se nebojí zkoušet nové postupy, metody či pomůcky, jež dnešní doba nabízí. Získané informace v rámci interview, zde budou opět propojeny s pozorováním výchovně vzdělávacích činností učitelek s dětmi.

6.2.1 Vnímání změn při práci s dětmi napříč generacemi

Veškeré profesní činnosti učitelek mateřské školy směřují k dětem. Jak tvrdí učitelka Helena, jedná se o práci s živým materiálem, který je tvárný a nikdy není stejný, tudíž nikdy na všechny děti neplatí stejné postupy. Tím, že je téměř každý rok složení dětí jiné, jsou učitelky nuceny své profesní činnosti a strategie dětem neustále přizpůsobovat. To, že aktuální složení dětí ve třídě výrazně ovlivňuje nejen výchovně vzdělávací působení učitelky na děti, ale i celou atmosféru ve třídě, vlastní zkušeností potvrzuje učitelka Helena, podle které je v aktuálním školním roce složení dětí ve třídě nejhorší za několik posledních let: *„Tato třída to je... (smích). To je fakt strašné úsilí, to jako, to pomejme tuto třídu. To je výjimka po hodně hodně letech.“* (UH) Jedná se o třídu dětí předškolního věku, která je z větší části složena chlapci, kteří jsou dle jejích slov velmi hluční. Jak sama tvrdí, je pro ni náročné nežádoucí chování dětí usměrnit a získat si jejich pozornost. S podobnou zkušeností se setkala i učitelka Eva: *„Ale říkám, ono taky záleží jaká je ta třída a od toho se odvíjí všechno ostatní, tato práce je tak rozmanitá, že vlastně nabízí různé ty příležitosti a podle*

toho se to i mění, záleží i s jakými dětmi zrovna pracujete třeba mi vadilo, když se sešla špatná třída, tak to se potom pracuje už špatně, s dětmi.“ (UE)

I přesto, že složení dětí ve třídě představuje problém, jež je proměnlivý, se však učitelka Alena a Eva shodují, že za poslední léta vnímají, úpadek autority dětí vůči nim a cítí se mnohem méně respektované a v důsledku toho také méně zdatné při usměrňování nežádoucího chování dětí. Autoritu v tomto kontextu chápeme jako schopnost vést druhé, za pomoci využití pravidel a vyžadování kázně (Hartl & Hartlová, 2015). A k tomu, aby si u dětí autoritu vybudovaly, musí vynaložit mnohem více úsilí, než tomu bylo před léty (UA). Učitelky se tak neustále snaží hledat cesty, jak si u dětí autoritu nejen vybudovat, ale také si ji udržet. Jednou z cest, je dle nich přísnost, která jim však často chybí: *„Jak na ně není člověk přísný, tak to je konec, nemá šanci. Oni neposlechnou. Nechcu ně na byt hnusná, před vama, ale to někdy jinak nejde, na ně člověk opravdu musí být hnusný... A mně jich je, i když jsou tak nedobří, tak je mi jich ve finále líto, když na ně zařvu. Takže po této stránce, že třeba bych musela být víc tvrdší.“ (UH)*

„Víte co, dnes ty děti jsou jiné, už nejsou tak hodňoučké a je na ty děti potřeba trošičku přitvrdit, aby ty děti věděly, kdy už to ta paní učitelka opravdu myslí vážně, anebo zda si s něma jenom hraje. Jo, hezky na ně, ale ta učitelka musí mít autoritu.“ (UE)

Při pozorování se ukázalo, že právě práce s hlasem je jedna z cest učitelek k budování autority formou „přísnosti“, jak tvrdí i učitelka Helena výše. V případě, že některé z dětí porušovalo nastavená pravidla chování, učitelka jej na to upozornila za pomoci využití zvýšeného hlasu, na který děti ve většině případů ihned reagovaly. Během pozorování se zároveň projevila spojitost mezi využíváním zvýšeného hlasu, ojedinele až velmi intenzivního zvýšeného hlasu a příkazů. Jako příklad uvádíme situaci, kdy se učitelka Helena snažila zastavit rušivé chování chlapce během výchovně vzdělávací činnosti prostřednictvím velmi intenzivního hlasového projevu: *„Tak a už přestaň Pavle! Slyšíš?!“*. Zaznamenali jsme, že zvýšený hlas učitelky nejčastěji využívaly k upozornění dětí na nežádoucí chování či porušování pravidel, kdežto velmi intenzivní zvýšený hlas využívaly cíleně k zastavení tohoto chování. Často k tomu využívaly také bouchnutí do stolu či tlesknutí (UH, UE). Samy učitelky během interview zmiňovaly, že práce s hlasem je jedním z hlavních způsobů budování autority u dětí a to i přesto, že to ne vždy považují za správné: *„Musím někdy zvýšit hlas a říct přísně: „A dost!“, jo, že to není jak s jedním dítětem doma. Ale je lepší, když reagují na ten normální hlas, na normální přístup.“ (UE)* Podobně uvádí i učitelka Helena:

„Já se snažím být vstřícná k dětem, ale zase někdy na ně člověk musí zařvat nebo tak. A hledám finty, jo, ne jenom křičením, ale finty, jak je zmotivovat a zblbnout.“ (UH)

Pouze učitelka Alena zvýšený hlas nevyžívala a k usměrnění chování dětí pracovala s nastavenými pravidly ve třídě. S dětmi si třídní pravidla pravidelně opakuje a v případě jejich porušování, se na ně snaží upozorňovat. Ve třídě má s dětmi nastavená klasická pravidla, jako je například „nožičkové pravidlo“ pro připomenutí, že se ve třídě neběhá, či „pusinkové pravidlo“, které připomíná, že se ve třídě nekřičí. Učitelka Eva a Helena však s pravidly ve třídě nepracovaly a děti na ně neodkazovaly. Učitelka Helena dokonce uvedla, že dle ní nemá odkazování na pravidla při aktuálním složení dětí smysl: *„Oni to znají, oni vám je i vyjmenují, nebudem běhat, nebudem křičet a všechno, ale oni to nedodržují... Oni vám to všechno řeknou jako básničku, ale stejně to nedělají. Jako minule já jsem z nich byla úplně, to bylo hrozné, ale oni to ví, ví všechno, ale...“ (UH)*

Namísto odkazování dětí na pravidla, učitelky (UH, UE) využívaly právě již zmíněný zvýšený hlas, příkazy cílené k zastavení činnosti a v mnoha případech jsme během pozorování zaznamenali také používání negativní motivace dětí či „výhružek“, které učitelky využívaly za účelem zabránit opakování nežádoucího chování. Negativní motivaci a „výhružky“ chápeme jako vynucený požadavek na splnění zadané činnosti dle představ učitelky, který v případě nesplnění směřuje k potrestání, jež v dítěti vyvolává pocit strachu (Blažej, 2012). Jako příklad uvádíme situaci, kdy učitelka Helena dětem zadala samostatnou práci s pracovním listem. Jeden z chlapců však nepracoval dle představ učitelky, která na něj reagovala následovně: *„Jestli to neuděláš, budeš tady sedět až do večera, dokud to nebudeš mít hotové!“* Během pozorování jsme také zaznamenali, že učitelka Eva i Helena opětovně využívaly negativní motivaci též s cílem zabránit tomu, aby děti své chování opakovaly. Učitelka Eva se během ukončování výchovně vzdělávací činnosti s dětmi snažila usměrnit jejich chování následující větou: *„Kdo promluví, tak zůstane sedět tady ve třídě a na žádné cvičení s náma nepojede.“* Dalším příkladem může být také situace ve třídě učitelky Heleny, kdy skupina chlapců během překážkové dráhy vyrušovala. Učitelka na ně reagovala slovy: *„Jestli okamžitě nepřestanete a nenecháte toho, půjdete si sednout ke stolečku!“* Učitelka Helena a Eva během výchovně vzdělávacích činností s dětmi děti ke stolečkům několikrát „za trest“ posadily.

Navzdory tomu, že děti často nerespektují jak samotné učitelky, tak jimi nastavená pravidla, učitelky zmiňovaly, že stále usilují o udržení si laskavého a přátelského přístupu k dětem,

jelikož dle nich je tento přístup nejefektivnější. Avšak i přes jejich snahu k dětem přistupovat vlídně, jak se při pozorování ukázalo, se jim ne vždy daří tento přístup udržet.

Jelikož všechny učitelky, kromě učitelky Aleny, reflektovaly postupně se zhoršující chování dětí, popsaly také několik příčin, které za tímto jevem stojí. Jednou z nich je přehlacení dětí podněty, kterých mají v posledních letech, zejména od rodičů, přespříliš. Učitelky to vnímají spíše negativně a uvádějí, že je to často spíše na škodu. Dle nich v začátcích jejich profesní kariéry měly děti podnětů méně a více si všeho vážily. Dnešní doba však s sebou přináší spoustu možností, které se rodiče dětem snaží dopřát: „*Podle mě je to také tím, že oni jsou obklopení vším možným, mají milion podnětů, přes hračky nebo rodiče pořád pro ně něco pořádají, pořád je někam vozí. Proto oni se potom nedokážou soustředit a jsou roztěkané. Protože maminka je vezme tam a tam a toto a to taky není dobré. Dnešní rodiče jim chtějí hodně nabídnout, ale někdy je to extrém, je důležitá míra u všeho.*“ (UE) To dle učitelek vede k větší zhýčkanosti dětí a jejich roztržitosti, jež je poté v rámci výchovně vzdělávací činnosti mnohem náročnější zaujmout než dříve.

Nejen, že se rodiče dětem snaží dopřát vše, ale dle učitelek dělají chyby také ve výchově, v rámci které jsou k dětem více benevolentní, než v předchozích letech: „*A další věc je, že ty děcka kolikrát nemají tu výchovu doma takovou, jakou by potřebovaly. Čím dál víc vidím, že místo toho aby rodič řídil dítě, tak to dítě řídí toho rodiče. A to je špatně. Rodiče by měli být ti, kteří to dítě usměrňují. Ale oni často přemýšlí, jak se chovat tak, aby tomu dítěti neublížili a to i na úkor nějaké disciplíny a pravidel. Mělo by to být vyvážené.*“ (UE) Rodiče své děti často vidí jako dokonalé, téměř nic jim nezakazují a nemají s dětmi nastavené hranice: „*Oni (rodiče) ty děti vidí jako takové jedince dokonalejší, než dřív. Je v tom ten rozdíl.*“ (UA) Podobný názor zastává také učitelka Eva: „*Ale určitě vnímám i to, že ta doba je taková, že dnešní děti jsou hodně takové prosazované, že ti rodiče z nich dělají doma génie, že všechno umí, prostě takovou osobnost, už „JÁ“.* Takže ty děti jsou sebevědomé dneska hodně.“ (UE) To jsou dle učitelek signifikantní chyby, které posléze vedou k problémům dětí s dodržováním kázně, jejich větší drzosti a vyššímu sebevědomí, které zvyšuje jejich problémy s dodržováním pravidel a respektování autority učitelky také v mateřské škole.

Jak se ukázalo, zhoršené chování dětí vede často k tomu, že se učitelky vnímají jako nerespektované a pociťují, že již pro děti nejsou takovou autoritou, jako v minulých letech. To ovlivňuje i vědomí jejich vlastní profesní zdatnosti, kterou může nerespektování jak samotné učitelky, či třídních pravidel, které si učitelky s dětmi nastaví, výrazně snižovat.

„Je to s něma někdy těžší, třeba tady s tímato, záleží na těch dětech... Záleží na okolnostech, jak se i ta práce daří, někdy to nejde úplně podle představ.“ (UH)

Z výsledků vyplynulo, že učitelky práci s dětmi vždy nevnímají jako snadnou a velmi často jsou nuceny vyvinout nadměrné úsilí, aby si dokázaly udržet kázeň ve třídě. Jak samy také zmiňovaly, jedná se o profesi, kterou nezvládne vykonávat „jen tak někdo“. Všechny tři dotazované učitelky se však shodují v tom, že profesi učitelky v mateřské škole nevnímají jako obyčejnou práci, ale dle nich je práce s dětmi posláním: *„...mám to ráda, jako, práce je to úžasná s děckama, protože to člověka naplňuje, to je poslání, to není práce...“ (UH)* Právě to je dle nich stěžejním faktorem, v důsledku kterého se věnují práci s dětmi již řadu let a i přes občasné „černé chvíle“ a náročnost práce s dětmi je stále naplňuje a přináší jim radost.

6.2.2 Preferované vzdělávací strategie

Součástí profesních činností učitelek mateřských škol je plánování vzdělávací nabídky a vytváření vzdělávacích strategií, které by měly směřovat k rozvoji klíčových kompetencí dětí (Syslová, 2015). Učitelky mateřských škol, které se zapojily do výzkumného šetření, uváděly, že při plánování vzdělávací nabídky nejčastěji vycházejí z příprav, neboli vyhotovených dokumentů se vzdělávacím obsahem a náměty aktivit pro děti, které si vytvořily v průběhu profesní kariéry a nové přípravy si již nevytváří: *„Já myslím, že všechno, co s těma děckama dělám, dělám tak nějak celý život myslím, no... Já mám hromadu příprav z dávných dob.“ (UA)* Například učitelka Helena i Alena tvrdí, že v případě, že je zaujme něco nového, své přípravy z minulých let pouze doplní. Zároveň všechny zúčastněné prohlašují, že své přípravy, které si vytvářely řadu let považují za osvědčené a nepocítují potřebu je výrazně měnit či si vytvářet přípravy zcela nové.

