

Prestiž profese učitele v mateřské škole očima učitelů mateřské školy

Bc. Kristýna Rigová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Kristýna Rigová
Osobní číslo: H21119
Studijní program: N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Prestiž profese učitele v mateřské škole očima učitelů mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se prestiže povolání a profese učitele mateřské školy.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na definování pojmu prestiže, jeho významné mezníky a podmínky působící na prestiž.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím písemného a ústního dotazování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

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

Seznam doporučené literatury:

- Boudová, S. et al. (2020). ČSĽ. Mezinárodní šetření TALIS 2018. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezinarodni%20setreni/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf
- García-Mainar, I., Montuenga, V. M., & García-Martin, G. (2018). Occupational Prestige and Gender-Occupational Segregation. *Work, Employment and Society*, 32 (2), 348–367.
- Kopecká, I. (2015). *Psychologie*. 3. díl. Praha: Grada.
- Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepcce učitelek. *Studia paedagogica*, 25 (1), 51–77.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada. Začátek formuláře

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.**
 Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

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
P. 4. 2024

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 nesystematicky zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 už nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracovníte vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejnění práce počítovat na své náklady výpis, opisy nebo rozmnožení;

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá prestiží profese učitelů mateřských škol. V teoretické části jsou sumarizovány poznatky o prestiži jako multidimenzionálním pojetí. Dále jsou zde popsány historické souvislosti a vývoj prestiže učitelské profese. Teoretická část také popisuje kulturní a společenské determinanty, jež mají vliv na prestiž učitelů mateřských škol. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, jehož hlavním cílem je popsat, jak učitelé mateřských škol vnímají prestiž svého povolání. Výzkumné šetření je realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol. Zpracováním a analýzou dat z výzkumu bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol považují svoji profesi za prestižní oproti veřejnému mínění. Výsledkem je navržení možných postupů ke zvýšení prestiže učitelů mateřských škol, jak ze strany učitelů, tak ze strany veřejnosti.

Klíčová slova: prestiž, profese, učitel mateřské školy, individuální prestiž, sociální prestiž, motivace, angažovanost, vzdělávací systém, mzdové ohodnocení, vzdělávací politika

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the prestige of the profession of kindergarten teachers. In the theoretical part, the findings on prestige as a multidimensional concept are summarized. Furthermore, the historical context and development of the prestige of the teaching profession are described here. The theoretical part also describes the cultural and social determinants that influence the prestige of kindergarten teachers. The practical part is based on qualitative research, whose main goal is to describe how kindergarten teachers perceive the prestige of their profession. The research investigation is carried out through semi-structured interviews with kindergarten teachers. By processing and analyzing data from the research, it was found that kindergarten teachers consider their profession to be prestigious compared to public opinion. The result is the design of possible procedures to increase the prestige of kindergarten teachers, both on the part of teachers and on the part of the public.

Keywords: prestige, profession, kindergarten teacher, individual prestige, social prestige, motivation, engagement, educational system, salary evaluation, educational policy

„Největším nepřítelem vědění není ignorace, je to iluze vědění.“ Stephen Hawking

Na tomto místě bych ráda srdečně poděkovala doc. Mgr. Petrovi Najvarovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky, vstřícnost a trpělivost při zpracování mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem paním učitelkám, které se zúčastnily polostrukturovaného rozhovoru a v neposlední řadě mé rodině a kamarádům, kteří mi byli oporou po celou dobu studia.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 PRESTIŽ JAKO MULTIDIMENZIONÁLNÍ KONCEPT | 13 |
| 1.1 DEFINICE PRESTIŽE..... | 13 |
| 1.2 KLASIFIKACE PRESTIŽE | 14 |
| 1.3 VLIV PRESTIŽE PROFESY NA MOTIVACI A ANGAŽOVANOST | 15 |
| 2 HISTORICKÝ KONTEXT A VÝVOJ PRESTIŽE UČITELSKÉ PROFESY | 17 |
| 2.1 CHARAKTERISTIKA PROFESY UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 17 |
| 2.2 HISTORICKÉ ZMĚNY VNÍMÁNÍ PROFESY UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 19 |
| 2.3 NEDÁVNÉ PROMĚNY VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU A JEJICH DOPAD NA PRESTIŽ UČITELSKÉ PROFESY | 21 |
| 3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRESTIŽ UČITELŮ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH | 24 |
| 3.1 KULTURNÍ A SPOLEČENSKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRESTIŽ UČITELŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE..... | 24 |
| 3.2 SPOLEČENSKÉ A KULTURNÍ VNÍMÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE O DĚTI | 25 |
| 3.3 MZDOVÉ OHODNOCENÍ A JEHO VZTAH K PRESTIŽI UČITELŮ..... | 27 |
| 3.4 VLIV VZDĚLÁVACÍ POLITIKY A VEŘEJNÉHO MÍNĚNÍ NA PRESTIŽ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL | 28 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 31 |
| 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU | 32 |
| 4.1 CÍLE VÝZKUMU A HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA | 32 |
| 4.2 METODIKA VÝZKUMU | 32 |
| 4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU | 38 |
| 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU | 42 |
| 5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ | 42 |
| 5.2 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ | 49 |
| 5.3 VÝSLEDKY ANALÝZY ROZHOVORŮ | 51 |
| 5.3.1 Proces kódování a vytvoření teorie | 51 |
| 5.3.2 Vyložení vytvořené teorie | 57 |
| 5.4 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ | 67 |
| 6 DISKUSE | 72 |
| ZÁVĚR | 75 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 77 |

| | |
|--|-----------|
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 81 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 82 |
| SEZNAM TABULEK..... | 83 |
| SEZNAM GRAFŮ | 84 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 85 |

ÚVOD

Existuje známá kniha R. Fulghuma, nazvaná *Vše, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské škole*. Toto dílo s určitou nadsázkou popisuje význam mateřské školy a to, co tato instituce, nebo spíše učitelé mateřských škol, přináší do života jedince. Přesto je na práci učitelů mateřské školy mnohdy nahlíženo s despektem, se zohledněním různých předsudků a stereotypů.

Zároveň ale mnozí lidé velmi rádi vzpomínají na svoji docházku do mateřské školy. Zatímco během několika týdnů v základní škole přestávají mnohdy děti chtít do školy znovu zavítat, do mateřské školy se děti většinou těší. Doma vyprávějí o hrách a hračkách, s nimiž si hrály, chtějí za kamarády. Dominantní postavení však mívá paní učitelka, která je pro tyto děti polobohem. Rodiče nezdědka až závistivě poslouchají, co vše je paní učitelka naučila, jak krásně si s nimi hrála.

Také rodiče jsou ale za mateřskou školu rádi. Mohou do ní do jisté míry děti „odložit“, a to i když jsou nemocné, neboť potřebují jít do práce. Většinou si však cení toho, jak jsou jejich děti v mateřské škole rozvíjeny, jak se jim učitelky věnují, jak s nimi systematicky a intenzivně pracují v souvislosti s přípravou na povinné školní vzdělávání.

Proč tedy nemalá část veřejnosti nepřiznává této profesi větší hodnotu? Proč jsou učitelky v mateřské škole považovány spíše za chůvy a mateřská škola za hlídací instituci? Jaké faktory snižují prestiž profese učitele mateřské školy a jaké ji naopak zvyšují? Na tyto otázky jsou hledány odpovědi v diplomové práci, jejíž cílem je vymezit pojem prestiž profese učitele mateřské školy. Jedná se o téma málo probádané. Vzhledem k významu práce učitelů MŠ však lze považovat za cenné zjistit, co by pomohlo, aby si veřejnost více cenila učitelů mateřských škol, kterým rodiče svěřují to nejcennější, co mají.

Práce je koncipována jako teoreticko-praktická. V teoretické části je nejprve definován pojem prestiž. Přiblíženy jsou užívané klasifikační systémy k hodnocení prestiže, který je poměrně složitým, multidimenzionálním konceptem. Pojednáno je o vlivu prestiže na motivaci a angažovanost pracovníků. Důraz je kladen na popis faktorů, které ovlivňují vnímání profese učitele mateřské školy jako prestižní, nebo naopak málo prestižní.

Vzhledem k tomu, že se jedná o téma málo probádané a v českém prostředí takřka opomíjené, při podání dosavadního stavu poznání v dané problematice je vycházeno zejména ze zahraničních zdrojů. Obraz prestiže profese učitelů MŠ je podán především s využitím jediného obsáhlejšího a reprezentativního českého výzkumu na toto téma, jehož autorkami jsou J. Majerčíková a K. Urbanecová.