„Ale já sama se držím toho staronového, takový ten základ nechávám, co mně se osvědčilo a na co děcka reagují. Říkám, já učím pořád stejně za ta léta, už od začátku, akorát se snažím přizpůsobovat nějakým změnám.“ (UE)

K realizaci vzdělávací nabídky poté učitelky dle vlastních slov nejčastěji volí tradiční metody a organizační formy, jež si za léta výkonu práce v mateřské škole přirozeně osvojily. Nás během pozorování výchovně vzdělávacích činností učitelek s dětmi následně zajímalo, jaké vzdělávací strategie učitelky při práci s dětmi využívají. Ukázalo se, že nejvyužívanější organizační formou učitelek při práci s dětmi je řízená činnost. Učitelka Eva vzdělávání dětí formou řízené činnosti odůvodňuje tezí, že se jedná o nejlepší způsob, jak děti připravit na

režim základní školy: „*Tady je většina předškoláčků a já se snažím, aby už měly režim jako ve škole. Tu řízenou činnost dělám častěji než třeba ve skupinách... Podle mě i v té škole stále převažuje ta řízená činnost. Takže já se snažím učit a vést k tomu, aby dokázaly udržet pozornost, vnímat pokyny a plnit zadané úkoly. Takže ta řízená činnost podle mě je zásadní.*“ (UE) Stejně tak učitelka Helena využívání řízené činnosti spojuje s přípravou dětí na vstup do první třídy: „*Pro ty předškoláky jsou lepší aktivity vedené hromadně. Oni si musejí zvykat na hromadné činnosti jako ve škole. Tam s nimi nikdo nebude pracovat pořád individuálně. Musí se naučit udržet pozornost i tehdy, kdy učitelka mluví ke všem.*“ (UH) Dle nich se jedná o nejefektivnější způsob, jak děti naučit udržení pozornosti v rámci hromadných aktivit.

Samy učitelky poté též zmiňovaly, že součástí přípravy dětí na základní školu je práce s pracovními listy: „*Často zařazuju práci s pracovními listy, právě z důvodu, že se jedná o předškoláky. Chci, aby se učili být samostatní a tvořili si školní návyky.*“ (UH) Jak se ukázalo také při pozorování, práce s pracovními listy byla součástí téměř každé pozorované výchovně vzdělávací činnosti učitelek s dětmi. Učitelka Eva a Helena, za účelem stimulace dětí, využívaly při práci dětí s pracovními listy motivaci prostřednictvím „známkování“. Zaznamenali jsme pozitivní motivaci, kdy učitelky motivovaly děti jedničkami, ale také motivaci negativní prostřednictvím pětěk, jež využívaly za účelem vynuceného splnění činnosti dle vlastních představ (Blažej, 2019).

Zajímavé je, že učitelka Eva, Helena i Alena považují hromadné vzdělávání za trend minulých let a samy uvádějí, že se v posledních letech vyzdvihuje individuální přístup k dětem: „*Dnes je tam více poukázáno na tu individualizaci dětí, na ten individuální přístup, více se věnovat dětem. Dříve to bylo spíše hromadné, pro všechny.*“ (UE) Jak se však ukázalo během pozorování, všechny zúčastněné učitelky nejčastěji realizovaly výchovně vzdělávací proces prostřednictvím hromadných aktivit. Tvrzení učitelek tak byla během pozorování vyvrácena.

Učitelka Eva se však také nebrání zkoušení „novodobějších metod“, jak sama toto slovní spojení užívá. Jedná se o metody, které má možnost vypořádat při realizaci praxí studentek univerzity, se kterou má daná mateřská škola navázanou spolupráci. Jako příklad uvedla aktivizační metody, jako jsou centra aktivit, skupinové či kooperační práce. Učitelka Helena a Alena dále uvedly, že některé z inovativních metod, se kterými přicházejí studentky praxí, považují za efektivní. Zmiňovaly například metody spadající pod badatelsky orientovanou výuku, jako jsou pokusy či práce s mikroskopem a lupou. Jelikož má učitelka Alena

v mateřské škole nově také digitální mikroskopy, nebrání se práci s nimi a dle jejích slov má v plánu je do výchovně vzdělávací činnosti s dětmi zařadit. Zkušenost s nimi však doposud nemá. Avšak i přesto, že učitelky některé z inovativních metod oceňují, zmiňují, že řada z nich je náročná jak na přípravu, tak na realizaci: „*Nevím, je to takové, já vím, že se to propaguje, ono ty teorie jsou moc krásné, ale v praxi je to těžší. Ono to vypadá krásně, ale je to fakt těžké. Jednak je to samozřejmě náročné na přípravu, to se nedá pořád dělat.*“ (UH) Během pozorování se však ukázalo, že učitelky nejčastěji realizují tradiční aktivity s dětmi, v rámci kterých byla nejčastější samostatná práce dětí s pracovními listy či pohybové hry.

Jelikož se v posledních letech do mateřských škol čím dál více zařazují tablety a usiluje se o rozvoj kompetencí směřujících k digitální pregramotnosti dětí, zmínily učitelky také téma využívání tabletů, jež mají v mateřských školách pro práci s dětmi k dispozici. Všechny tři učitelky se shodují, že k občasnému zařazování tabletů do výchovně vzdělávacích činností s dětmi mají kladný postoj, jelikož práce s digitálními technologiemi je již nutnou součástí dnešní doby: „*Dneska už ty děcka mají takové to povědomí, když je potřeba zavolat záchranku, tak to se pořád teď do nich vlouká. A toto dřív právě ani nebylo.*“ (UA) Dle jejich slov by to však mělo být v rámci zlaté střední cesty a zastávají názor, že jejich nadměrné využívání dětem naopak škodí: „*Máme i ve školce k dispozici devět tabletů pro předškoláky, takže ony chtějí samozřejmě ty děti. Ale my se to snažíme kočírovat, aby to nebyla hlavní náplň práce. Ale já to jinak vnímám pozitivně, určitě já jsem pro, protože není možné to v dnešní době obejít, když počítače vládnu světu. Ale abysme nevytvořily nějakou závislost, aby ty děti si místo s hračkami hrály u tabletu.*“ (UE)

I přesto, že se učitelky nebrání zkoušení novějších vzdělávacích strategií, i přesto se u učitelek objevuje stereotypie úsudku (Haškovcová, 2010), v rámci níž nadále upřednostňují realizaci starých a léty osvědčených postupů, na které, jak samy tvrdí, jsou zvyknuty, vyhovují jim a nepotřebují je měnit.

6.3 Co přinesla doba

Od profesních začátků učitelek mateřských škol uplynula dlouhá doba, během níž došlo k řadě změn, které ovlivnily také profesní činnosti učitelek. V následujících dvou podkapitolách předkládáme, jak učitelky tyto změny, ať již pozitivní, či negativní, reflektují. Jelikož doba se posouvá neustále dopředu a přináší s sebou řadu změn, kdy řada z nich ovlivnila také profesní náplň učitelek, nejdříve odhalíme, co vnímají jako zlepšení od minulých let a jaká usnadnění v profesních činnostech podle učitelek dnešní doba přináší.

Jelikož však s sebou vývoj doby přináší také změny, které vždy nemusí znamenat posun k lepšímu, což je často velmi subjektivní, též představíme, co učitelky v posledních letech naopak pociťují jako narůstající zátěž.

6.3.1 Vývoj doby ve smyslu usnadnění profesních činností

Na základě komparace zkušeností učitelek nejdříve uvádíme, jaké změny dle nich doba přinesla ve smyslu usnadnění profesních činností. Celkově se učitelky shodují na pozitivním vnímání vývoje doby a na tom, že v řadě oblastí nastal posun k lepšímu, v rámci kterého to dnes mají začínající učitelky výrazně snazší. Tento posun k lepšímu začaly pociťovat již po Sametové revoluci v roce 1989. Pád komunismu přinesl obzvláště větší volnost pro realizaci výchovně vzdělávacích činností s dětmi: *„No, do revoluce to bylo opravdu striktní v té školce, co jsme musely s dětma dělat, ale pak už se to měnilo... přicházela větší volnost. Dnes je to dobré v tom, že když některé učitelce pasuje víc třeba hudební výchova, tak se věnuje víc tomu. Nevýhoda byla, že my jsme měly dané, že každý den jsme s děckama musely dělat všechny výchovy, třeba hudební, pohybovou, jazykovou... Teď už to tak není a můžete si dělat to, co je vám bližší, ty kompetence se dají naplnit různorodě.“* (UH)

Postupně docházelo také k výrazným změnám v oblasti snižování kapacit dětí v jednotlivých třídách, kdy z plného počtu třiceti pěti dětí ve třídě, se počet dětí postupně snižoval na maximální počet dvaceti osmi. Dnes učitelky pociťují velkou úlevu a vzpomínají, že jejich profesní začátky s více než třiceti dětmi ve třídě byly velmi náročné: *„Dřív to bylo šílené. A tenkrát bylo ve školce 30 děcek, no 35. Dneska jich tolik není, dneska je jich maximálně 28, když máte výjimku, nebo 25. A to byl taky velký rozdíl...“* (UA)

Včetně nižšího počtu dětí ve třídě, učitelky zmiňují také postupný nárůst asistentek pedagoga v mateřských školách, které jsou jim velkou pomocí: *„Dřív to bylo těžší. Dřív učitelka musela pracovat se 35 dětmi ve třídě a musela si poradit. Nebyly ani asistentky k dispozici jako je tomu dnes, takže jako velké ulehčení vnímám i to, že dnes učitelky pracují s výrazně nižším počtem dětí. Ale to nechci aby vyznělo, že to je špatně, naopak, dnes už to mají aspoň ty mladší učitelky v těchto směrech jednodušší.“* (UH) Dle názoru učitelky Aleny počet asistentek pedagoga v mateřských školách narůstá z důvodu, že se dnes více usiluje o inkluzivní vzdělávání, které by mělo být přístupné všem bez rozdílu. Dle učitelky Evy je nárůst asistentů pedagoga v mateřských školách zapříčiněn zvýšením počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: *„Ale dříve ti asistenti vůbec nebyli, dnes je to asi téma*

dětma, nevím, asi to víc potřebují. Něco jim asi chybí, je to tak, odkladů přibývá, děti co potřebují asistenta přibývá. Děti jsou roztěkané, mají všeho moc.“ (UE)

Dále učitelky často zmiňovaly a vyzdvihovaly také narůstající množství zdrojů pro inspiraci, kterých v začátcích své profesní kariéry příliš neměly. Například učitelka Helena, která si chválí obzvláště dnešní možnosti internetu, který jí často ušetří spoustu času, jež dříve musela věnovat hledání nové inspirace: *„Mají to (začínající učitelky) jednodušší, protože mají velké množství zdrojů a inspirace pro vytváření příprav. Dnes jsou ty internety, kde si najdete všechno, jenom kliknete a máte to. Za to my jsme si dřív jako začínající učitelky musely úplně všechno vyhledávat v knížkách, v časopisech a ve všem, kde by mohla být nějaká inspirace. Vystříhávaly jsme si třeba obrázky z časopisů...“*

Všechny zúčastněné učitelky vyzdvihují zejména internetovou inspiraci, která jim výrazně krátí čas, který by jinak byly nuceny vynaložit při hledání zdrojů v knihách: *„Ale hodně hledám na internetu, já už jsem sice stará, ale tady toto jsem se naučila (smích). Takže z toho internetu, tam je třeba Pinterest nebo takové ty programy. Můžete si tam najít třeba cokoli z výtvarky nebo něco, nebo nějaký pracovní list třeba. Takže dřív jsme tady toto všechno dělaly jen co nás napadlo.“* (UA) Nejvíce oblíbenou aplikací pro vyhledávání inspirace, je dle nich právě Pinterest, který využívají pravidelně (UA, UE i UH). Učitelka Alena a Helena dokonce uvádějí, že internetovou inspiraci upřednostňují před inspirací například z knih: *„No, někdy do toho teda ještě nahlídnu (do knih), ale musím se přiznat, že už su jak vy, že jdu spíš na ten Pinterest (smích). Protože tam fakt všechno co člověk chce, tak tam najde. A tam je to všechno pohromadě a z celého světa.“* (UH) Rovněž učitelka Eva uvádí, že k vyhledávání inspirace dnes nejvíce upřednostňuje právě možnosti počítače a internetu, jelikož dle ní jí internet přináší nepřeborné množství inspirace: *„Ten počítač nejvíce využívám při čerpání inspirace pro přípravu...“* (UE)

Dále učitelky uváděly také nárůst odborných časopisů a knih, které jsou dnes na rozdíl od jejich profesních začátků snadněji dostupné. Jejich možnosti pro hledání inspirace se znásobily též v tomto směru: *„Dnes už je hodně odborných knih, že si můžete pro tu přípravu z toho cokoli vzít. Ale to jsme dřív neměli, museli jsme to vyhledávat v časopisech, nebo jen tak někde jsme si vystříhovali obrázky. Takže v tomto směru se to vylepšilo, velice.“* (UA)

Ulehčení učitelky pocítují ve zejména z důvodu časové úspory, jelikož dnes již nejsou nuceny vše samy zdlouhavě vymýšlet a vyrábět, ale snadno si již z internetu převezmou jakoukoliv inspiraci: *„Ještě vám řeknu co se změnilo, když jsem začínala. Dřív třeba nebylo tolik těch pracovních listů, dneska už si to člověk všechno naskenuje. Dřív si to musel člověk*

všechno vyrábět, měli jsme třeba razítka, ty jsme tam těm děčkám natiskly, třeba čtyři jablíčka, čtyři tečky. A dnes už je to tak, že všechno už někdo vymyslel a my si to můžeme lehce udělat podle toho.“ (UA) Zejména pracovní listy, které učitelky vyhledávají primárně v internetové aplikaci Pinterest. Současně s tím učitelky oceňují také vývoj digitálních technologií, obzvláště tiskáren. Jak se potvrdilo také během pozorování a potvrdilo při doplňujícím interview, právě zařazování pracovních listů z Pinterestu učitelky do svých výstupů s dětmi zařazovaly nejčastěji. Často využívaly také obrazovou demonstraci fotografií či náhodných obrázků z internetu. Učitelka Helena vyzdvihovala také digitální tiskárnu, v důsledku ní již není nucena vytvářet jednotlivé pracovní listy jednotlivě pro všechny děti: *„Dnes si to jen najdete a vytisknete, nemusíte nic zdlouhavě vyhledávat nebo vytvářet. Dnes si to najdete už hotové, protože řada učitelek si mezi sebou sdílí své přípravy a nápady, takže není nouze o inspiraci.*“ (UH)

6.3.2 Nárůst profesních povinností jako zátěž

Je přirozené, že změny, které jsou v průběhu let postupně implementovány do praxe mateřských škol, jednotlivé učitelky vnímají na základě vlastní subjektivity odlišně. Následně představíme několik změn, které učitelky nevnímají příliš kladně, ale naopak v důsledku nich pociťují v posledních letech zvýšenou profesní zátěž.

Nejčastěji se ve výpovědích učitelek objevoval nárůst písemné administrativy: *„Jo, víc věcí se vyplňuje, víc se všude dělá, papírově a tak. Strašně moc se to změnilo v tomto směru.*“ (UA) V toho důsledku se učitelky v posledních letech cítí více zatíženy. Dle jejich slov přibýlo zejména dokumentů pro hodnocení dětí či evaluaci výchovně vzdělávacího procesu: *„Ale co mě teda nebaví, tak je přibývající papírová práce. My jsme přípravy dělaly vždycky, to se vždy psávalo, ale my jsme to dřív psávaly jednoduše, že kdo se do toho podíval, tak viděl. Učila jsem to a to. Ted' se píše taková omáčka, ...“*(UH) Učitelka Eva stejně jako předchozí dvě učitelky dodává, že na ni vedení mateřské školy klade mnohem větší požadavky v oblasti dokládání a vytváření písemné administrativy, než tomu bylo v předchozích letech. Uvádí, že dnes musí o jednotlivých dětech dokládat mnohem více věcí, které se musí pravidelně sledovat a vyhodnocovat v rámci jejich diagnostiky: *„Ale bohužel to musí být i v té písemné podobě a z toho důvodu je toho dneska víc, že jsme víc zahlceni papírově... Ono dřív to bylo možná jednodušší v tom, že jsme měly větší volnost, nebylo toho nastaveného tolik, co se musí psát a dodržovat dnes.*“ (UE)

Písenné dokládání sledovaného vývoje dětí, učitelky dávají do souvislosti také se zvyšováním požadavků na intenzivnější a pravidelné sledování vývoje dětí, které jsou na ně v posledních letech ze strany vedení kladeny. I přesto, že v tom učitelky vidí smysl, uvádějí, že je to často velmi časově náročné.

„Děláme i jakoby takovou kazuistiku dětské kresby. Toto jsme dřív třeba taky nedělávali. To je jakože novější a tam je vidět, jak se to děcko zlepšuje. Takže, v tomto je takový velký rozdíl, že teď se opravdu sleduje více ten vývoj dítěte, teď je vidět takový větší ten vývoj doby, že už to víc vyzkoumali nebo víc to je rozvedené, že ty děcka jsou víc sledované.“ (UA)

Učitelky rovněž zmiňovaly narůstající počet aktivit a událostí realizovaných mateřskou školou v posledních letech, a to jak pro děti, tak v rámci spolupráce s rodiči. Řada mateřských škol se dnes „předbíhá“ v tom, která toho rodičům a jejich dětem dokáže více nabídnout a pestrou nabídkou aktivit a událostí je zaujmout. A i navzdory tomu, že rodiče na tyto aktivity reagují kladnými ohlasy, je dle učitelek v posledních letech aktivit a událostí v mateřských školách, kde pracují, až příliš. Jejich organizace je pro ně čím dál více časově i psychicky náročná a jak samy tvrdí, mnohdy jsou tyto aktivity realizovány také na úkor výchovy a vzdělávání dětí: *„Hodně zatěžující jsou i ty akce tady, že toho je hodně a pak člověk opravdu nemá čas s těma děckama něco dělat tady... A říkaly jsme, že se to s těma děckama až přehánělo, že nebylo ani tolik času na tu výchovu.“ (UH)* Učitelka Alena a Helena konstatují, že v mateřské škole upřednostňují klid, který by měl být dopřán i dětem.

6.4 Naše přednosti

Pro celistvé pochopení profesní identity, nelze opomenout také to, jakým způsobem učitelky nahlíží samy na sebe. Právě vnímání sebe sama v učitelské roli je jedním ze signifikantních pohledů, v rámci kterých lze na profesní identitu učitelek nahlížet (Lukášová, 2003). Z toho důvodu, abychom dokázali profesní identitě učitelek hlouběji porozumět, je nezbytné také pochopit, jak učitelky vnímají samy sebe ve své profesi, včetně toho, jaké vnímají své silné a slabé stránky na sklonku profesní kariéry. Pojmu vnímání v této souvislosti rozumíme jako chápání vlastní osoby, které podbarvují též postoje, hodnoty, očekávání, předchozí zkušenosti či emoce dané osoby (Hartl & Hartlová, 2015, s. 673). V posledních kapitolách se tak budeme věnovat tomu, jakým způsobem na sebe učitelky mateřských škol na konci své profesní kariéry nahlíží.

6.4.1 Psychická odolnost vůči profesní zátěži v mateřské škole

Učitelky, jež se zúčastnily výzkumného šetření, se shodly, že za jednu ze svých silných stránek, která jim zároveň usnadňuje setrvání v učitelské profesi i ve vyšším věku, považují svoji dobrou psychickou odolnost, kterou si budovaly postupně v průběhu profesní kariéry. V rámci ní se učitelky dokáží lépe vyrovnat s pracovní zátěží a ustát i náročné situace, které jim práce v mateřské škole téměř denně přináší. Jak na své profesní začátky vzpomíná také učitelka Helena, dle jejích slov pro ni byly první roky po vstupu do mateřské školy psychicky náročné zejména v tom smyslu, že ji velmi často doprovázely nepříjemné obavy a výčitky. S postupem času se však naučila spoustu věcí nepřipouštět: „*Ale to se člověk musí naučit, že když je mladý hodně, tak taky jsem si to dřív zabírala hodně, když se mi třeba něco nepovedlo, nebo mi někdo něco řekl, tak aj slzičky byly, ale člověk se musí učit a to právě až tady na konci, tak já už to tak neberu. Ta na začátku, když člověk začínal, tak ho to mrzelo a já pořád jsem měla obavy, furt.*“ (UH) Učitelka Eva též doplňuje, že sama sebe považuje za psychicky odolnější a „obrněnější“, než jsou začínající a mladší učitelky: „*Dneska možná ty mladé učitelky ani tolik toho profesního života ve školce nedají, tak asi to řeknu. Že někdy, i když už je toho nad hlavu, třeba vnímám, že je větší tlak vedení, to dřív nebyvalo, i u těch dětí, když to není všechno růžové. Ale teď už v tomto věku bych neměnila. Některé ty mladé učitelky si myslím, že změní i obor, když už je toho na ně moc.*“ (UE)

Psychickou odolnost učitelky zmiňovaly zejména vůči narůstající profesní zátěži, ve smyslu přibývajících profesních povinností, ale také ve smyslu odolnosti vůči konfliktům či problémům jak se samotnými dětmi, tak i s jejich rodiči. Nejvíce však učitelky zmiňovaly samotnou práci s dětmi, která je pro ně velmi často vyčerpávající. Téměř denně jsou nuceny potýkat se s konflikty mezi dětmi a čelit jejich problémovému chování, jež musí dokázat nejen efektivně vyřešit, ale především také profesionálně ustát. Jak uvádí také jedna z učitelek, profese učitelky mateřské školy obnáší práci s živým materiálem, který není nikdy stejný a často je pro ni náročné dokázat nežádoucí chování dětí usměrnit (viz kap. 6.2.1): „*Je to živý materiál, že... Takže někdy je to opravdu náročné a někdy se to tolik nedaří. A to se potom vše promítne do té spokojenosti, někdy vás to kvůli tomu ani tolik nebaví. Ale ono to vždy přejde.*“ (UH)

Odolnost vůči profesní zátěži je u učitelek mateřských škol jedním ze stěžejních předpokladů pro výkon učitelské profese. K tomu, aby se staly odolnými vůči negativním vlivům vnějšího okolí, však vedla dlouhá a náročná cesta. Co však učitelkám výrazně dopomáhá k tomu, aby se dokázaly lépe vyrovnat s náročnými situacemi, je také jejich celoživotní nastavení,

v rámci kterého si udržují pozitivní myšlení a negativní věci si snaží příliš nepřipouštět: „*Já nejsou nějaký negativní typ, já jsem takový hrozně pozitivní, takže já spíš nějaké ty negativa nevnímám.*“ (UA) Obzvláště učitelka Alena a Helena vyzdvihly, že se se snaží udržovat si pozitivní přístup k životu, což je dle nich v učitelské profesi gró: „*... byla tady kolegyně stejně stará jak já a ona ten poslední rok než šla tak pořád: „To bylo hrozné, mně ty děcka lezou na nervy, já už to tady nevydržím“. Jo a furt, furt otravovala okolí tím, takže to třeba nemám, já jsem taková pozitivní. Teda doufám (smích).*“ (UA)

K dobré psychické odolnosti učitelkám dle jejich slov dopomáhají též jejich vrozené predispozice. Učitelka Alena sama sebe vnímá jako klidnou povahu, která dokáže odolávat stresu a zdárně se vyrovnávat s napjatými stresovými situacemi: „*No, já jsem takový typ nestresový, takže to nevím. Ono možná některé učitelky to může nervovat, ale mě kdyby to nervovalo, tak už zůstanu doma a jsem v důchodě (smích).*“ (UA)

Avšak ne všem učitelkám se daří náročnost práce v mateřské škole a vypjaté situace, které tato profese čas od času přináší, vždy ustát a někdy jednoduše ani vůle a chuť udržet si pozitivní přístup nestačí. Jako příklad uvádíme kritickou událost v profesní kariéře učitelky Evy. Dle jejích slov si v daném životním období sama procházela krizí, kdy se cítila přepracovaná, unavená a práce s dětmi jí již nepřinášela potěšení. V tomto čase, se navíc učitelce Evě stala nepříjemná událost, v rámci které byla nucena řešit konflikt s nejmenovaným dítětem v její třídě. Nejen, že pro ni byla celá vypjatá situace velmi těžká, ale největší zklamání zažila, když se za ní v této situaci nepostavilo vedení, u něhož v těžkých dnech hledala oporu: „*Určitě se to projevilo i do práce s dětmi, ale už se mi o tom nechce moc mluvit. Jakože, to bylo takové, že jsem ani nevěděla co se děje. To vedení se mělo jinak zachovat, k učitelce, která učí 34 let. Chtělo by se vám do práce, kdyby se za vás nepostavil pan ředitel?*“ (UE) Tento moment se pro ni stal zlomem, který u ní vyvolal příznaky syndromu vyhoření. Teoretické poznatky k syndromu vyhoření blíže předkládáme v kapitole 3.3. Učitelka Eva postupně ztrácela chuť nadále v mateřské škole pracovat a zažívala také pocity pracovního přetížení a silné demotivace. Práce s dětmi pro ni přestala být radostí a již pro ni byla pouze povinností, která jí nepřinášela žádné potěšení. Pocity, které v tomto těžkém období prožívala, popisovala jako nechut nadále chodit do práce, neustálé vyčerpání a deprese. Náročné období se jí však nakonec podařilo překonat i bez vyhledání odborné pomoci: „*Jakože to období přešlo, ale bylo to těžké.*“ (UE) Dle jejích slov, dokázala celou situaci ustát především proto, že se cítí dostatečně psychicky silná a dokázala se se situací vyrovnat. Zmiňovala také to, že signifikantní motivací pro překonání

krize, pro ni byla láska k dětem a profesi, která byla silnější než krizová situace. Její vůle toto období překonat a nadále v mateřské škole pracovat tak nakonec zvítězila. I navzdory tomu, že se jedná o období, kterým si učitelka Eva procházela před více než třemi lety, bylo pro ni během interview stále těžké se k těmto vzpomínkám vracet.

Tvrzení učitelky Evy: „*To víte, každá učitelka si tím vyhořením projde, třeba v jiné fázi, ale pocítí to určitě každá...*“, je však v rozporu s ostatními učitelkami. Učitelky Alena a Helena dokonce vyzdvihly, že za jednu ze svých silných stránek považují právě to, že se jim podařilo v průběhu profesní kariéry překonat všechny kritické události a náročná období bez toho, aby je postihl syndrom vyhoření či je to donutilo profesi opustit: „*To, že jsme nevyhořely třeba (smích), to je taky silná stránka, si myslím, jedna z těch silných.*“ (UA)

Kritickou událost v průběhu profesní kariéry však zažila také učitelka Helena, jíž se po roce 1989 přímo dotkly přicházející změny, v rámci kterých byla zavřena řada mateřských škol. V důsledku toho přišla o místo v mateřské škole a několik let poté byla nucena vystřídat řadu pracovišť, které jí ovšem nedokázaly nabídnout stálé místo. I přesto, že pro ni bylo toto období psychickou zkouškou, dnes na něj vzpomíná kladně, jelikož si dokázala, že má dostatečně silnou vůli na to, překonat i náročné situace.