V praktické části je popsán vlastní kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo popsat, jak učitelé mateřských škol vnímají prestiž svého povolání. Výzkumný soubor tvořilo šest učitelek mateřských škol, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory. Kvalitativní šetření bylo doplněno o kvantitativní metodu dotazníku, předloženého veřejnosti. Získané výsledky sloužily jako zdroj dat v rámci vedených rozhovorů. K analýze rozhovorů byl užit design zakotvené teorie. Metoda pozorování byla v rámci triangulace doplněna o nestrukturované pozorování.

V rámci doplňující kvantitativní metody dotazníku byly také formulovány dvě hypotézy, které byly ověřeny pomocí chí-kvadrátu. K analýze dat získaných z otevřených otázek v dotazníku byla užitá metoda vytváření trsů.

V diskusi jsou reflektována hlavní zjištění, která jsou komparována s teoretickými východisky a výzkumy na toto téma. Pozornost je věnována také plánovaným změnám ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které by se měly významně a z hlediska prestiže instituce MŠ a profese učitelů MŠ negativně dotknout předškolního vzdělávání. Hlavní zjištění jsou shrnuta v závěru práce, který obsahuje také uvedení limitů výzkum a možnosti dalšího šetření v dané problematice.

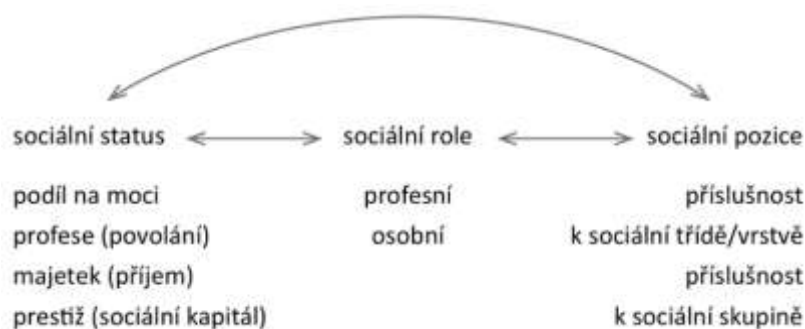
I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PRESTIŽ JAKO MULTIDIMENZIONÁLNÍ KONCEPT

Tato kapitola práce je věnována prestiži jako multidimenzionálnímu konceptu, který ve významné míře determinuje pohled společnosti na učitelskou profesi. Poté, co je prestiž definována, jsou představeny různé typy prestiže a její vliv na motivaci a angažovanost s akcentem na učitelskou profesi.

1.1 Definice prestiže

Prestiž lze charakterizovat jako „váženost, jíž se lidé ve společnosti těší“, přičemž se jedná o jeden z předpokladů úcty, kterou si lidé vzájemně prokazují (Šanderová, 2022, s. 125). Prestiž tedy představuje složitý a multidimenzionální koncept, který ovlivňuje vnímání a hodnocení jedince ze strany společnosti. Je tvořena různými dimenzemi, které se vzájemně prolínají a determinují. Je podstatné chápat ji nikoli jako statický, ale naopak jako dynamický jev, který je formován sociálními, kulturními a ekonomickými faktory. Prestiž může být měřena subjektivně, a to různými kritérii v závislosti na kontextu. Například ve vztahu k určitým profesím může být prestiž spojena s vědeckým přínosem, zatímco v jiných případech může být spojena s kulturními nebo uměleckými hodnotami. Sedláková (2015, s. 136–137) dále dodává, že prestiž je jedním z komponentů sociálního statusu, který je součástí faktorů, jež se podílí na tvorbě sociálního postavení jedince (viz Obr. 1).



Obrázek 1 Sociální postavení jedince (Sedláková, 2015, s. 137)

Pro komplexní pochopení funkce prestiže ve společnosti je vhodné realizovat stručný exkurz do historie. Nejprve je třeba konstatovat, že slovo „prestiž“ mělo až do konce osmnáctého století spíše negativní konotaci (jednalo se o efekt dosažený úskokem či

podvodem). Proto je v souvislosti se starším obdobím vhodnější hovořit spíše o vlivu, respektu, vážnosti, pověsti, autoritě či renomé.

V průběhu lidských dějin bylo posuzování prestiže vázáno na různé faktory, které odrážely hodnoty a normy dané doby a kultury. Jedním z klíčových prvků, kterému byla přikládána významná prestiž, byl společenský status. Jednotlivci z vyšších společenských vrstev byli považováni za osoby s výjimečným postavením. Toto spojení mezi sociálním postavením a prestiží vytvářelo stav, ve kterém byly určité skupiny obyvatel automaticky spojovány s větší úctou a respektem.

Dalším klíčovým faktorem bylo vzdělání, kdy osoby s výrazným intelektem a vzděláním měly často vyšší prestiž. Například v antickém Řecku byli filosofové a učenci ctěni jako nositelé moudrosti a znalostí, což přispívalo k jejich prestiži ve společnosti. Prestiž byla také významně spojena s rodem a dědičností – zejména ve středověké a raně novověké Evropě bylo společenské postavení děděno a členství v tímto způsobem privilegovaných vrstvách bylo spojeno s vysokou prestiží (Maříková, Petrusek, Vodáková et al., 1996, s. 841–842).

1.2 Klasifikace prestiže

Prestiž jedince může být odvozována od kteréhokoli jeho sociálního statusu – v tomto kontextu rozlišujeme dva druhy tohoto konceptu, a sice prestiž individuální a sociální. O individuální prestiži hovoříme v případě, kdy je úcta vykazovaná konkrétnímu jedinci a je založena na specifických individuálních charakteristikách, jako jsou schopnosti, zásluhy, chování, záliby a podobně (Šanderová, 2022, s. 125). Individuální prestiž může být spojena s různými oblastmi života, a to včetně pracovní kariéry, vzdělání, osobního rozvoje, dobrovolnické činnosti nebo politického angažmá. Je založena na individuálních úspěších, schopnostech a přínosu, který jedinec přináší do svého okolí. Tato forma prestiže je často subjektivní a závisí tak na vnímání ostatních jednotlivců. Jedinec může získat individuální prestiž prostřednictvím svých profesních úspěchů, charakterových vlastností, vynikajícího výkonu v oblasti svého zájmu nebo na základě projevů své morální integrity (například účast v disentu). V dnešní společnosti hraje individuální prestiž klíčovou roli při formování osobní identity a společenského postavení jedince (Blau, 2017).

Druhým typem prestiže je prestiž sociální, která je spojena s konkrétním statutem, jenž se přenáší na individua, která jej zaujala. Jedná se například o různé čestné tituly a diplomy, právo nosit určitou zvláštní součást oděvu a podobně (Šanderová, 2022, s. 125).

Tato forma prestiže je často odvozena od společenských očekávání a normativů, které určují, které profese, vzdělání nebo sociální role jsou považovány za prestižní. Například lékaři nebo vědci mohou mít v mnoha společnostech vyšší sociální prestiž než některé jiné profesní skupiny. Sociální prestiž ovlivňuje, jak je jedinec vnímán a jaký má přístup k různým příležitostem ve společnosti. Hodnota sociální prestiže může mít výrazný dopad na životní podmínky, pracovní možnosti a vnímání vlastní hodnoty člověka (Giddens, 2013, s. 434).

Dále je vhodné zmínit prestiž povolání, kterou bychom mohli spojit se sociální prestiží. Prestiž povolání se týká výsledného hodnocení a společenského postavení spojeného s konkrétní profesí. Jedná se o vnímání dané profese ve společnosti a o míru úcty, respektu a autority, kterou tato profese získává od ostatních lidí. Prestiž povolání může být ovlivněna různými faktory, jako jsou například sociální uznání, finanční ohodnocení, náročnost předmětné práce, pověst spojená s konkrétním odvětvím a podobně (Kopecká, 2015, s. 186). Význam prestiže povolání spočívá v tom, že může ovlivnit společenské postavení jednotlivce, jeho profesní aspirace, sebevědomí a také vnímání vlastního přínosu pro společnost. Prestiž povolání může být založena na vědeckém vzdělání, dovednostech, etickém chování nebo na vnímané důležitosti a přínosu dané profese pro společnost. Kromě finanční odměny zasahuje do míry prestiže i celkové společenské postavení a respekt spojený s danou profesí. Prestiž profese je měřena prostřednictvím žebříčků prestiže, ve které prestiž profese je reflexí postoje veřejnosti k dané profesi. Například dle žebříčku prestiže povolání v České republice za rok 2019 byla nejprestižnější profesí ta lékařská, následovaná vědci, zdravotními sestrami, učiteli na vysoké škole, učiteli na základní škole, soudci atd. (Boháček, 2020, s. 36–37).