A i přesto, že se učitelky stále potýkají s občasným stresem, který u nich nejčastěji vyvolává nežádoucí chování dětí či narůstající profesní povinnosti v posledních letech, hodnotí svoji profesní kariéru kladně a uvádí, že jsou stále profesně spokojeny a chodí do práce s chutí: „*Nejsem ještě tak otrávená tou prací a že chodím do práce ráda.*“ (UE) Během interview se ukázalo, že právě profesní spokojenost učitelek a jejich chuť a zapálení do práce, jim rovněž napomáhá úspěšně překonat i náročné situace, včetně toho, že lépe snáší také přibývajících pracovní zátěží, s níž se dokáží snadněji vyrovnat. To potvrzuje též Paulík (2011), podle kterého u učitelů, kteří jsou profesně spokojeni a pocítují profesní naplnění a uspokojení, k neúnosné psychické zátěži, stresu a vyhoření dochází výrazně méně, než u učitelů, kteří profesně spokojeni nejsou. Profesní spokojenost zároveň umožňuje lépe se vyrovnat s pracovní zátěží, která je pro ně v menším měřítku, než příjemné a uspokojující situace.

„*Musí vás to bavit a musíte to dělat tím srdcem. Tak jak to člověk dělá celý život, tak si to musí udržet, protože bez toho by to nešlo vše překonat. Musíte tím opravdu žít, protože to jak člověk nemá v sobě, jak pro to nemá to srdce, tak to ani nedokáže dělat.*“ (UA)

Navzdory tomu, že všechny zúčastněné učitelky zmiňují, že jsou profesně spokojeny a nepotýkají se v profesním životě momentálně s žádnými problémy, ukázalo se, že učitelka

Alena a Helena zastávají mnohem uvolněnější přístup k profesi a berou ji více s lehkostí než učitelka Eva, která několikrát podotkla, že to do důchodu musí ještě nějak vydržet. Tato skutečnost může být ovlivněna právě tím, že učitelka Eva je jako jediná z participantů výzkumu stále povinně profesně aktivní, což do jisté míry podbarvuje její vnímání sebe sama v učitelské profesi, kterou bere jako povinnost. Na rozdíl od učitelky Heleny, která tuto profesi vnímá jako svůj koníček a vyplnění volného času: „*No ty děti, ta radost, jak se říká, mě to nabíjí ta práce. Práce se mi stala koníčkem (smích).*“ (UH)

Jak se však ukázalo, učitelky se shodly v tom, že i přesto, že si v průběhu profesní kariéry prožily krizové situace, ve výsledku je to posílilo a při zpětné reflexi je již vnímají jako cenné zkušenosti.

6.4.2 Profesní zdatnost při práci s dětmi

Za svoji další silnou stránku učitelky v předdůchodovém věku považují to, že se již při práci s dětmi cítí mnohem více jisté a celkově profesně zdatné (o profesní zdatnosti viz kap. 2.3), přičemž pocítují, že se jim práce daří a jejich výsledky jsou smysluplné. Tyto učitelky za sebou mají již mnoho let praxe v mateřské škole, v rámci které získaly řadu cenných zkušeností. Právě to považují za jednu ze svých největších předností, obzvláště ve vztahu k mladším či začínajícím učitelkám, které podle nich sice často oplývají lepší teoretickou výbavou, avšak po praktické stránce mladší učitelky nevnímají jako příliš zdatné. Mnohem cennější jsou z jejich pohledu právě zkušenosti, které nelze získat jinou cestou, než přímou prací s dětmi v mateřské škole. Jako příklad uvádí učitelka Eva svoji vlastní zkušenost, kdy i navzdory tomu, že se dnes cítí profesně zdatná a při výchově a vzdělávání dětí si je jistá, přičemž si pevně stojí za svými postupy, ji děti stále dokáží překvapit svým nevyzpytatelným chováním. Právě v těchto situacích učitelka Eva čerpá ze svých bohatých zkušeností, které jí dopomáhají jak k tomu lépe identifikovat chování dětí, ale též určit vhodné řešení situace: „*Každý den není růžový, ne vždy se všechno vydaří, ale myslím si, že v našem věku, už máme ty zkušenosti a že už si dokážeme poradit v našem věku líp. Že už to není něco, jako že bysme se držely za hlavu a nevěděly si rady (smích). My si dokážeme ty děti zpracovat a uřídit.*“ (UE) Bohatost nabytých zkušeností za léta práce v mateřské škole vyzdvihují i ostatní učitelky: „*Ale teď už mám s nima takovou větší jistotu, už vím, co na ty děcka platí...*“ (UH)

„*Jsem sice stará, ale zkušená učitelka, ono ty zkušenosti při té práci jsou ve výsledku to nejčennější, protože v teorii se to dokáže naučit skoro každý, ale naučit se tu práci s dětmi,*

dokázat reagovat na situaci, předvídat nebo improvizovat, tak to se člověk musí naučit v praxi. A já si myslím, že můžu říct, že už jsem v té práci jistá.“ (UA)

Na základě léty vyzpovívaného chování dětí, učitelky vyzdvihovaly také schopnost předvídat nežádoucí vývoj jejich chování, což jim zároveň napomáhá k předcházení nežádoucích situací, což ve výsledku zvyšuje i efektivitu učitelek, jelikož mají vyšší šanci na dosažení stanoveného cíle. Jak zmiňuje učitelka Alena: *„Já už třeba z té svojí zkušenosti vidím, jaká ta třída je. A já už předem vím, co ty děcka udělají. Já vždycky říkám, já si můžu zařídit věštinu, protože vždycky vím, jak se ty děcka zachovají a co udělají (smích). Že když jim dám třeba něco, tak že oni se můžou úplně rozdivočít třeba.*“ (UA)

Význam zkušeností učitelky zmiňovaly též ve smyslu, že jim napomáhají k lepšímu vyhodnocení případných vývojových abnormalit u dětí, u kterých již dokáží rychleji a lépe identifikovat vývojové vady, což se jim v profesních začátcích tolik nedařilo: *„Už se mám za zkušenou učitelku, která si s těma dětma dokáže už nějak poradit, pozná, když je třeba něco u dítěte špatně...“* (UE) Stejně tak učitelka Alena předkládá, že své zkušenosti považuje za to nejčennější: *„... ty zkušenosti co mám, tak to je jako dobré opravdu už poznám i hodně věcí, že když ty děcka nejsou třeba úplně v pořádku, tak už to vidím, když třeba jenom přijde, že to člověk už pozná (smích). Ale, to jako už mě naučila ta praxe. Protože už víte, jak se to děcko chová normálně a jak ne, jak není.*“ (UA)

K tomu, aby bylo pedagogické působení učitelek co nejefektivnější, výrazně dopomáhá též to, co si o sobě učitelky myslí a za jak moc zdatné se samy považují. V případě, že své pedagogické působení hodnotí kladně a jsou přesvědčeny o svojí účinnosti a svém pedagogickém působení na děti, mnohem častěji dosahují také dobrých výsledků (Mareš, 2013). Důkazem o tom, že svoji práci dělají dobře a dokázaly dětem vytvořit co nejkvalitnější pomyslné základy pro budoucí školní, pracovní i osobní život, je jim poté to, když vidí, kam se děti, které v mateřské škole před lety vzdělávaly dostaly a jak úspěšně si v profesním životě vedou. Jak tvrdí učitelka Alena, tyto momenty, kdy se náhodně setká s některým ze svých bývalých dětí z mateřské školy, pro ni velmi znamenají a vždy ji přesvědčí v tom, že to co dělá, vykonává dobře a smysluplně. Zároveň jí to vždy dodá také motivaci pro další působení v mateřské škole, jelikož se cítí být stále užitečná v rámci přípravy budoucí generace: *„Takže my vychováváme všechny ty generace a další a další a ono se to potom zúročí, až je potkáte v tom životě a vidíme, kam se dostaly a že to přece jen k něčemu bylo (smích).*“ (UA) Zpětné vazby se jim dostává i od rodičů dětí, kteří jsou s jejich pedagogickým působením stále spokojeni. Právě pozitivní zpětná vazba od okolí

o jejich účinnosti a jejich vlastní pocit profesní úspěšnosti jsou jedním z motivů pro setrvání v profesi i nadále. Učitelka Alena a Helena se rovněž shodují, že je jejich záměrem setrvat v mateřské škole i v budoucích letech. Jak samy tvrdí, nejlépe do doby, do níž budou cítit, že má jejich profesní působení v mateřské škole ještě stále smysl.

I navzdory tomu, že se učitelky považují za profesně zdatné a dokáží si poradit s řadou problémových situací, tvrdí, že je často blízké okolí ani veřejnost nedokáže příliš ocenit. V důsledku toho se vzhledem k bohatosti svých zkušeností často cítí nedoceneně a nedůležitě: „*No, je fakt, že dnešním začínajícím učitelkám je věnována velká pozornost, aby opravdu ten začátek měly co nejlepší. Kdežto o nás staré učitelky už nemá nikdo zájem, o nás už se nemluví ani nepíše (smích).*“ (UH) Tvrzení učitelky částečně koreluje také s faktem, že učitelům v závěrečné fázi jejich profesní kariéry doposud nebyla věnována dostatečná pozornost.

6.5 Limity raného stáří

I navzdory tomu, že učitelky během jednotlivých interview často vyzdvihovaly své silnější stránky, přiznaly také svoje nedokonalosti. Učitelky, jež tvoří výběrový soubor v naší práci, s oporou o periodizaci Příbyla (2015) spadají do období pozdního středního věku a raného stáří, v rámci kterých se u nich začínají více projevovat postupné projevy fyziologického stárnutí. Zaměříme se tedy na to, jaká nejčastější fyzická či zdravotní oslabení a omezení učitelky v posledních letech pociťují a jakým způsobem jim to zasahuje do profesního života. Neopomeneme také postoj učitelek k ovládání digitálních technologií, které jsou součástí dnešní doby a na závěr shrneme, jakým způsobem učitelky k daným změnám přistupují a co je pro ně již hraniční.

6.5.1 Negativní vnímání fyziologických změn ve stáří

Proces stárnutí doprovází řada přirozených fyziologických změn, které nemusí být vždy na první pohled viditelné, avšak mohou být často nepříjemné. Nejen, že postupně dochází ke zhoršování funkcí některých orgánů, zejména smyslových, ale celkově se zhoršuje také zdravotní stav, v důsledku kterého jsou učitelky více náchylné k nejrůznějším onemocněním. Učitelka Helena navíc zmiňuje, že se po letech práce v mateřské škole cítí opotřebovaně a přiznává, že její tělo již není zcela tak výkonné jako za mladých let. I přesto si však udržuje i nadále pozitivní přístup a snaží se v mateřské škole stále aktivně fungovat:

„Roky jsou, roky jsou, zkušenosti jsou, tělo je opotřebované, ale hlava ještě drží, teda doufám (smích).“

Že tyto změny mohou učitelkám značně komplikovat výkon jejich profese, jelikož jim mnohdy přímo zasahují do jejich profesních činností, se potvrdilo také v našem výzkumu. Učitelky například zmiňovaly opotřebovanost hlasivek, v důsledku čehož jsou nuceny se často potýkat se ztrátou hlasu: „Hlasivky vám odchází (smích), už zjistíte, že nezaspíváte to, co jste kdysi zaspívala, že to prostě nejde už, to jako bych řekla, že ten organismus se ničí pro ty učitelky, hluk dětí zhoršuje sluch, hlasivky se namáhají, oči se vám kazí (smích). A takové to je, to je takové negativní na tom konci. Ale hlavně ty hlasivky, to kolikrát se stane, že už se nám tam dělají uzlíky na hlasivkách, jak nám to vždycky říkal ten doktor z foniatrie.“ (UA) Hlasivky učitelek mateřských škol jsou téměř denně velmi namáhány, v důsledku čehož jsou také postupně oslabovány. Právě postupné oslabení hlasivek a ztrátu hlasu učitelky v posledních letech pociťují nejvíce.

Mezi svá další oslabení, učitelky řadí také postupné zhoršování pohybového aparátu. Obzvláště učitelka Alena a Helena, které se již nacházejí v důchodovém věku, i přesto, že se snaží být stále aktivní, přiznávají, že jejich pohyblivost již není zcela na takové úrovni, jako před lety. Učitelka Eva se však cítí stále vitální a žádná pohybová omezení či zhoršení pohybového aparátu neuvádí: „Ještě se necítím tak na ten věk...“ Jak se ukázalo, postupné zhoršování pohybového aparátu učitelek vede k tomu, že se již tolik nezapojují do pohybových aktivit s dětmi. Jako příklad uvádí učitelka Helena rozcvičky, v rámci kterých již nedokáže udělat všechny cviky, jelikož je to pro ni náročné a bolestivé. Z toho důvodu tak často deleguje předvádění jednotlivých cviků na některé z dětí, které ji během rozcvičky zastoupí: „Ale třeba dřepy a takové, už je pro mě problematické (smích), nebo turecký sed, no to už neudělám. Dřív jsem s děckama normálně všechno cvičila a teď už to tak ani není, teď už nechám radši někoho předcvičit z nich.“ (UA) Toto tvrzení koreluje též s výsledky námi realizovaného pozorování výchovně vzdělávacích činností učitelek s dětmi, v rámci kterých se ukázalo, že učitelka Helena i Alena se rozcviček s dětmi neúčastnily a místo toho je zastoupilo některé z dětí, které jednotlivé cviky předcvičovalo ostatním: „Tož, třeba, už se s něma neválím, třeba sudy a takové tady toto (smích). Ale to oni už jsou stejně šikovní a dělají to sami, nebo tam vyberu jedno děcko, ono to předvede a hotovo.“ (UH)

I přesto, že některá zdravotní a fyzická omezení učitelkám zasahují do profesních činností, samy uvádí, že to pro ně není velkou překážkou. Naopak se tato fyziologická omezení snaží nevnímat příliš negativně, jelikož jak samy tvrdí, vždy je cesta, jak se lze dané situaci

přizpůsobit a zvládnout ji: „*Já se snažím vždycky všechno udělat tak, abych to dala...*“ (UA) Tvrzení učitelky Aleny se potvrdilo i během pozorování jejího výstupu s dětmi, kdy převážně volila pohybové hry a aktivity, do kterých se nemusela sama zapojovat.

6.5.2 Generační nekompetentnost pro ovládání digitálních technologií

Učitelky mateřských škol, jež se nacházejí na sklonku své profesní kariéry, ještě stále zastávají generaci, která bez digitálních technologií nejen vyrůstala, ale většinu svého života bez nich také žila. Tato skutečnost se tak promítnula do jejich profesních začátků, které učitelky považují za náročné, jelikož v těchto dobách neměly z důvodu absence digitálních technologií takové možnosti, jako mají dnes (blíže v kapitole 5.3.1). S postupem času se však digitální technologie staly přirozenou součástí života každého jedince: „*Počítače vládnou světu...*“ (UE) a jejich ovládání je dnes považováno téměř za samozřejmost. Generaci, mezi kterou spadá též vybraný vzorek učitelek pro náš výzkum, tak přicházející změny a rozvoj digitálních technologií také neminul. Avšak i navzdory tomu, že se učitelky s těmito změnami musely potýkat a byly nuceny se s digitálními technologiemi naučit pracovat již v pokročilém věku, přistupují k této skutečnosti pozitivně a na digitální technologie nahlízejí kladně. Jak tvrdí učitelka Alena, dnes se již jedná o standard doby, který jim usnadňuje nejen osobní život, ale především i ten profesní a z toho důvodu tak nepocítuje důvod se digitálními technologiím bránit.

Stále se však učitelky tvořící náš výzkumný soubor považují za znevýhodněné od mladších generací, jelikož narozdíl od nich, se s digitálními technologiemi setkaly až ve svém pozdějším věku. Dnešní generace začínajících a mladých učitelek, které mají možnost s digitálními technologiemi, jako je počítač či mobil, pracovat již od malička, jsou v očích učitelek v pozdní fázi profesní kariéry výrazně zvýhodněny: „*Nejsem bravurní, jak třeba mladá generace, která dokáže ovládat různé ty programy... v tomto se cítím trochu oslabenější.*“ (UE) Dle jejich slov se jedná o generaci, která je k rozvoji digitálních kompetencí vedena již od útlého věku, což jim dává mnohem více příležitostí do budoucího profesního života, než měly ony samy: „*...naše generace tu práci s technologiemi neumožňovala. Takže prostě my jsme spíš ty praktičky.*“ (UE)

Jak se však ukázalo, k tomuto znevýhodnění učitelky nezastávají konzervativní postoje, ale právě naopak mají chuť se v digitálních technologiích rozvíjet a osvojit si alespoň základy pro jejich ovládání: „*Snažím se například rozvíjet v oblasti ICT technologií, abych šla aspoň trochu s dobou.*“ (UE) Nejvíce se za kompetentní k práci s digitálními technologiemi

považovala právě učitelka Eva, která vzpomíná, že již jako mladá měla možnost naučit se psát alespoň na psacím stroji, což jí výrazně pomáhá při dnešním psaní na počítači: „... protože jsem měla rodiče, kdy tatínek byl vysokoškolák, takže měli jsme doma psací stroj, takže prostě psát na počítači mně nedělá problém, jak některým starším kolegyním.“ Učitelka Alena dodává, že i přesto, že se nepovažuje za velmi kompetentní pro ovládání digitálních technologií a práci na internetu, snaží se k tomu přistupovat aktivně a postupně svoji kompetentnost posouvat k lepšímu: „Jako já v tom nejsem dokonalá, ale tak snažím se všechno naučit, co jsem dřív neuměla.“

Za svoji největší motivaci k rozvoji v oblasti digitálních a komunikačních technologií, poté učitelky uváděly především využívání internetu k hledání a vytváření příprav, ale také za účelem snazší komunikace s rodiči přes sociální sítě: „Třeba že se můžeme i spojit s těma rodičema, přes maily, poslat jim zprávu. Dřív se všechno vyvěšovalo na nástěnky, ... tak takto se komunikuje s těma rodičema líp, přes tady ty, ty sítě.“ (UA) Celkově tak učitelky vůči digitálním technologiím zastávají kladné postoje: „Je taková naše pomoc...“ (UH)

V případě, že se potýkají s nějakým problémem při ovládání počítače či internetu, se kterým si nedokáží samy poradit, často využívají nabídek na pomoc od mladších generací. V mateřské škole se nebojí obrátit s žádostí o pomoc na mladší učitelky, které jsou v této oblasti zkušenější. Učitelka Eva doplňuje, že jí při práci s počítačem pomáhá také její syn: „Já mám třeba syna, který teď dokončil vysokou školu, takže je to prostě ta mladá generace a já se na něho můžu obrátit... on mi vždy ukáže co a jak udělat na počítači.“ (UE)

Jak ukázaly výsledky výzkumu, ani jedna z oslovených učitelek se nepovažuje za zcela kompetentní pro ovládání digitálních technologií. Právě tuto svoji slabinu, učitelky považují za jednu z hlavních příčin, která je v průběhu profesní kariéry odrazovala od ambic obsadit v mateřské škole vedoucí pozici: „Postoupit výš jsem nechtěla, vedoucí, fuj (smích), to je papírová práce a u počítače, to jako né.“ (UH) Dle jejich slov by obsazení vedoucí pozice vyžadovalo množství času a práce, které by musely věnovat tomu, aby se dokázaly dostatečně naučit ovládat jak počítač, tak i nejrůznější počítačové programy, bez kterých vedoucí pozici nelze vykonávat: „Ta kancelářská práce, řekněme si to narovinu, přináší práci s počítači, s moderními technologiemi, což za našich dob nebylo, nás s tím nikdo při studiu pracovat neučil, takže já bych se musela naučit pracovat s počítačem, psát do tabulek, musela bych si projít školením na práci s počítačem..., kdybych měla dělat vedoucí učitelku, musela bych se to doučit, určitě bych se necítila na všechny ty programy a další věci.“ (UE)

Navzdory tomu, že práci s digitálními technologiemi učitelky na konci své profesní kariéry vnímají jako svoji slabší stránku, ukázalo se, že jim tato skutečnost nijak zásadně do profese nezasahuje. Jak uvádí jedna z učitelek, vždy je cesta, jak se dá práce udělat tak, aniž by k tomu potřebovaly „*vymoženosti*“ dnešní doby (UA).

6.5.3 Adaptace na změny

Výše jsme nastínili, s jakými změnami se učitelky jak v průběhu jejich profesní kariéry, tak zejména v posledních letech potýkaly. Na závěr tedy nahlédneme též na to, jaké postoje, učitelky jež se nachází v pozdní fázi jejich profesní kariéry, k těmto změnám zaujímají. V případě, že se jedná o změny, které učitelky vnímají jako přínosné, jak pro ně, tak i pro děti navštěvující mateřskou školu, těmto změnám se nebrání a mnohdy je i vítají. Jak se tedy ukázalo, změny, které například vedou ke zkvalitnění či posunutí aktuálního stavu lepším směrem, jsou pro učitelky mnohem snadněji přijatelné: „*Já si ráda zkusím všechno nové, co vidím, že bude efektivní. Co je hlavně dobré pro ty děti a má to smysl.*“ (UA) Tato skutečnost se potvrdila i při využívání digitálních technologií učitelkami, jež se v této oblasti snaží rozvíjet a digitální technologie využívat (viz kap. 6.5.2).

Dalším z důvodů, proč se učitelky snaží nebýt vůči změnám pasivní, je jejich snaha udržet krok s dnešní dobou. Jak uvádí učitelka Helena, doba se posouvá neustále dopředu a změny jsou její přirozenou součástí. Je to tak dle ní jediná cesta, jak nezakrnět a udržet tempo i s mladšími učitelkami: „*Ale snažím se držet krok s těma mladýma učitelkama...*“ Stejně tak učitelka Eva přiznává, že se ke změnám snaží přistupovat kladně, jelikož by nerada získala pověst konzervativní učitelky, která dětem nedokáže přinést nic nového: „*Tak já se hlavně snažím nebýt konzervativní a zatvrdlou starou učitelkou...*“ (UE)

Avšak i přesto, že se učitelky během interview snažily prezentovat co nejvíce svých předností, kdy současně s tím zdůrazňovaly, že by si nerady získaly pověst „*zastaralých učitelek*“ (UH), ukázalo se, že ne vždy se jim daří být vůči přicházejícím či změnám či inovacím flexibilní. Naopak se ukázalo, že učitelky velmi často zastávají stereotypní myšlení a chování. Jak již bylo nastíněno (kapitola 5.2.2.), učitelky i navzdory tomu, že na inovace ve vzdělávání mají převážně pozitivní názory a často je hodnotí jako smysluplné, mezi své vzdělávací strategie je nezařazují. Namísto toho se učitelky, jak samy zmiňovaly, raději drží svých osvědčených postupů, které již nerady mění. Například učitelka Helena podotýká, že sama mnohem raději preferuje osvědčené a jednoduché postupy, které platí již na několikátou řadu generace dětí: „*...mně třeba vadí, že se to moc přehání, pokusy do nich*

valit, jo je to pěkné, ale nevím no, je to takové, je to moderní, já nechcu byt zastaralá, já to chápu, ale ty děcka jsou v tomto furt stejné... Takže tyto jistoty potřebují, že jablko je furt jablko, nemůže být jiné.“ Potvrdila se tedy jistá stereotypie úsudku učitelek, která koreluje také s řadou pojetí profesního vývoje učitelů, která předkládáme v teoretické části práce (viz kap. 3).

A jaká je tedy hranice těchto učitelek pro přijímání nových věcí? Dle jejich slov ne všechny nově přicházející změny či inovace přijímají s lehkostí, ale naopak, jsou často postaveny do situace, kdy jim nezbyde nic jiného, než se se změnami smířit. Na tyto změny poté často reagují rezignací.

„Například když nám dali úplně nový týdenní evaluační arch, když sem přišlo nové vedení, tak to třeba pro mě bylo náročnější, protože já jsem byla zvyklá na něco a teď jsem do musela po letech psát úplně jinak a kolikrát takové zbytečnosti se tam píšou. Tak co naděláme, nic. Někdy když přijde něco nového, tak se nedá nic dělat.“ (UE)

Podle učitelky Heleny, však bylo přijímání změn mnohem snazší v jejím mládí, kdy jak sama uvádí, brala život i práci v mateřské škole více s lehkostí. Podobný názor zaujímá také učitelka Eva, která přiznává, že je v posledních letech vůči nejruznějším přicházejícím novinkám či inovacím více uzavřená, než tomu bylo dříve. Ukázalo se tedy, že signifikantní roli v přístupu učitelek ke změnám, hraje právě jejich věk, přičemž dnes se u nich v mnohem větší míře projevuje konzervatismus. V našem výzkumu se však jednalo o učitelky, které se snaží být stále aktivní, se snahou jít s dobou, což zde hraje významnou roli v jejich přístupu vůči změnám a ve výsledku to jejich konzervativní postoje snižuje.

7 DISKUZE A ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole jsou předloženy závěry výzkumného šetření, jež jsou dány do kontextu s dalšími zjištěními tuzemských i zahraničních studií. Jelikož výzkumů, jež se zaměřují na učitelky mateřských škol v pozdní fázi jejich profesní kariéry není mnoho, uvádíme též výsledky šetření, jež byla realizována také s učiteli jiných stupňů vzdělávání, které však shledáváme do jisté míry srovnatelné s výsledky našeho výzkumu.

Hlavním výzkumnou otázkou diplomové práce bylo: *Jaká je profesní identita učitelek mateřských škol na sklonku jejich profesní kariéry?* Během analýzy a zpracování dat jsme vycházeli z pojetí identity podle Daye et al. (2007), v rámci kterého není profesní identita chápána jako samostatná oblast, ale naopak tvoří propojený celek také s identitou sociální a osobní, s nimiž na sebe vzájemně působí. Jelikož to, jakým způsobem učitelky vnímají svoji profesní identitu, je ovlivněno též jejich profesí minulostí, opíráme se o Kelchtermansovu (2009) koncepci profesní identity. Na základě této koncepce jsme vysvětlili aktuální vnímání profesního Já učitelek s přihlédnutím na jejich předchozí profesní život a změny, které se projevily v jejich profesních činnostech, přičemž jsme nastínili také jejich budoucí profesní Já, které představuje záměry a plány učitelek do budoucna. Učitelky během výzkumu vzpomínaly na svoji předchozí profesní cestu, přičemž reflektovaly stěžejní změny ke kterým v průběhu jejich profesní kariéry došlo a to, jakým způsobem ve výsledku ovlivnily jejich profesní identitu.