1.3 Vliv prestiže profese na motivaci a angažovanost

Prestiž profese hraje důležitou roli v ovlivňování motivace a angažovanosti jednotlivců v pracovním prostředí. Jedná se o důležitý faktor, který formuje vnímání hodnoty práce a determinuje, jakým způsobem jednotlivci vnímají svůj přínos ve společnosti. Prestiž profese může mít vliv na to, jak jednotlivec vnímá svou práci, jaká je jeho motivace a angažovanost v pracovním prostředí (Treiman, 2013, s. 21). Profese s vyšší prestiží obvykle nabízí vyšší úroveň společenského uznání a respektu, což může přispět k pozitivnímu vnímání pracovního prostředí. Například lékaři, právníci nebo vědci, kteří mají vysokou prestiž ve společnosti, mohou být motivováni pocitem důležitosti své práce a významu, který přináší do společnosti. Jak doplňuje Crawley (2014), do prestiže povolání zasahuje i

genderová nerovnost, kdy jsou za erudovanější považovány ty profese, ve kterých převažují muži. Obdobně García-Mainar, Montuenga a García-Martín (2017, s. 348) konstatují, že povolání s větším podílem žen obecně představují nižší prestiž.

Vliv prestiže na motivaci lze sledovat i ve vztahu k sebepojetí jedince. Osoby v prestižních profesích často vnímají svou identitu ve spojení s pracovní rolí, což může být motivujícím faktorem pozitivně ovlivňujícím pracovní výkon. Příslušnost k prestižní profesi může poskytnout jedinci pocity hrdosti a sebeúcty, které mohou následně výrazně stimulovat jeho motivaci k dosahování vyšších standardů a cílů v rámci pracovního prostředí. Zároveň může vysoká prestiž určité profese poskytovat pracovníkům větší smysl pro naplňování jejich profesních ambicí. Lidé ve vysoce prestižních oborech mohou být motivováni snahou udržet nebo zlepšit své postavení ve společnosti. Tato snaha o udržení nebo zdokonalení prestiže může působit jako hnací síla pro jejich pracovní úsilí a angažovanost. Jak však dodávají Frunzaru a Dumitriu (2015, s. 629) sebepocitovaná profesní prestiž nemusí odpovídat sociální prestiži – autoři uvádí příklad učitelů, jejichž subjektivní hodnocení prestiže učitelské profese bývá výrazně nižší než hodnocení společnosti.

Zhan (2015, s. 44) doplňuje, že k cílenému výběru prestižního povolání vede silnější kulturní poptávka po peněžních odměnách. Nicméně je také důležité si uvědomit, že vliv prestiže není univerzální a může se lišit v závislosti na individuálních preferencích a hodnotách každého jednotlivce. Pro některé jedince může být důležitější pracovat v oblasti, která odpovídá jejich osobním hodnotám a zájmům než sledovat vyšší společenskou prestiž daného povolání. Obecně lze tedy konstatovat, že prestiž profese je komplexním fenoménem, který reflektuje spojení mezi společenským uznáním, osobní identitou a ambicemi jednotlivců v rámci pracovního prostředí.

2 HISTORICKÝ KONTEXT A VÝVOJ PRESTIŽE UČITELSKÉ PROFESÍ

V této kapitole je pozornost věnována historickému kontextu a vývoji prestiže učitelství profesí. První podkapitola charakterizuje profesní učitelství v mateřské škole, navazující část se pak zabývá nastíněním historických změn vnímání profesí učitelství v mateřské škole. Třetí podkapitola nastiňuje nedávné proměny vzdělávacího systému a jejich dopad na prestiž učitelství profesí.

2.1 Charakteristika profesí učitelství v mateřské škole

Učitel v mateřské škole v České republice má zásadní úlohu ve výchově a vzdělávání předškolních dětí. Aby vykonával tuto odpovědnou funkci, vyžaduje se od něj odpovídající pedagogické vzdělání. Obvykle jde o bakalářský nebo magisterský titul v oblasti školního vzdělávání či předškolní pedagogiky. Opravilová (2016, s. 186) konstatuje, že profesí učitelství mateřské školy je ve své podstatě shodná s tradičním pohledem na učitelství, ačkoli vykazuje jistá specifika. I když dítě v prostředí mateřské školy není žákem v pravém slova smyslu, přesto se od učitelky očekává, že bude na děti výchovně působit a připraví je na jejich další vzdělávání. K tomu by však učitelka v mateřské škole měla být dle většinového pohledu laskavou a pečující osobou.

Učitelka mateřské školy nevstupuje do své profesí jako hotový pedagog, ale prochází určitým vývojem, jehož jednotlivá stádia ovlivňují výkon a kvalitu její práce. Průcha (2002, s. 23) považuje profesní dráhu učitelství za proces v průběhu života, který je členěn do několika fází. Není však nutné, aby učitel prošel všemi z nich – někteří učitelé se do konkrétní etapy nedostanou vůbec, jiní ji zase přeskóčí (příkladem může být situace, kdy se u začínajícího učitelství objeví syndrom vyhoření). Vývoj profesní dráhy učitelství (včetně učitelství mateřské školy) můžeme rozčlenit na následující etapy (Průcha, 2005, s. 216–228):

- volba učitelství profesí – tato etapa je charakteristická pro značně optimistický přístup k učitelství povolání, kdy budoucí učitel vnímá spíše výhody a přehlíží nevýhody této profesí;
- učitel – začátečník, který zažívá střet s realitou, jenž ovlivní jeho další profesní dráhu;
- profesní adaptace, kdy se učitel adaptuje na úkoly, povinnosti a podmínky, za nichž své povolání vykonává;

- učitel – expert (zkušený učitel), který již nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc – dochází zde k zvnitřnění učitelských kompetencí a ustálení dovedností;
- konzervativní (vyhasínající) učitel, který vykazuje známky vyhoření, strnulosti a dogmatismu.

Průcha (2005, s. 201–202) dodává, že v rámci učitelské profese dochází k poměrně značné profesní migraci, kdy učitelé opouští pedagogickou profesi a „migrují“ do jiných oborů. Příčinou může být nízké platové ohodnocení či například nespokojenost s náplní práce. Častým důvodem je také disharmonie mezi očekáváními a realitou (tento stav je popisován jako „šok z reality“), kterou zažívají začínající učitelé.

Dovednosti učitelky mateřské školy nezahrnují pouze pedagogické schopnosti, ale také schopnost efektivní komunikace s malými dětmi, porozumění jejich individuálním potřebám a podporu jejich rozvoje. Vytváření bezpečného prostředí je klíčovým prvkem, aby se děti cítily volně a mohly se svobodně vyjadřovat a učit. Opravilová (2016, s. 186) uvádí, že můžeme vnímat značné rozdíly v komunikaci učitelky s rodiči a dětmi – zatímco pro rodiče by měla být učitelka formální autoritou, pro děti se jedná spíše o neformální autoritu, založenou na důvěře a osobnostních kvalitách.

Schopnosti a dovednosti, kterými by měly učitelky v mateřských školách disponovat, jsou popsány prostřednictvím klíčových kompetencí. Klíčové kompetence lze zjednodušeně chápat jako soubor dovedností, schopností a vlastností, které jsou zásadní pro úspěšné plnění role učitele ve vzdělávacím procesu. Výběr klíčových kompetencí vychází ze sdílených hodnot společnosti – Spilková (1996, s. 46) v tomto kontextu definuje klíčové kompetence jako „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobní charakteristiky“. Syslová (2013, s. 30) uvádí následující tři skupiny kompetencí:

- kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence);
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii);
- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoregulační kompetence).

V neposlední řadě je nutné upozornit na skutečnost, že učiteli v mateřských školách jsou většinou ženy. Zatímco v českém školství obecně působí celkově 78 % žen,

v mateřských školách nenalezneme muže prakticky vůbec (tvoří 0,5 % pedagogických sborů). Jak se však ukazuje, více učitelů-mužů má pozitivní vliv na vzdělávání dětí, a to mimo jiné proto, že výrazná feminizace určité profese snižuje její prestiž a mzdové (platové) ohodnocení (Šprincová, 2015).