První dílčí výzkumnou otázkou bylo: *Jak se změnila podoba profesních vztahů učitelek mateřských škol v průběhu jejich profesního vývoje?* (viz kap. 6.1). Výsledky výzkumného šetření potvrdily úzké propojení profesní a sociální identity. Ukázalo se, že své postavení v profesním kolektivu učitelky vnímají pozitivně. Zakládají si na přátelském vztahu s kolegyněmi i rodiči dětí, se kterými se zároveň snaží být si vzájemnou oporou, jak při řešení problémů. Vyšlo však najevo, že v posledních letech v těchto vztazích pociťují také zhoršení, přičemž učitelky zejména popisovaly pociťování jistého odstupů mladších generací učitelek a rodičů vůči nim. V případě učitelek, zejména ve vztahu k jejich mladším kolegyním, učitelky popisovaly úpadek soudržnosti od minulých let. Zejména v důsledku značných generačních rozdílů vyvstanulo, že se učitelky v posledních letech cítí mnohdy jako staré a nedocenené. Současně vnímají, že jim nyní již není věnováno tolik pozornosti, ale naopak se cítí mladšími učitelkami upozad'ovány a ve vztahu k jejich mnohaletým zkušenostem, jež se jim snaží nabídnout, také nedoceneny. Tyto výsledky jsou v rozporu se zjištěními autorů Ayooba a Mahira (2020), jež realizovali případovou studii

s učiteli v důchodovém věku na Sri Lance, kdy tito učitelé deklarovali, že se vzhledem ke svému věku cítí stále žádaní a to zejména mladšími učiteli, v jejichž očích jsou vnímáni jako starší, zkušenější a moudřejší. Dle našeho názoru mohou být rozpory ve zjištěních dány tím, že se v našem výzkumu jedná o učitelky, jež jsou stále profesně aktivní a s ostatními učitelkami jsou tak v téměř každodenním kontaktu. V důsledku toho tak může docházet k tomu, že si mladší učitelky zcela tak neváží jejich rad či připomínek, jelikož je vnímají jako samozřejmost a běžnou součást jejich komunikace s kolegyněmi v pokročilém věku. Ve vztahu k rodičům dětí, učitelky rovněž deklarovaly zhoršení, kdy zejména popisovaly větší zaneprázdněnost a nezáměr rodičů spolupracovat tak, jako tomu bylo v začátcích jejich profesní kariéry. Uváděly též změny v přístupu rodičů vůči nim, který na rozdíl od minulých let popisovaly jako více troufalý, v důsledku čehož se učitelky často cítí jako nerespektované. Celkově rodiče vyobrazily jako přecitlivělé na kritiku, v důsledku čehož se mnohdy cítí nepochopeny. Za své silné stránky v těchto vztazích však učitelky vyzdvihovaly právě bohatost svých dosavadních zkušeností, které se často rodičům dětí, ale i svým kolegyním, snaží předávat. Podobné výsledky popisují ve svém výzkumu také Lazarová a Jůva (2010), kteří se zabývali sebepojetím učitelů a ředitelů základních škol v pozdní fázi jejich profesní kariéry. Ukázalo se, že tito učitelé rovněž pociťovali generační odstup od mladších učitelů, rodičů a žáků. Shodná zjištění vyplynula též ze zahraničního výzkumu autorů Babic, Mairitsch a Mercer et al. (2022), jež byl realizován v Rakousku a Spojeném království s učiteli středních škol nacházejícími se v závěrečné fázi profesní kariéry. Učitelé popisovali zhoršující se vztahy s rodiči žáků v průběhu let, přičemž deklarovali, že v předchozích letech při nich rodiče více stáli. Studie Zerzové a Maňasové (2019), která byla realizována s učiteli středních škol ve věku od 56-70 let, doplňuje výsledky našeho výzkumu. Podobně jako učitkami v naší práci, zde byly zmiňovány zhoršující se vztahy s ostatními učiteli, přičemž byl učiteli popisován zejména úpadek soudržnosti a spolupráce v posledních letech. Zde spatřujeme spojitost s poznatky Hubermana (1989), který učitele na konci profesní kariéry charakterizuje jako netolerantní až negativistické vůči ostatním, zejména mladším učitelům, v důsledku čehož může být vnímání vztahů s mladšími kolegy výrazně ovlivněno. Zjištění našeho výzkumu ukázaly, že učitelky vůči mladším učitelkám a mladším generacím dnešních rodičů často zastávají negativní postoje. Tyto postoje mohou být z velké míry dány právě velkým generačním rozdílem mezi učitelkami a ostatními aktéry profesních vztahů.

Druhou dílčí výzkumnou otázkou bylo: *Jaké nejmarkantnější změny nastaly v profesních činnostech učitelek mateřských škol v průběhu jejich profesního vývoje?* (viz kap. 6.2 až 6.3). Výsledky ukázaly, že ne všechny změny učitelky vnímají kladně. Vzhledem k tomu, že hlavní profesní náplní učitelek mateřských škol je práce s dětmi, zajímalo nás, jaké změny učitelky vnímají ve vztahu k dětem a jakým způsobem to ovlivňuje jejich profesní identitu. I zde vyplynulo, že učitelky vnímají značné rozdíly mezi předchozími a dnešními generacemi dětí. Obzvláště zmiňovaly zhoršené chování dětí, přičemž se často cítí nerespektovány a pocítují svoji nižší autoritu vůči dětem, v důsledku čehož se vnímají jako méně zdatné při usměrňování nežádoucího chování dětí, jelikož je pro ně mnohdy velmi náročné udržet kázeň ve třídě. Pozorování nám poskytlo zjištění, že učitelky k udržení kázně mezi dětmi nejčastěji využívají negativní motivaci a zvýšený hlas. Tyto poznatky jsou v rozporu s výzkumem Lazarové a Jůvy (2010), kteří uvádějí, že učitelky ve své pozdní fázi kariéry naopak pocítovaly větší autoritu vůči svým žákům. Zde spatřujeme možnost rozdílů ve zjištěních s naším výzkumem v důsledku rozdílného stupně vzdělávání, kdy ve výzkumu Lazarové a Jůvy (2010) se jednalo o učitele a ředitele základních škol. Je tedy důležité brát potaz též to, že tito učitelé pracovali s žáky, jež se nacházeli ve zcela jiném věkovém vývoji, než děti předškolního věku. Při výchovně-vzdělávacím procesu s dětmi, jak se potvrdilo též při pozorování, poté učitelky využívaly stále své osvědčené vzdělávací strategie, kdy nejčastěji využívaly řízené činnosti a práci s pracovním listem, což považovaly za nejefektivnější způsob přípravy dětí na základní školu. Inovativní metody a digitální technologie, které jim dnešní doba nabízí, do svých vzdělávacích činností s dětmi téměř vůbec nezařazovaly, a to i přesto, že na ně vyjadřovaly pozitivní názory. Učitelky též zmínily změny v profesních činnostech, které přinesl jak vývoj doby, v rámci kterých pocítují ulehčení své profesní náplně, například ve smyslu benefitů internetu a celkového nárůstu zdrojů pro inspiraci. Dále byly zmiňovány také změny přicházející z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Konkrétně se jednalo o postupné snížení počtu dětí ve třídě, větší volnost při vytváření vzdělávacího obsah či zařazování asistentek do mateřských škol a jejich pomoc. Výzkum Svobodové a Vítečkové (2017), jež byl realizován s učitelkami v důchodovém věku a byl zaměřen na jejich zpětný pohled na profesi učitele mateřské školy, rovněž předkládá, že učitelky reflektovaly jejich profesních začátky jako velmi náročné, obzvláště z důvodu vyšších počtů dětí ve třídách než je tomu dnes, či z důvodu skromného vybavení mateřských škol. Podobně jako učitelky z našeho výzkumu zmiňovaly také náročné vyrábění pomůcek, které jim z důvodu absence digitálních technologií bralo mnohem více času, než dnes. Mezi změny, které učitelky nevnímají pozitivně a v důsledku

nichž se cítí být profesně přetíženy, poté řadí více administrativních záležitostí, intenzivnější sledování pokroků dětí, které musí dokládat či přesycenost akcemi mateřských škol. Studie autorů Babic et al. (2022), předkládá podobné výsledky, jež popisují že učitelé před svým odchodem do důchodu pociťovali stále větší únavu a vyčerpání v důsledku zhoršujícího se zdraví, ale také v důsledku množství práce, zejména administrativní, jejíž množství se v posledních letech zvýšilo. Zerzová a Maňasová (2019) rovněž předkládají tvrzení učitelů, jež v posledních letech vnímají přetíženost přibývajících profesními povinnostmi, které již nedokáží plnit s takovou energií, jako v předchozích letech. Tato skutečnost učitelek může být do jisté míry dána také fyziologickými změnami pojíci se k ranému stáří, v důsledku nichž jsou učitelky náchylnější k únavě a vyčerpání (viz kap. 1.3).

K celistvému a hlubšímu pochopení profesí identity nelze opomenout také to, jak na sebe ve své profesi nahlíží samy učitelky. Třetí dílčí výzkumnou otázkou tak bylo: *Jak vnímají samy sebe učitelky mateřských škol na konci profesní kariéry?* (viz kap. 6.4 až 6.5). Jelikož se jedná o učitelky s mnohaletou praxí v mateřské škole, odrazila se tato skutečnost též ve výsledcích výzkumu. Ukázalo se, že jednou z nejsilnějších stránek učitelek je jejich psychická odolnost vůči pracovní zátěži v mateřské škole, kterou si budovaly postupně v průběhu let a která jim pomáhá v učitelské profesi nadále setrvat. Ve shodě s výzkumem Lazarové a Jůvy (2010) za své další silné stránky učitelky považovaly také bohatost zkušeností a svoji profesní zdatnost, v důsledku které se jim dle jejich slov práce stále daří. Zde se potvrdilo, že učitelky oslovené pro naše šetření, vykazují znaky učitele experta, kterými je s oporou o Průchu (2017) právě pociťování sebejistoty při práci s dětmi, bohatost zkušeností či ztotožnění s rolí učitele. Z výsledků našeho výzkumu se ukázalo, že profesní identita učitelek je silná, přičemž jim práce přináší také uspokojení a jak participantky samy tvrdily, jsou učitelkami stále rády. Učitelky prokazovaly také jistou míru flexibility a schopnost improvizace, které jsou dle Dreyfus a Dreyfus (1986) dalšími znaky učitelské expertnosti.

Z výsledků výzkumu však také vyplynulo, že si učitelky na sklonku své profesní kariéry uvědomují nejen své přednosti, ale též přiznaly své slabiny a limity, které jim zasahují do profesních činností. Učitelky na sklonku své profesní kariéry, se například potýkají s řadou fyziologických změn, a z nich vyplývajících omezení, jež vznikají v důsledku stárnutí. Nejčastěji bylo uváděno zhoršení pohybového aparátu, přičemž se během pozorování ukázalo, že v důsledku toho učitelky delegují předvádění pohybových aktivit na děti. Rovněž vyplynuly limity učitelek v rámci využívání digitálních technologií, což učitelky přisuzují

velkým generačním rozdílem mezi dobou jejich profesních začátků a dobou dnešní. Avšak navzdory tomu, že se učitelky musely potýkat s řadou změn, ať již přicházejících změny z Ministerstva školství či ze strany vedení, snaží se být vůči těmto změnám stále flexibilní, jelikož je to dle nich nejlepší cesta, jak udržet krok s dobou. Jak se však ukázalo, případné radikálnější a větší změny učitelky nevyhledávají a raději se drží svých vlastních léty ověřených postupů a strategií. Ve výzkumu Lazarové a Jůvy (2010) učitelé rovněž uváděli postupně zhoršující se fyzické zdraví, navíc však od učitelek v našem výzkumu deklarovali také úpadek kognitivních funkcí a paměti. Za své další slabé stránky tito učitelé považovali zhoršující se adaptaci na změny a inovace, přičemž jako hlavní příčinu zmiňovali zhoršenou schopnost učit se novému. V reakci na to zmiňovali spíše upřednostňování stereotypu. I zde vnímáme jistou podobnost s našimi zjištěními, avšak učitelky z našeho výzkumného souboru vykazovaly větší snahu přizpůsobovat se změnám v nichž spatřují smysl, přičemž mají i nadále vůli držet krok s dobou. Dále učitelé ve výzkumu Lazarové a Jůvy (2010) pociťovali také čím dál větší úbytek energie a nadšení či zapálení pro práci a někteří z oslovených uvedli také přetrvávající pocit vyhoření. To se však v našem výzkumu nepotvrdilo, ale naopak se ukázalo, že učitelky stále pociťují zapálení do práce a udržují si pozitivní přístup, který jim pomáhá překonat náročné a stresující situace.

Výběrový soubor byl složen z učitelek, které jsou se svým minulým i aktuálním profesním životem spokojeny, v důsledku čehož se cítí naplněny a práce jim stále přináší radost. Právě to je jeden z hlavních důvodů, proč se dvě ze tříd učitelek z našeho výzkumu věnují profesi učitelství v mateřské škole i po dovršení svého důchodového věku. Je však důležité vzít také v potaz, že může být profesní identita učitelek ovlivněna tím, zda se ještě v důchodovém věku nenachází, či jej již dovršily a profesi se i nadále věnují na základě dobrovolnosti a vlastní vůle. Tato skutečnost se může následně promítnout do vnímání sama sebe v učitelské profesi, přičemž to může být jeden z důvodů, v důsledku něhož zkoumané učitelky v důchodovém věku, přistupují ke své profesi uvolněněji a jsou více odolné vůči stresu. Jak k setrvání v profesi podotýká učitelka Helena: „*Mě kdyby to nebavilo, tak už tady ani nemusím být a šla bych do důchodu, kdybych frflala (smích).*“ Zapálení do práce a vysokou motivaci pro setrvání v profesi i nadále, vykazovali též učitelé ve výzkumu Babic et al. (2022). Tito učitelé, stejně jako učitelky tvořící náš výběrový soubor, uváděli, že jsou stále profesně spokojeni a jejich cílem a zároveň přáním je setrvat v učitelské profesi tak dlouho, jak jen to bude fyzicky a psychicky možné. Tito učitelé též zmiňovali, že jsou již téměř bez rodinných povinností, jelikož jsou jejich děti již dospělé

a tudíž mají více času na profesní život, stejně jako uvedla učitelka Alena a Helena v našem výzkumu, v důsledku čehož vnímají aktuální profesní život jako snazší. Skupina učitelů, jež byla vybrána pro tento zahraniční výzkum, vykazovala vysoké odhodlání, zapálení do práce s dětmi a motivaci pro setrvání v profesi. Tato zjištění, současně s výsledky našeho výzkumu, jsou v rozporu s nejčastějšími charakteristikami učitelů v pozdní fázi jejich profesní kariéry, kterými jsou snížená chuť do práce či stagnace a postupné vyhoření (Huberman, 1989). Celoživotní profesní spokojenost potvrdil též výzkum Svobodové a Vítěčkové (2017). Ukázalo se, že učitelky před odchodem do důchodu, stejně jako učitelky z našeho výzkumu, pociťovaly užitečnost a smysluplnost práce s dětmi. Při zpětném pohledu poté také uváděly, že byly v mateřské škole profesně spokojeny po celý život a své rozhodnutí by neměnily.

7.1 Doporučení pro praxi

Z výsledků našeho výzkumného šetření vyplývá, že učitelky mateřských škol v pozdní fázi jejich profesní kariéry velmi často pociťují zhoršení spolupráce a komunikace jak s rodiči dětí, tak i se svými kolegyněmi, učitelkami. Vyjadřovaly zejména pociťování velkého generačního rozdílu mezi nimi a dnešními generacemi mladých rodičů či začínajících učitelek. V případě vztahů s rodiči by mohla být možným řešením pro zlepšení situace realizace akcí mateřských škol pro rodiče s dětmi. Zde by měly obě strany více příležitostí pro uvolněnější komunikaci, což by mohlo oběma stranám pomoci odstranit vzájemné předsudky či bariéry. Řešením pro utužení vztahů s kolegyněmi, zejména s mladšími učitelkami, by poté mohla být pravidelná organizace mimoškolních aktivit či výletů nebo pobytů pro učitelky mateřských škol, v rámci kterých by měly možnost vzájemně se poznat mimo pracovní prostředí. Mimoškolní akce tak mohou pomoci učitelkám všech věkových kategorií se vzájemně lépe poznat a odstranit si případné vzájemné předsudky.

Za stejně tak důležitou považujeme spolupráci, nejen, starších učitelek s vedením školy. Jak ukazuje zkušenost jedné z učitelek (UE), nedůvěra ze strany vedení a špatná komunikace může značně ztížit jak vykonávání práce v mateřské škole, tak zejména překovávání náročných situací. Ze strany vedení mateřské školy by tak mělo být všem učitelkám dodáváno dostatek podpory a současně s tím by mělo být z obou stran usilováno o otevřenou komunikaci, v rámci které lze předejít řadě neshod či nedorozumění.

V souladu s informacemi získanými v rámci jednotlivých interview, kdy si učitelky stěžovaly na zhoršující chování dětí v mateřské škole a problémy s jejich kázní, jsme se během pozorování výchovně vzdělávacího výstupu zaměřili na to, jakým způsobem učitelky

k tomuto chování přistupují. Ukázalo se, že učitelky se velmi často snaží usměrnit nežádoucí chování dětí a vybudovat si u nich autoritu prostřednictvím zvýšeného hlasu, příkazů či negativní motivace. Téměř vůbec však nepracovaly s pravidly či s vlastní perspektivou dětí, která by jim mohla odhalit příčinu, v očích učitelek, nežádoucího chování dětí. Z toho důvodu, by mohlo být více efektivní, kdyby měly učitelky s dětmi lépe nastavená třídní pravidla, na která by děti ve třídě byly zvyklé. Stejně tak by měly učitelky s dětmi lépe komunikovat, jelikož v rámci komunikace mohou odhalit jejich záměry, perspektivy a důvody chování. To vše poté učitelkám může ve výsledku usnadnit práci s dětmi a pomoci vyhnout se stresovým situacím, jež mohou vést velmi často k syndromu vyhoření.

Na závěr, bychom rádi zmínili také doporučení, která učitelky, jež se zúčastnily našeho výzkumné šetření, vzkazují učitelkám mateřských škol napříč všemi generacemi, především však těm mladším a začínajícím. Dle jejich slov, je ze všeho nejdůležitější, aby svoji profesi vykonávaly s láskou, a to jak ke své práci, tak obzvláště k dětem. Jak tvrdí učitelka Helena, pokud to učitelka nedělá srdcem, může mít i několik škol, ale nikdy se nestane stejně tak dobrou učitelkou, jako ta, která pro to žije. Právě to je dle učitelek jedním z tajných receptů, jež jim dopomohl k úspěšnému výkonu profese v mateřské škole po jejich celý život až do stáří.

ZÁVĚR

Těžištěm diplomové práce byly učitelky mateřských škol nacházející se na sklonku své profesní kariéry. V první části práce jsme se nejdříve věnovali teoretickému ukotvení tématu. V první kapitole jsme s oporou o poznatky gerontologie vymezili do jakého životního období dle periodizace lidského věku spadají učitelky v pozdní fázi kariéry a popsali jsme, jaká jsou jejich specifika, přičemž nebyly opomenuty také fyziologické, psychologické a sociální změny, jež se s touto životní fází pojí.

Druhá kapitola předkládá stěžejní teoretická východiska vycházející z pedeutologie, konkrétně se zaměřením na profesi učitelek mateřských škol. Na úvod jsme se věnovali učitelské profesní identitě, přičemž jsme popsali několik úhlů pohledu, ze kterých lze na profesní identitu učitelek mateřských škol nahlížet a která tvořila stěžejní východiska pro náš výzkum. Dále jsme se zabývali profesním standardem učitelek mateřských škol a jejich profesní náplní. Nastínili jsme též informace o věkové struktuře učitelek mateřských škol v České republice.

Ve třetí kapitole jsme se věnovali profesnímu vývoji učitelek mateřských škol. Předložili jsme několik teorií, přičemž každá z teorií nahlíží na profesní vývoj učitelek z odlišného úhlu. Předložená pojetí profesního vývoje jsme rozčlenili na užší a integrativní.

V praktické části jsme popsali charakteristiku výzkumného šetření a předložili získané výsledky. Výběrový soubor byl složen ze tří učitelek státních mateřských škol, přičemž dvě ze tří učitelek se již nacházely v důchodovém věku, avšak stále byly profesně aktivní.

Hlavním cílem výzkumu, bylo odhalit profesní identitu učitelek mateřských škol na sklonku profesní kariéry. Prvním z dílčích cílů bylo popsat, jaké změny v profesních vztazích učitelky reflektují v průběhu jejich profesního vývoje, kdy jsme se zaměřili obzvláště na to, jakým způsobem tyto změny ovlivňují profesní identitu učitelek. Ukázalo se, že ve vztazích s rodiči i učitelkami pociťují zhoršení, přičemž odkazovaly na pociťování odstupů mladých generací od nich, starších učitelek. Učitelky tak v důsledku toho popisovaly, že se vnímají jako upozaděné, nedocenené a mnohdy i nerespektované.

Následně nás zajímalo, jaké nejmarkantnější změny v profesních činnostech v průběhu jejich profesního vývoje učitelky reflektují, přičemž byly tyto změny dávány do kontextu s jejich profesní identitou. Učitelky popisovaly negativní změny v chování dnešní generace dětí, přičemž se ukázalo, že to výrazně ovlivňuje pociťování profesní zdatnosti učitelek při práci s nežádoucím chováním dětí. Výsledky pozorování poté odkryly, jakým způsobem

učitelky pracují s nežádoucím chováním dětí v praxi. Ukázalo se, že nejčastěji používají zvýšený hlas, negativní motivaci dětí či příkazy, přičemž ve většině případů byly tyto kategorie využívány souběžně. Odkryli jsme též, jaké vzdělávací strategie učitelky nejčastěji preferují, přičemž jsme si tyto poznatky ověřili také během pozorování výchovně vzdělávacího procesu učitelek s dětmi, přičemž nejvyužívanějšími vzdělávacími strategiemi byly frontálně vedené aktivity a práce dětí s pracovními listy. Učitelky též uváděly změny, jež se v průběhu let promítly do jejich profesních činností a které ne vždy vnímají pozitivně, jelikož řada z nich je ve výsledku profesně přetěžuje.

Na závěr jsme také nastínili, jak učitelky mateřských škol vnímají samy sebe na konci své profesní kariéry. Ukázalo se, že se učitelky vnímají jako zkušené, profesně zdatné a psychicky odolné vůči zátěži a stresovým situacím, které mateřské škola téměř denně obnáší. I navzdory svému přednostem, si však učitelky uvědomují též své slabiny, kterými byly obzvláště přibývající fyziologické změny, generační nekompetentnost pro ovládnutí digitálních technologií či částečný konzervatismus vůči inovacím ve vzdělávání. Na fyziologické změny, v rámci nichž bylo učitelkami popisováno zhoršování pohybového aparátu, jsme se zaměřili během pozorování výchovně-vzdělávacího procesu učitelek s dětmi. Zde se potvrdila pohybová omezení učitelek, jež se velmi často vyhýbaly pohybovým aktivitám a namísto toho delegovaly předvádění cviků na některé z dětí.

Dle našeho názoru byly cíle diplomové práce naplněny a věříme, že jsme předložili zajímavé poznatky, jež doplní prozatím ne příliš probádanou oblast o učitelích nacházejících se v závěrečné fázi profesní kariéry.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ayoob, S. M. & Mahir, I. L. M. (2020). The roles and problems of retired teachers: a case study with special reference to selected villages in eastern Sri Lanka. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*, 24(7), 10834–10844.
- Babic, S., Mairitsch, A., Mercer, S. et al. (2022). Late-career language teachers in Austria and the UK: Pathways to retirement. *Teaching and Teacher Education*, 113(1), s. 1–10.
- Bandura, A. (1994). *Social cognitive theory of mass communication*. In Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., Wiegerová, A., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Blažej, A. (2019). *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Čech, T., Gillová, A., Dobesova, S. (2020). *The incidence of burnout syndrome related to job satisfaction among kindergarten teachers in the Czech Republic*. Proceedings of ICERI2020 Conference, s. 1911–1917.
- Day, C., Sammons, P. & Stobart, G. et al. (2007). *Teaching Matter, Connecting Lives, Work and Effectiveness*. New York: MxGraw Hill.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind Over Machine*. New York: The Free Press. In Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), s. 46–60.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Erikson, E. H. (c2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál
- Farková, M. (2017). *Vybrané kapitoly z psychologie* (Třetí, aktualizované vydání). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Fessler, R. & Ingram, R. (2003). *The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses*. In Lukas, J. (2008). *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů* (2. část). Pedagogika, 58(1), s. 36-49.

Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., Wiegerová, A., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern.

Hábl, J., & Janiš, K. (2010). *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Praha: Portál.

Haškovcová, H. (2010). *Fenomén stáří* (Vyd. 2., podstatně přeprac. a dopl). Praha: Havlíček Brain Team.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.

Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.

Huberman, M. (1989). *The Professional Life Cycle of Teachers*. Teachers College Record, 91(1), s. 31–81.

Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Jiráček, R. (c2013). *Gerontopsychiatrie*. Praha: Galén.

Kelchtermans, G. (2009). Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 15(2), s. 257–272. In Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Lazarová, B. & Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: O proměnách pracovního sebepojetí. *Studia Paedagogica*, 15(2), s. 43–60.

Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.

Long, R. (1999). Teacher Change and Advice. The internet TESL Journal, 11(5). In Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). Pedagogika, 57(4), s. 46–60.

Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). Pedagogika, 57(4), s. 46–60.

Lukas, J. (2008). *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů* (2. část). Pedagogika, 58(1), s. 36-49.

Lukas, J. (2011). *Vývoj a kariéra učitele*. In: Lazarová, B. et.al. (2011). *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.

Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training: (teorie, výzkum, praxe)*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Lustig, Z. (2020). *Obecná metodika pro řízení změn – Change management*. Praha: Česká agentura pro standardizaci.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), s. 113–142.