Obecně lze konstatovat, že učitel v mateřské škole hraje klíčovou roli při formování základů pro budoucí vzdělávání dětí. Přispívá k jejich celkovému rozvoji a připravuje je na nadcházející školní vzdělávání s důrazem na individuální potřeby každého dítěte v rámci skupiny. Důležitou součástí této práce je i spolupráce s rodiči, které učitelé informují o pokroku jejich dětí.

2.2 Historické změny vnímání profese učitele v mateřské škole

Obecně lze konstatovat, že historické změny ve vnímání profese učitele v mateřské škole podléhaly komplexním proměnám vzdělávacích systémů a společenských hodnot v průběhu času. Tato profesionální oblast prošla v různých historických obdobích vývojem, který odrážel měnící se pohledy na vzdělání, roli žen ve společnosti a důležitost raného vzdělávání. Pokorná (1995, s. 206) konstatuje, že v českých dějinách byla role učitele a jeho prestiž ve společnosti determinována skutečností, že český národ se při formování vlastní identity a v úsilí o své prosazení orientoval právě na vzdělání. Vzdělání mělo v české historii značnou prestiž, čemuž napomohla mimo jiné například Jednota bratrská, jejímž členem byl i Jan Amos Komenský. Z tohoto základu vyplývala i specifická role českého učitele, který byl dlouho chápán jako persona zodpovědná za vzdělání národa – například v době germanizace v sedmnáctém století to byli právě učitelé, kdo udržoval kontinuitu českého jazyka.

V devatenáctém století vznikaly první mateřské školy, přičemž společně s nimi se začaly objevovat první učitelky – pohled na tuto profesi byl tehdy silně ovlivněn patriarchálním modelem společnosti, a proto bylo vnímání učitelek v mateřských školách zprvu spojeno s tradiční rolí žen jako vychovávajících a péči poskytujících osob (Opravilová&Uhlířová, 2017, s. 93–98). Vysoká míra feminizace školství byla ostatně dlouho vydávána za stěžejní příčinu poklesu prestiže učitelské profese. S tím souhlasí i Wagner (2023), který dodává, že podle aktuálních průzkumů je povolání učitelky mateřské školy vnímáno jako statusově blízké sociálnímu pracovníkovi, a to i přes rostoucí nároky na odbornost.

Na počátku dvacátého století byly učitelky mateřských škol často považovány za nositelky mateřské lásky a péče, což reflektovalo tehdejší genderové stereotypy a očekávání vůči ženám. Role učitelek v mateřské škole tak byla typicky redukována na péči o děti spíše než na vzdělávání. Tento pohled se začal měnit v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století, kdy začal být kladen vyšší důraz na vzdělávací aspekty této profese – očekávalo se, že učitelky v mateřské škole budou mít formální vzdělání a budou schopné poskytovat dětem strukturovanou výuku připravující je na další stupně vzdělávání. V době komunismu mnohdy učitelé navzdory ideologickému tlaku a osobnímu bezpečí zprostředkovávali svým žákům demokratické ideály. Tato situace se změnila v devadesátých letech dvacátého století, kdy se často hovořilo o spolupráci učitelů s komunistickým režimem a později o jejich nedostatečné kvalifikaci. Zároveň s tím probíhaly turbulentní změny v českém školství, kdy během několika málo let vzniklo mnoho nových škol včetně škol alternativního směru (Pokorná, 1995, s. 207). Přesto se učitelské povolání drží dlouhodobě mezi společensky nejprestižněji hodnocenými profesemi – například v roce 1993 se učitelé umístili mezi deseti nejlépe hodnocenými povoláními (Průcha, 2013, s. 186). Průcha (2002, s. 30) konstatuje, že i v následujících letech se učitelská profese držela mezi těmi, které jsou ve společnosti vnímány jako nejprestižnější – důvodem je podle autora zejména to, že tato profese je obecně chápána jako velmi složitá a kvalifikovaná. K tomu přispěla i skutečnost, že v devadesátých letech dvacátého století zesílil důraz na inkluzivní vzdělávání a celkový rozvoj dětí v mateřských školách. Wagner (2023) však konstatuje, že sociální status učitelů je v České republice spíše nízký, což souvisí s nízkým platovým ohodnocením této profese.

Zajímavé je, že v české společnosti existuje výrazný kontrast mezi tím, jak vnímá prestiž učitelské profese širší veřejnost, a tím, jak na ni subjektivně nahlíží sami učitelé. Například Mezinárodní šetření TALIS 2018 (Boudová et al., 2020, s. 29) konstatuje, že „v České republice, stejně jako v celé řadě dalších evropských zemí, se opakovaně ukazuje, že učitelé smýšlejí o svém povolání méně pozitivně, než jak je vnímá společnost“. Šetření dále konstatovalo, že pouze 16 % českých učitelů se domnívá, že společnost si váží profese učitele, přičemž mezi začínajícími učiteli je tento podíl vyšší (21 %) a mezi zkušenějšími učiteli naopak nižší (15 %). To lze interpretovat tak, že společně s rostoucím věkem učitelů postupně klesá míra vnímané prestiže učitelského povolání. Lze uvažovat nad tím, že do tohoto hodnocení vstupuje i faktor vyhoření, kterým je učitelská profese výrazně ohrožena.

Pouze málo výzkumů se orientuje na to, jak vnímají svou prestiž samotné učitelky v mateřských školách. Jistou výjimkou je v tomto směru studie Majerčíkové a Urbanecové

(2020, s. 73–74), která měla deskriptivní charakter. Autorky dospěly k mnoha zajímavým závěrům – mimo jiné konstatovaly nedostatečné profesní ocenění a chybějící respekt v pojetí učitelek mateřské školy, který je zasazen do „mustru“ dvou pracovních aktivit učitelek mateřské školy, kterými jsou hlídání dětí a hraní si s nimi. Konstatovaly, že „i když učitelky v našem výzkumu deklarují především své nízké společenské sebezařazení, neupadají do obecné profesní apatie či nezájmu situaci měnit“ (Majerčíková & Urbaniecová, 2020, s. 74). Významným je zjištění, že i od mateřských škol se očekává, že budou zavádět inovace a budou schopné držet krok se změnami, které je obklopují – jedná se zejména o motivovanost k celoživotnímu vzdělávání, rozvíjení kulturního dialogu a spolupráci nejen v rámci předškolní instituce, ale i směrem k okolí. Autorky dále konstatovaly, že prestiž učitelek mateřských škol stoupla společně se zavedením povinného roku v mateřské škole před nástupem do základní školy, přičemž dalším faktorem zvyšujícím tuto prestiž je vzdělání potřebné k vykonávání tohoto povolání.

2.3 Nedávné proměny vzdělávacího systému a jejich dopad na prestiž učitelské profese

Proměny vzdělávacího systému mají zásadní dopad na prestiž učitelské profese, a to jak z hlediska vnímání prestiže této profese ze strany samotných učitelů, tak i ze strany většinové společnosti. Rostoucí důraz na inkluzivní vzdělávání klade větší nároky na schopnosti učitelů pracovat s různorodými skupinami žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento trend může potenciálně zvýšit prestiž učitelské profese, pokud jsou učitelé vnímáni jako klíčoví aktéři ve vytváření inkluzivního a rovného vzdělávacího prostředí. Na druhou stranu sami učitelé mají k inkluzi spíše strážlivý postoj, jak uvádí šetření Michalíka, Baslerové, Růžičky et al. (2018, s. 169), přičemž problémem se ukázala být zejména nedostatečná připravenost učitelů vzdělávacích institucí běžného typu na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokorná (1995, s. 207) v tomto kontextu upozorňuje na skutečnost, že od devadesátých let dvacátého století jsou kladeny vyšší nároky na to, aby učitelky mateřských škol zvládaly inkludovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy běžného typu. V tomto smyslu se mění nazírání na učitelky mateřských škol, kdy roste akcent na jejich odborné schopnosti. Jinak řečeno chápání role učitelky mateřské školy přechází od „pouhé“ pečovatelky směrem k odbornici na výchovu a vzdělávání, která musí disponovat řadou odborných znalostí a zkušeností.