MPSV (2020). Starobní důchody. *MPSV* [online] [cit. 2022-10-20]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/starobni-duchody>

MŠMT (2009). Tvorba profesního standardu kvality učitele. (Vstupní dokument pro veřejnou diskusi). Praha. *MŠMT ČR* [online] [cit. 2022-10-20]. Dostupné z: [VS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf](#)

MŠMT (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. *MŠMT* [online] [cit. 2022-10-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371/>

MŠMT (2020). Vývojová ročenka školství 2008/09 – 2018/19. *MŠMT ČR* [online] [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18-1>

Nariadení vlády č. 341/2017 Sb. Nariadení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. [online] [cit. 2022-10-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-341>

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

Paulík, K. (2011). *Učitelé v závěru pracovní kariéry a pracovní spokojenost*. In: Lazarová, B. et al. (2011). *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.

Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.

Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.

Příbyl, H. (2015). *Lidské potřeby ve stáří*. Praha: Maxdorf.

Rýdl, K. (2014): Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *ORBIS SCHOLAE*, 8(3), s. 9–21.

Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie* (4., doplněné vydání). Praha: Portál.

Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher career. Crises and continuities*. London: The Falmer Press. In Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), s. 36–49.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.

Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.

Šabatová, A. et al. (2016). *Důchody II*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv ve spolupráci se společností Wolters Kluwer.

Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), s. 310–320.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2016). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Takashi, S. (2011). Co-Constructing Efficacy: A “Communities of Practice“ Perspective on Teacher’s Efficacy Beliefs. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, s. 732–741.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Tomeš, I., & Šámalová, K. (2017). *Sociální souvislosti aktivního stáří*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2., přeprac. vyd). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Vosečková, A. (2014). *Kapitoly z psychologie stáří pro studenty sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Vyhláška č. 263/2007 Sb. Vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online] [cit. 2022-10-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>

WHO (2014). *Basic Documents. Forty-eighth edition*. Geneva. [online] [cit. 2022-10-9]. Dostupné z: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-en.pdf>

Wiegerová, A. & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou mateřské školy? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), s. 510–534.

Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online] [cit. 2022-10-3]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online] [cit. 2022-10-3]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zerzová, J. & Maňasová, K. (2019). Major Career Changes from the Perspective of Experienced Teachers. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 11(2), 119–129.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

Kap. Kapitola

MŠ Mateřská škola

S Studentka

Tab. Tabulka

U Učitelka

UA Učitelka Alena

UE Učitelka Eva

UH Učitelka Helena

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Věkové složení učitelů mateřských škol v ČR.....	28
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorie a kódy z interview	47
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Ukázka interview

Příloha II: Ukázka pozorovacího archu

PŘÍLOHA I: UKÁZKA INTERVIEW

Učitelka Helena

S: Souhlasíte s participací na výzkumu?

U: Ano, ano, souhlasím.

S: Kolik let vykonáváte práci učitelky v mateřské škole?

U: No, kolik už to bude, od roku 80... (smích). Dvacet, třicet, je rok 2022, takže 42 roků. Ježíšmarja, to je strašné. Ale tak mezi nima byla mateřská, vlastně 2 mateřské, jako tak, furt su, furt mám stejnou práci.

S: A jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

U: Střední pedagogická v (...).

S: A vy už jste tedy dovršila důchodového věku, jak jste zmiňovala.

U: Ano, já už su v důchodu. Ježíšmarja, před rokem, v prosinci v roce 2021. My vlastně s holkama, ještě i s mýma kolegyněmi to dojedeme jak kdyby po staru, že se nám odpočítávají roky za děti. Ale mluví se o tom, že ty husákovy děti, až ty 70 ročníky půjdou v 65. Oni o tom právě pořád mluví, že ty husákovy děti, ty silné ročníky, jestli to bylo 75 nebo od 70 let, to teď nevím přesně toto.

S: V mateřské škole jste pracovala tedy celý život?

U: Ano.

S: A jak byste zhodnotila průběh vaší profesní kariéry, když se podíváte zpátky?

U: Tož jako, práce je to úžasná s děckama, protože to člověka naplňuje, nám i vždycky říkali, že to je poslání, to není práce, podle toho jsme byli i finančně ohodnocení, za komunistů. Teď už je to jako lepší, ale mně to teda pořád baví stejně, baví mě to vymýšlet, ale tato třída to je ... (smích). To je fakt strašné úsilí, to jako, to pomiňme tuto třídu. To je výjimka po hodně hodně letech. Takže jako baví mě to, hrozně.

S – studentka

U – učitelka

S: A je něco, co jste za léta praxe zjistila, že vám nevyhovuje a potom jste to změnila? Nebo teď, změnila byste něco ráda? V rámci práce s dětmi.

U: Tož, já vím, že su hodně měkká, třeba kolegyně, ta je tvrdší, ta dovede děcka... Ty se jí úplně bojí, to třeba já tak neumím, jo. A mně jich je, i když jsou tak nedobří, tak je mi jich ve finále líto, když na ně zařvu. Takže po této stránce, že třeba bych musela být víc tvrdší, ale jako ty děcka zas, ty děcka ke mně jdou a jdou se pomazlit, jo, zas je to tím vykompenzované. Ale jako, já nevím, asi bych nic moc neměnila extra, protože, každý člověk se nemění. Tak jak já jsem si nastavila ten vztah k dětem, tak to podle mě trvá celý život pomalu. Že to se nějak moc nedá změnit, ...

S: Takže jste byla v práci vždy spokojená a to přetrvává i do dnes?

U: Jo, jako když vidím ty děcka, že to dítě přijde: „Paní učitelko to a to“, nebo se vám svěří, že ve vás vidí maminku nebo tu druhou osobu, ke které tak přilne, nebo se přijde pomazlit, tak jo, jsou takové hezké chvílky (smích). To mě naplňuje a baví, fakt je to fajn, kvůli tomu to hlavně dělám.

S: A splnila jste si během své dlouholeté práce v mateřské škole všechny vaše profesní ambice a cíle?

U: Ano, mě to vždy strašně bavilo, změnit práci jsem nechtěla. Postoupit výš jsem taky nechtěla, vedoucí fuj (smích), to je papírová práce a u počítače, to jako né. Mě baví ta práce s děčkama. Ale na změnu oboru ani pozice jsem nikdy nepomýšlela, ne.

S: Dobře, děkuji. Mě by teď zajímalo, zda existuje něco, co vás v dnešní době mrzí, co byste případně chtěla, aby bylo jinak? V rámci práce v mateřské škole, z jakéhokoliv pohledu.

U: Mrzí mě určité nové metody, které teda, některé jsou určitě dobré, některé, nevím nevím, ty se mi moc teda nezdají. I když někdy je taky využíváme teda taky. Ale co mě teda nebaví, tak je přibývající papírová práce. My jsme přípravy dělaly vždycky, to se vždy psávalo, ale my jsme to dřív psávaly jednoduše, že kdo se do toho podíval, tak viděl. Učila jsem to a to, to a to. Teď se to píše taková omáčka, ...

S: Takže se dá říct, že se ráda držíte spíše těch jistot, co už máte sama zažité a ozkoušené.

U: Jo, jako, to se týká i tradic, že dřív třeba nebyval Halloween, ale teď už ho třeba děláme, jo, takový příklad. Nebo co ještě takového, ...

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

POZOROVACÍ ARCH

Základní údaje k realizovanému pozorování:

Datum pozorování	17.1.2022
Čas a délka pozorování	8:32-9:31 (59 minut)
Název mateřské školy	
Jméno pozorované učitelky	Učitelka Eva
Charakteristika dětí	Celkem bylo ve třídě přítomno 20 dětí. Genderové složení bylo 14 chlapců a 6 dívek. Žádné z dětí nemělo speciální vzdělávací potřeby.
Popis materiálního prostředí třídy	Dostatečný prostor pro volnou hru dětí, třída je rozdělena na 2 části, v jedné jsou stoly a ve druhé koberec s hračkami.

Definice pozorovaných kategorií*:

**Kategorie byly vytvořeny s oporou o odbornou literaturu na základě realizovaných interview a dedukce profesních činností učitelek mateřských škol.*

Název pozorované kategorie a podkategorie	Definice
Kategorie: Vzdělávací metoda	Jedná se o záměrný postup učitele uplatňovaný ve výchovně-vzdělávacím procesu vedoucí k naplnění stanovených cílů (Průcha, 2017).
Rozhovor	Forma kladení otázek a odpovědí s cílem osvětlit stanovený problém, či předat nové poznatky (Skalková, 2007).
Skupinová práce dětí	Aktivita či nabídka činností pro ohraničený počet dětí ve stejném časovém úseku (Syslová et al., 2019).
Samostatná práce dětí	Aktivní kognitivní či motorická činnost dítěte za účelem naplnění cíle stanoveného učitelkou (Skalková, 2007).
Demonstrace obrazového materiálu	Prezentování ilustrací či fotografií (Skalková, 2007).
Kategorie: Organizační forma	Jedná se o celkové organizační uspořádání výchovně-vzdělávacího procesu (Skalková, 2007).
Řízená činnost	Aktivita za účasti všech dětí, která je plně řízená učitelkou (Syslová et al., 2019).
Skupinová výuka	Aktivita či nabídka činností pro ohraničený počet dětí ve stejném časovém úseku (Syslová et al., 2019).
Kategorie: Pravidla při práci s dětmi	Pravidlo, neboli určitá norma chování vymezuje to, co je potřebné, přístupné a dovolené (Čapek, 2008, s. 8).

Odkazování na dětem známá, předem nastavená pravidla chování	Učitelka má pevně nastavená pravidla chování, která jsou platná pro danou třídu, a která aktivně využívá, případně na ně při jejich porušování odkazuje.
Absence pevně nastavených pravidel – řešení situace bez odkázání na pravidla chování	Učitelka v případě rušivého chování, které překračují hranice, nevyužívá pravidel chování, či je s dětmi nemá nastaveny.
Kategorie: Instrukce k činnosti dětí	Tato kategorie popisuje, jakým způsobem učitelka děti vyzývá k činnostem během výchovně-vzdělávacího procesu.
Pozitivní motivace	Jedná se o stimulované chování dětí učitelkou, cílené k realizování různých činností pomocí zprostředkování smyslu činnosti či získáním pochvaly a odměny (pozitivního motivu) (Blažej, 2012).
Negativní motivace (výhružka)	Vynucený požadavek na splnění zadané činnosti dle představ učitelky, který v případě nesplnění směřuje k potrestání (negativní motiv), jež v dítěti vyvolává pocit strachu (Blažej, 2012).
Příkaz	Striktně daný pokyn učitelky, dle toho, jak chce situaci řešit, bez možnosti vlastní iniciativy dítěte (Gordon, 2012).
Předání instrukcí prostřednictvím vysvětlování	Učitelka dětem předává instrukce či pravidla pomocí vysvětlování. Ujišťuje se o pochopení dětí prostřednictvím kladení otázek.
Kategorie: Tón hlasu učitelky	Intenzita hlasového projevu učitelky.
Vysoce intenzivní hlasový projev (křik)	Jedná se o velmi intenzivní hlasitý projev, obvykle cílený k zastavení nežádoucího chování.
Zvýšený hlas	Hlasitý verbální projev, obvykle sloužící jako upozornění na nežádoucí chování, či k dorozumění v hlučném prostředí.
Tichý hlas	Hlasový projev velmi malé intenzity.
Normální hlas	Obvyklý, přirozený tón hlasu.
Kategorie: Pohybová aktivita učitelky	Jedná se o pohybovou aktivitu učitelky během výchovně-vzdělávacího procesu s dětmi.
Aktivní zapojování do pohybových aktivit s dětmi	Učitelka se zapojuje do všech pohybových aktivit s dětmi, nevykazuje žádné známky omezování pohybu.
Pohybová aktivita bez potřeby zapojení učitelky	Učitelka volí pohybové aktivity, do kterých se nepotřebuje zapojovat a aktivními jsou pouze děti.
Omezování a vyhýbání se pohybové aktivitě s dětmi	Učitelka se do aktivit zapojuje částečně, vlastní pohybovou aktivitu však omezuje na minimum, nebo se jí záměrně zcela vyhýbá.

Pozorovací arch (ukázka)

Název kategorie: Vzdělávací metoda		
Podkategorie	Výskyt jevu a časový interval	Příklad
Rozhovor	8:32-8:45	Na úvod učitelka s dětmi vedla rozhovor a kladla jim otevřené otázky. Opakovala si s nimi téma z předchozího týdne – zvířata žijící v lese. Využila k tomu i demonstraci obrazového materiálu – obrázky zvířat měla připevněny na magnetické tabuli.
Skupinová práce dětí	9:05-9:13	Pohybová hra, při které děti představovaly zvířata žijící v lese a měly za úkol se dle toho roztržít do domečků.
Samostatná práce dětí	9:20-9:31	Nejdříve dětem hromadně ukázala, jak mají postupovat a ve vzduchu si s nimi vyzkoušela nakreslit ptáčka. Poté dětem rozdala pracovní listy, na které se děti pokusily ptáčka samy kreslit ptáčky dle postupu učitelky. Pracovní list byl zaměřen na grafomotorická cvičení, celkem zde byly obsaženy tři samostatná grafomotorická cvičení.
Jiné:		

Název kategorie: Pravidla při práci s dětmi		
Podkategorie	Výskyt jevu a časový interval	Příklad
Odkazování na dětem známá, předem nastavená pravidla chování		
Absence pevně nastavených pravidel – řešení situace bez odkázání na pravidla chování	8:32-9:31	Když děti vyrušovaly, tak je na to neupozorňovala pomocí pravidel. Pouze je napomínala slovy: „ <i>Kláro, přestaň... nedělej to...</i> “. Chybělo zde jakékoliv odkazování na pravidla. Učitelka si s dětmi předem nestanovila žádná pravidla chování.