V době globalizace a rychlého technologického pokroku dochází k fundamentálním změnám ve vzdělávacím systému, který stále častěji implementuje různorodé informační a komunikační technologie. Vstup do digitální éry přináší učitelům mateřských škol nové výzvy a možnosti, což zprostředkovaně ovlivňuje i jejich prestiž. Zaranis, Oikonomidis a Linardakis (2017, s. 203–204) konstatují, že znalostní ekonomika klade důraz na rozvoj digitálních dovedností, což může měnit nároky na učitelskou profesi a zvyšovat potřebu neustálého profesního rozvoje. Ačkoli více se tento trend týká primárního a sekundárního vzdělávání, i na učitele mateřských škol je v tomto kontextu vyvíjen tlak, jelikož digitalizace probíhá i v tomto prostředí. Postoj učitele mateřské školy k informačním a komunikačním technologiím pak může ovlivnit i subjektivní vnímání jejich statusu – pokud má učitel k ICT negativní postoj, může být jeho hodnocení prestiže vlastního povolání nižší a naopak.

Průcha (2002, s. 30–31) sumarizuje, že prestiž učitelské profese je aktuálně ovlivňována následujícími faktory, které souvisí se současným vývojovým stavem českého vzdělávacího systému:

- nižší platové ohodnocení vzhledem k jiným méně náročným a kvalifikovaným povoláním,
- názor společnosti, podle kterého mají pedagogické fakulty nižší úroveň (jedná se o snadné studium),
- vysoká míra feminizace učitelstva, kdy s typicky ženskými povoláními se obvykle pojí i nižší finanční ohodnocení,
- změna v postoji rodičů vůči učitelům, kdy rodiče stále častěji vyžadují od rodičů „proklientský“ a vstřícný přístup,
- neexistence objektivního hodnocení učitelů, a naopak nekvalifikované hodnocení činnosti učitele ze strany úředníků, rodičů a médií.

Průcha dále vysvětluje, že učitelé se cítí nedostatečně finančně ohodnoceni a doceněni ze strany společnosti, což může být příčinou toho, proč subjektivně hodnotí prestiž učitelské profese jako nižší. Wagner (2023) pak upozorňuje na nízký sociální status učitelů – roku 2018 se Česká republika dostala mezi šestici států s nejnižším sociálním statutem učitelů, což značí negativní vývoj tohoto ukazatele za poslední roky.

V důsledku nastíněných proměn vzdělávacího systému se očekává, že se bude do budoucna měnit i vnímání a hodnocení učitelské profese. Klíčové pravděpodobně bude, jak budou společnost a političtí představitelé reagovat na nastalé změny a jakým způsobem

podpoří učitele v jejich nových rolích a výzvách, což bude mít přímý dopad na jejich prestiž a postavení ve společnosti.

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PRESTIŽ UČITELŮ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Obsahem třetí kapitoly teoretické části práce jsou faktory ovlivňující prestiž učitelů v mateřských školách. V první podkapitole jsou představeny kulturní a společenské determinanty této prestiže, navazující část se pak zabývá společenským a kulturním vnímáním vzdělávání a péčí o děti. Třetí podkapitola nastiňuje mzdové ohodnocení a jeho vztah k prestiži učitelů. Závěrečná část diskutuje o vlivu vzdělávací politiky a veřejného mínění na prestiž učitelů mateřských škol.

3.1 Kulturní a společenské faktory ovlivňující prestiž učitelů v mateřské škole

Prestiž učitelů v mateřské škole je silně ovlivněna širokým spektrem kulturních a společenských determinantů, které formují hodnoty a postoje v rámci dané společnosti. Tato profesní skupina hraje klíčovou roli v raném vzdělávání a výchově dětí, proto je jí v různých kulturách přisuzována odlišná prestiž v závislosti na tom, jaká je v rámci dané společnosti přisuzována důležitost výchově a vzdělání. Ve společnostech, kde je vzdělání vysoce ceněno, jsou učitelé mateřských škol vnímáni jako klíčoví aktéři při budování základů pro budoucí akademický úspěch dětí (stále více se v kontextu s předškolním vzděláváním hovoří o nutnosti budovat tzv. předmatematické představy a předčtenářskou gramotnost), naopak ve společnostech, které nepřisuzují formálnímu vzdělání takovou důležitost, může být důraz kladen na jiné formy výchovy a rozvoje, což následně snižuje prestiž učitelů mateřských škol (Smak, Walczak, 2017, s. 30–33).

V některých zemích jsou učitelé mateřských škol tradičně považováni za partnery rodičů při výchově dětí. Tyto společnosti, které zdůrazňují komunitní hodnoty, mohou vnímat učitele mateřských škol jako součást jakési rozšířené rodiny, kteří mají výrazný podíl na vývoji dítěte. Tento pohled je reflektován ve větším zapojení rodičů do dění v mateřských školách, které fungují spíše jako komunity. Tento pohled na učitele mateřských škol je následně reflektován i v tom, jakým způsobem je budována jejich společenská prestiž – konkrétněji tito učitelé požívají vyšší prestiže, přičemž je zároveň více oceňován jejich vliv na výchovu a vzdělávání dítěte (Smak, Walczak, 2017, s. 23).

Dosud nebyl překonán stereotypní pohled na učitele mateřských škol jako na převážně ženské povolání. Tato genderová perspektiva může ovlivnit společenské vnímání

a odrazovat některé jedince (typicky muže) od vstupu do této profese. Pokud jsou v dané společnosti ženy silně spojovány s typicky feminními vlastnostmi, jako je například schopnost péče o děti, může to také způsobovat nižší prestiž učitelek mateřských škol v porovnání s učiteli primárního a sekundárního vzdělání. Opravilová (2016, s. 186) doplňuje, že i v českém prostředí dosud přetrvává obraz učitelky jako laskavé a ideální matky, jejíž péče o děti je podložena primárně mateřskými instinkty, obohacena příslušnými dovednostmi a vzděláním. Tato představa dopadá i na vnímání prestiže učitelky v mateřské škole, kdy se toto povolání statusově blíží spíše sociálnímu pracovníkovi než vysokoškolsky vzdělanému profesionálovi (Wagner, 2023).

Výrazný vliv na prestiž učitelů mateřských škol může mít také socioekonomický kontext. Ve společnostech s vysokou mírou socioekonomické nerovnosti může být vzdělávání vnímáno jako nástroj pro překonání těchto rozdílů, což může posílit postavení učitelů mateřských škol, kteří jsou tradičně chápáni jako členové profese, která do velké míry determinuje připravenost dětí k primárnímu vzdělávání. Györgyi et al. (2014, s. 89–90) doplňují, že v některých státech (například v Maďarsku) jsou učitelé rekrutováni z nižších sociálních skupin, což přispívá k poklesu jejich společenské prestiže. Svou roli zde hraje i skutečnost, že výslednému platovému ohodnocení neodpovídají nároky a odpovědnost, které jsou na učitele kladeny.

Na základě výše uvedeného lze obecně konstatovat, že kulturní a společenské faktory jsou klíčovými determinanty vnímání prestiže učitelů v mateřské škole. Porozumění těmto faktorům může potenciálně pomoci formovat vzdělávací politiku takovým způsobem, aby lépe odpovídala specifikům dané společnosti a podporovala klíčovou roli učitelů mateřských škol ve výchově a vzdělávání budoucí generace. Jak však připomíná například Wagner (2023), aktuálně se české školství potýká s podfinancováním, které nepřispívá k budování vyšší společenské prestiže učitelů mateřských škol.

3.2 Společenské a kulturní vnímání vzdělávání a péče o děti

Společenské a kulturní vnímání vzdělávání a péče o děti hraje klíčovou roli v utváření hodnot a přístupů k tomuto důležitému aspektu lidského života. Každá společnost a kultura má své specifické názory, tradice a očekávání ohledně toho, jak by mělo probíhat vzdělávání a péče o děti. Ve společnostech, kde je kladen důraz na komunitu, může být výchova chápána jako sdílená zodpovědnost celé této komunity. Rodiny, učitelé a další členové společnosti jsou zde podněcováni k tomu, aby spolupracovali na výchově a vzdělávání dětí s cílem posílit vzájemnou sociální soudržnost a hodnoty kolektivu (Smak, Walczak, 2017, s. 23).

Obsah vzdělávání samozřejmě ovlivňují i specifické kulturní aspekty. Některé kultury kladou větší důraz na akademický úspěch a formální vzdělávání, zatímco jiné mohou zdůrazňovat rozvoj praktických dovedností a sociálních kompetencí. Respekt k tradičním hodnotám a normám je často klíčovým prvkem vzdělávacího procesu – například v některých zemích výrazně vstupuje do vzdělávání náboženský prvek, naopak jiné státy – mezi nimi i Česká republika – si zakládají na sekulárnosti svého vzdělávání (Smak, Walczak, 2017, s. 30–33). Tyto aspekty mají vliv i na to, jak společnost vnímá učitele v mateřských školách, jelikož učitelé hrají klíčovou roli při předávání a udržování kulturních tradic a hodnot ve vzdělávacím prostředí mateřských škol.

Dalším aspektem ovlivňujícím prestiž učitelů mateřských škol je rovnost ve vzdělávání. Některé země mohou vykazovat více inkluzivní přístup k vzdělávání, zatímco jiné mohou v tomto směru čelit výzvám, jelikož zde existuje výrazná selekce ve vzdělávání s ohledem na socioekonomický původ, pohlaví nebo etnický původ žáků. Prokop (2022, s. 17) konstatuje, že „nerovnosti ve společnosti jsou do jisté míry ospravedlnitelné – pokud vycházejí z míry snahy a případně talentu“, zároveň však dodává, že do vyšších pater společnosti bychom měli mít možnost zespoda proniknout, k čemuž slouží právě rovné a nediskriminující vzdělávání. V České republice však existuje vysoká míra mezigeneračních reprodukcí vzdělávání – výsledky ve vzdělávání tedy v podfinancovaném českém školství silně závisejí na tom, v jaké rodině a regionu se dítě narodí. Jak autor dodává, „časným rozdělováním žáků do rychlejších a pomalejších proudů školství navíc vytváříme systém, v němž dostanete všechno – lepší vzdělání a práci, ale i kontakty na důležité lidi (spolužáky) a měkké dovednosti (jazyky, ICT), anebo nic“. Selekcce dětí ve vzdělávání začíná dle autora v páté třídě základní školy – v kontextu s touto informací mohou být učitelé mateřské školy vnímáni jako ti, kteří mají významné kompetence v oblasti snižování rozdílů mezi jednotlivými žáky. To ostatně dokládá i Prokop (2022, s. 85), který konstatuje, že „předškolní výchova pomáhá k lepším školním výsledkům nejen dětem ze sociálně vyloučených rodin, ale také těm průměrným“. Ve shodě s autorem lze sumarizovat, že (nejen) u dětí ze socioekonomicky nejslabších a průměrných rodin znamená docházka do předškolního vzdělávání významné zvýšení šancí na vystoupení z chudoby v dalším životě.

Pravidelně jsou realizovány výzkumy zachycující postoj české veřejnosti ke vzdělávání. Ty nejnovější ukazují, že názor české veřejnosti na vzdělávání je poněkud rozporuplný – ačkoli je celková úroveň vzdělání v České republice hodnocena jako dobrá, zároveň mají čeští respondenti pocit, že výuka nedostatečně připravuje mladé lidi pro budoucí zaměstnání. Jak dále vyplývá z výzkumu společnosti Median, který si nechala roku

2018 zpracovat nezisková organizace Člověk v tísni, českým rodičům nejvíce záleží na kvalitě učitelů, kteří se o jejich děti budou starat a vzdělávat je. Rodiče, kteří sami disponují vyšším vzděláním, pak více dbají i na formy výuky, reputaci a přístup dané vzdělávací instituce k žákům a rodičům. Rodiče s nižším vzděláním pak více očekávají, že vzdělávací instituce naučí jejich děti režimu a předá jim dostatečnou míru faktických znalostí. Výzkum ukázal, že rodiče mají od (nejen) mateřských škol různorodá očekávání, která jsou navíc často protichůdná (Páleníčková, 2019).

Jak dokládá Zpráva o udržitelném rozvoji, zájem Čechů o problematiku důležitosti kvalitního vzdělávání se zvýšil během pandemie koronaviru – aktuálně je devět z deseti obyvatel České republiky přesvědčeno o tom, že povolání učitele je pro společnost velmi důležité, pouze čtyř z deseti respondentů si však myslí, že je dostatečně oceňované. Celkem 69 % populace dle tohoto výzkumu navíc nepovažuje současný vzdělávací systém za dostatečný pro přípravu stávající generace žáků na jejich budoucnost. Jak se navíc zdá, zkušenost s koronavirovou pandemií podnítila přesvědčení respondentů o tom, že ve výchově a vzdělávání hrají významnou roli moderní technologie a příležitosti, které v tomto smyslu nabízejí (Ipsos, 2021). Tlak na implementaci moderních technologií do vzdělávání se netýká pouze základních a středních škol, ale také škol mateřských, což může souviset se skutečností, že i malé děti se stále častěji dostávají do kontaktu s informačními a komunikačními technologiemi, které se učí ovládat a jejichž prostřednictvím získávají nové kompetence.

Na základě výše uvedených informací lze konstatovat, že společenské a kulturní vnímání vzdělávání a péče o děti odráží hodnoty a přesvědčení dané společnosti. Různorodost těchto perspektiv přispívá k bohatství a komplexitě globálního vzdělávacího prostředí, zároveň však klade výzvy na vytváření inkluzivních a respektujících vzdělávacích systémů. Do budoucna lze očekávat, že bude stále více akcentována nutnost implementace moderních technologií do vzdělávání, a to i na úrovni mateřských škol.

3.3 Mzdové ohodnocení a jeho vztah k prestiži učitelů

Ekonomické ohodnocení učitelských profesí hraje významnou roli ve vnímané prestiži učitelů. V České republice se podmínky odměňování ve veřejných i státních školách a dětských skupinách řídí zákoníkem práce a jeho prováděcími předpisy. Pro odměňování v nepodnikatelské sféře existuje institut zaručené mzdy, která je vyhlášována nařízením vlády o minimální mzdě a o nejnižších úrovních zaručené mzdy a je odstupňována do osmi skupin dle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti dané práce. Pro pedagogické pracovníky

je určena samostatná stupnice platových tarifů – tento systém má jedenáct tříd (4-14) a sedm platových stupňů v rámci každé třídy. Učitelé mateřských škol spadají o osmé až třinácté platové třídy, což odpovídá platu mezi 25 040 Kč a 46 260 Kč. Tarifní systém neumožňuje ovlivnit platový růst dosažením další kvalifikace, ale učitelé jsou zařazováni do platových stupňů dle své předcházející praxe (Evropská komise, 2023).

Průcha (2002, s. 30–31) konstatuje, že učitelé jsou dlouhodobě méně finančně ohodnoceni v porovnání s jinými vysokoškolsky kvalifikovanými pracovníky, přičemž tento stav negativně dopadá na jejich prestiž ve společnosti. Mezinárodní šetření TALIS 2018 (Boudová et al., 2020, s. 27) doplňuje, že v České republice je se svým platovým ohodnocením spokojen výrazně nižší podíl učitelů (28 %) než je tomu v průměru ostatních zemí Evropské unie (38 %). V českém školství navíc spokojenost s výdělkem klesá společně s rostoucím věkem učitelů, což lze interpretovat jako velice pozvolný růst finančního ohodnocení s přibývajícím praxí učitelů. Celkem 78 % učitelů, kteří se účastnili tohoto šetření, se vyslovilo pro navýšení platů učitelů.

Wagner (2023) konstatuje, že do budoucna lze očekávat nedostatek učitelů napříč všemi stupni vzdělání, a to zejména v důsledku nedostatečného finančního ohodnocení. Ačkoli se platy učitelů v posledních letech zvýšily, stále zaostávají za jinými zaměstnanci s vysokoškolským titulem. Učitelé jsou navíc vysoce odpovědné a velmi psychicky náročné, navíc vyžaduje průběžnou aktualizaci svých znalostí společně s tím, jak se mění nároky na učitelé povolání (inkluze, alternativní metody a formy výuky a podobně). V České republice je školství dlouhodobě podfinancováno, a ačkoli se mezi lety 2018 a 2021 podařilo navýšit investice do školství na průměr v rámci OECD, v průběhu roku 2022 a 2023 nastal v tomto ohledu jistý pokles. Platy učitelů jsou hodnoceny jako nedostatečně konkurenceschopné, což ovlivňuje i zájem učitelů o tuto profesi.

3.4 Vliv vzdělávací politiky a veřejného mínění na prestiž učitelů mateřských škol

Vzdělávací politika České republiky a veřejné mínění je důležitým determinantem ovlivňujícím vnímání a hodnocení profesní skupiny učitelů mateřských škol. Politické rozhodování a veřejné postoje formují podmínky, ve kterých učitelé pracují, a tím také ovlivňují společenskou percepci jejich role a hodnoty. Jak se v současné době ukazuje, zásadní dopad na pracovní podmínky učitelů mateřských škol mají politická rozhodnutí o rozpočtu a financování veřejného vzdělávání. Nedostatečné financování vede například k

nedostatku zdrojů pro profesní rozvoj, modernizaci prostředí a adekvátní mzdy, což ve výsledku ovlivňuje prestiž tohoto povolání (Wagner, 2023).

V souvislosti s vlivem vzdělávací politiky na prestiž učitelů mateřských škol je třeba zmínit systém kurikulárních dokumentů v České republice, který determinuje podobu předškolního vzdělávání. Jedná se zejména o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který v současné podobě nabyl účinnosti ke dni 1. září 2021. Ze změn, které byly touto aktualizací realizovány, si lze učinit představu o tom, kam nastavení předškolního vzdělávání směřuje. Nově byla do RVP PV například začleněna část týkající se poskytování podpory dětem s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Aktuální koncepce předškolního vzdělávání směřuje k tomu, „aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí“. Pozornost je třeba věnovat i tomu, jaké metody a formy výuky RVP PV upřednostňuje – aktuálně se jedná o prožitkové a kooperativní učení hrou podporující dětskou zvědavost a radost z učení, významná role je přisuzována i spontánnímu sociálnímu učení (MŠMT, 2021). V tomto smyslu lze konstatovat, že podpora inovativních vzdělávacích postupů může zvýšit prestiž učitelů mateřských škol, zatímco nedostatek flexibility ve vzdělávacím systému může bránit jejich profesionálnímu rozvoji.

Jak již bylo několikrát v předcházejících kapitolách naznačeno, prestiž učitelů také formují veřejné mínění a sociální normy. Jinak řečeno – pokud je ve společnosti kladen důraz na význam předškolního vzdělávání a je oceněn přínos učitelů, může to pozitivně ovlivnit vnímání prestiže této profese. Dalšími faktory veřejného mínění ve vztahu k učitelům mateřských škol jsou jejich odměňování a vnímaná sociální prestiž. Pokud je společnost schopna ocenit důležitost práce učitelů mateřských škol a nabídnout jim odpovídající finanční odměny, může to vést ke zvýšení prestiže tohoto povolání. Jak však konstatuje například Wagner (2023), aktuálně je sociální status učitelů v České republice spíše nízký, což souvisí s obecně nízkým platovým ohodnocením této profese.

V neposlední řadě je třeba zmínit skutečnost, že političtí představitelé do jisté míry formují názory veřejnosti na vzdělávání a roli (nejen) učitelů mateřských škol. Na tuto souvislost odkázala již Pokorná (1995, s. 207), která si relativně krátce po pádu komunistického režimu uvědomila, že neustálé poukazování na údajnou spolupráci učitelů s komunistickým režimem mělo negativní vliv na prestiž učitelské profese jako celku. Jak však aktuální výzkumy (viz např. Ipsos, 2021) ukazují, na vnímání učitelské profese českou veřejností měla pravděpodobně vliv pandemie koronaviru, kdy bylo nutné často ze dne na

den uzavřít školy a ponechat děti v režimu domácího vzdělávání. Česká veřejnost v současné době vnímá učitele jako společensky důležitou profesi, která je však finančně i společensky nedoceněna. Studie Majerčíkové a Urbanecové (2020, s. 73–74) pak konstatuje, že zvyšování prestiže učitelů mateřských škol se může dařit v případě, kdy sami učitelé uvažují nad zvyšováním kolektivní sebeúcty, přičemž nutným „katalyzátorem“ je v tomto případě podpora ze strany politických představitelů, ocenění v rámci profese, důvěra ze strany ředitelů, finanční podpora a vhodné podmínky pro profesionalizaci učitelů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V kapitole je popsán realizovaný výzkum. Nejprve jsou uvedeny cíle výzkumu a hlavní výzkumná otázka. Dále je věnována pozornost užití metodice výzkumu a v závěru kapitoly je charakterizován výzkumný soubor.

4.1 Cíle výzkumu a hlavní výzkumná otázka

Cílem výzkumu bylo popsat, jak učitelé mateřských škol vnímají prestiž svého povolání. Od hlavního cíle výzkumu byly odvozeny následující dílčí výzkumné cíle (DVC):

DVC1: Popsat, jak učitelé mateřských škol hodnotí svoji práci.

DVC2: Zmapovat, co ovlivňuje vnímání prestiže povolání učitelů mateřských škol.

DVC3: Zhodnotit, jakým způsobem lze zvýšit prestiž povolání učitelů mateřských škol podle respondentů.

Formulace hlavní výzkumné otázky byla následující: Jak vnímají učitelé mateřských škol prestiž svého povolání?

4.2 Metodika výzkumu

Výzkum byl koncipován jako kvalitativní. Hendl (2016, s. 42-45) vysvětluje, že je kvalitativní výzkum plnohodnotnou výzkumnou strategií. K jeho hlavním přednostem řadí autor možnost získat podrobný popis a vzhled do zkoumané problematiky, hledání různých souvislostí, lze provádět komparaci, zejména je však velkou výhodou možnost navržení teorie zkoumaného jevu. Kvalitativní výzkum však má i některé nevýhody. Hlavní nevýhodou je značné subjektivní zatížení sběru a analýzy dat osobou výzkumníka, jeho preferencemi. Získaná data také nemusí být zobecnitelná na zkoumanou populaci. Nelze provádět kvantitativní predikce, analýza dat i jejich sběr bývají časově náročné.

I přes tyto nevýhody však bylo rozhodnuto pro volbu právě kvalitativního výzkumu, neboť zkoumané téma je málo probádané. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu je možné porozumět předmětu výzkumu v jeho šíři, identifikovat procesy a faktory, které vedou k nízké nebo vysoké prestiži povolání učitele mateřské školy, ale též na základě detailního studia zvoleného fenoménu zhodnotit a určit možnosti změny v pojetí práce učitelů mateřských škol, a to jak pohledem laické veřejnosti, tak i zástupců této profese.

Metodou sběru dat byl rozhovor, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Švaříček a Šedřová (2014, s. 159-161) uvádějí, že je polostrukturovaný rozhovor jedním z hlavních typů hloubkového rozhovoru. Vychází z předem připravených otázek, které jsou definovány na základě formulovaných cílů výzkumu. Vzniká tak jádro rozhovoru, které je pro výzkumníka závazné, ovšem zároveň tento typ interview dává badateli určitou volnost. Přestože je nutné položit komunikačním partnerům všechny připravené otázky, lze měnit jejich pořadí. Zároveň je ale také možné pokládat otázky další, které připraveny nebyly, a které vychází z vedeného rozhovoru. Jsou reakcí výzkumníka na průběh rozhovoru a obsah, který je komunikačním partnerem sdělován. Jak autoři dále doplňují, vedení rozhovoru klade značné nároky na osobu tazatele, který by měl být nejen zkušený v dotazování, ale měl by být také velmi dobrým pozorovatelem. Tazatel by měl být schopen nahlížet na neverbální sdělení, umět je dekodovat, vhodně reflektovat. Měl by být také citlivý, aby dokázal získat komunikační partnery ke spolupráci a vést rozhovor tak, aby nebyl pro účastníky výzkumu nepříjemný, či jim nevznikala újma.

Hendl (2016, s. 42-43) připodobňuje práci výzkumníka v rámci kvalitativního výzkumu, včetně dotazování, k práci detektiva. Podobně jako detektiv, také badatel vstupuje do terénu a snaží se získat co nejvíce relevantních dat. Hovoří tedy s různými osobami, všímá si relevantního dění, musí být dobrým pozorovatelem.

Schéma rozhovoru je uvedeno v oddílu příloh (Příloha P I). Jedná se o výslednou podobu, která byla užita v rámci realizovaného výzkumu. Nejprve bylo dle cílů výzkumu a hlavní výzkumné otázky sestaveno jádro rozhovoru. Následně však bylo přistoupeno k předvýzkumu, který by dle Dismana (2011, s. 122) neměl být nikdy opomenut, neboť lze tímto způsobem ověřit nástroje sběru dat. Předvýzkum by měl být dle téhož zdroje proveden na malém vzorku osob, které nejsou následně zahrnuty do výzkumného souboru. Cílem bývá testování srozumitelnosti, ale i výběru otázek, které se mohou zdát badateli zřejmé, ale pohled výzkumníka může být v tomto ohledu značně subjektivně zatížen, neboť oproti komunikačním partnerům je více obeznámen se zkoumanou problematikou. Podobně je nutné zohlednit vhodnou terminologii, zjistit, zda připravené schéma rozhovoru obsahuje všechny významné okruhy, které se vážou k předmětu výzkumu.

Předvýzkum byl založen na dotazování dvou osoby z blízkého sociálního okolí autorky práce. Jednalo se učitelky mateřské školy, které na této pozici působí přes dvacet let v případě první učitelky a pět let v případě druhé učitelky. Na základě jejich zpětné vazby byla do jádra rozhovoru doplněna otázka č. 8. a otázka č. 13. byla vyjmuta. Osoby, které se předvýzkumu zúčastnily, nebyly dále zařazeny do výzkumného souboru.

Kromě rozhovoru bylo další metodou sběru dat pozorování, a to pozorování nestrukturované. Pozorování umožnilo triangulaci, která dle Miovského (2006, 263-264) slouží v kvalitativním výzkumu ke zvýšení validity. Zároveň dochází k obohacení výzkumných možností. Zvolena byla triangulace zdrojů dat. Čím bohatší je zdroj dat, tím lepší jsou možnosti pro jejich analýzu a interpretaci.

Pozorování probíhalo v rámci vedených rozhovorů a zahrnovalo sledování neverbálních projevů na pokládané otázky. Neverbální komunikace doplňuje a zpřesňuje verbální sdělení. Může být také v určitém rozporu ke sdělovaným informacím. Reflexe či zrcadlení takto získaných informací může vést k odhalení některých nesrovnalostí, tedy i zaměření se na oblasti zkoumaného jevu, které mohou být problematické, obtížně dostupné vědomému přístupu komunikačních partnerů ke zvolenému problému, nebo může také posílit některá tvrzení.

Pozorování bylo tedy doplňkem rozhovoru. V rámci prezentovaných výsledků výzkumu jsou výsledky pozorování uváděny v podobě komentářů, týkajících se zejména emocionálního rozpoložení komunikačních partnerů a jejich reakcí na pokládané otázky.

V průběhu realizace výzkumu navíc vznikl nápad na doplnění kvalitativního výzkumu o kvantitativní metodu, konkrétně dotazník, který má do značné míry podobu ankety. Dotazník byl určen pro laickou veřejnost a z jeho výsledků bylo vycházeno i při konstrukci schématu rozhovoru, který byl doplněn o některé jeho výsledky. Rozhodnutí o jeho zařazení do výzkumu vycházelo z poznání během předvýzkumu, že učitelé mateřských škol mohou mít velmi nejasné představy o tom, jak veřejnost vnímá prestiž jejich povolání. V rámci předvýzkumu bylo patrné, že se oslovené učitelky ve svém hodnocení prestiže práce učitelky mateřské školy soustředí spíše na jejich představy o tom, jak je toto povolání ukotveno ve veřejném diskurzu, nebo jak je k němu přistupováno z hlediska rodičů dětí, které mají učitelky ve třídě. Dotazníkové šetření tak sloužilo i jako zdroj dat, která nejsou v českém prostředí dostupná s ohledem na málo probádaný terén v dané oblasti. Vybrané výsledky byly reflektovány v rámci jádra rozhovory, který tak byl doplněn o tyto výsledky v podobě otázek č. 3, 4 a 10.

Výzkum probíhal v březnu roku 2024, ovšem jeho příprava probíhala již od ledna roku 2024. Rozhovory v rámci předvýzkumu byly realizovány v únoru roku 2024. Dotazníkové šetření mělo podobu elektronického sběru dat na serveru Survio, na kterém byl dotazník umístěn od 1.–5. března roku 2024. Konstrukce dotazníku vycházela též z cílů výzkumu. Podobna dotazníku je též uvedena v oddílu příloh (Příloha P II.). Dotazník tvoří

převážně otázky uzavřené nebo polouzavřené a též položky otevřené, které byly užity k doplnění vybraných otázek. Jednalo se o otázky č. 2 a 6.

V rámci dotazníku, ale též v průběhu vedených rozhovorů byly od respondentů dotazníkového šetření a komunikačních partnerů z realizovaných interview získány údaje sloužící k charakteristice výzkumného souboru, který je prezentován v kapitole 4.3.

Komunikační partneři, kteří se výzkumu zúčastnili, byli do výzkumného souboru zařazeni na základě konkrétního výběru. Osloveny byly učitelky mateřských škol, s nimiž pracuji na stejném pracovišti. Vzhledem k velké nemocnosti během průběhu rozhovorů byla do výzkumu zařazena i učitelka, se kterou jsem se seznámila v průběhu výkonu své profese. Tato skutečnost je zároveň určitým limitem výzkumu, ve smyslu zkreslení dat osobou tazatele. Zároveň však bylo možné navázat s komunikačními partnery otevřený dialog, s důvěrou a ochotou odpovídat do větší hloubky.

Každý rozhovor byl veden vždy po získání ústního informovaného souhlasu komunikačních partnerek. Probíhal ve smluveném čase, na předem určeném místě. Jednalo se většinou o klidnou místnost v mateřské škole, v níž komunikační partnerky působí. Nejčastěji tedy byly rozhovory provedeny po pracovní době učitelek MŠ, v jejich třídách. V jednom případě se jednalo o jiné prostředí, a to o domácí prostředí komunikační partnerky. Též se získáním souhlasu komunikačních partnerek byl každý rozhovor nahráván na mobilní telefon, posléze doslovně přepsán do programu Microsoft Word, a to i se zachycením pozorovaných projevů komunikačních partnerek, které byly během vedených interview autorkou práce zaznamenávány. Data z rozhovorů byla analyzována s využitím programu Microsoft Office, Excel, v němž bylo možné vytvářet dílčí skupiny výroků obdobného významu v rámci sloupců Excelu, které bylo možné slučovat, doplňovat nové sloupce apod., tedy takto pojatá práce s daty byla přehledná a umožňovala pružně reagovat na dílčí výsledky analýzy dat.

K analýze dat získaných dotazníkovým šetřením byla užita popisná statistika. Zjišťována byla absolutní a relativní četnost odpovědí, též průměr získaných odpovědí v případě otázky č. 7, v níž měli respondenti seřadit vybrané profese z hlediska vnímané prestiže. U otevřených otázek byla k analýze dat užita metoda vytváření trsů. Dle Miovskeho (2006, s. 221) je možné získat trsy na základě např. časového, prostorového nebo tematického překryvu. Zvolen byl tematický překryv. Výroky respondentů byly členěny na dílčí celky, každý reflektoval určitý význam, obsah. Následně byly tyto dílčí celky seskupeny do trsů. Posléze bylo opět možné určit absolutní a relativní četnost odpovědí v každém z vytvořených trsů.

Zároveň byly také formulovány dvě hypotézy, a to v návaznosti na získání většího počtu respondentů v dotazníkovém šetření, ale též s ohledem na výsledky analýzy kvalitativních dat získaných z rozhovorů, které poukázaly na již zmíněný značný vliv posuzování prestiže povolání učitele MŠ dle toho, jak se učitelky MŠ domnívají, že má tato profese u veřejnosti prestiž. Jednalo se tedy také do jisté míry o doplnění kvalitativních dat, mající obdobu triangulace.

K ověření hypotézy byl užit test dobré shody chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Při statistickém ověření dat je nejprve zapotřebí formulovat nulovou a alternativní hypotézu. V rámci nulové hypotézy je předpokládáno, že mezi zkoumanými jevy neexistuje statisticky významný rozdíl. Naopak alternativní hypotéza vyjadřuje předpoklad, že mezi zkoumanými jevy statisticky významný rozdíl existuje. O přijetí nebo zamítnutí hypotéz je rozhodováno na základě výpočtu testového kritéria χ , které se počítá jako

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

kde: χ – testové kritérium,

P – pozorovaná četnost,

O – očekávaná četnost

Σ – součet dílčích výsledků pro každé pole čtyřpolní tabulky (Chráska, 2016, s. 65-76).

Formulace takto dodatečně vytvořených hypotéz, resp. statistického ověření vybraných dat, je podána v kapitole 5.3. Toto statistické ověření získaných dat, stejně jako užití dotazníkového šetření, sloužilo pouze k doplnění kvalitativního výzkumu. Záměrem bylo podat komplexní pohled na problematiku, která je důležitá, ovšem stále opomíjená. Hledány byly tedy možnosti, jak co nejlépe popsat zvolený výzkumný problém, tj. vnímanou prestiž povolání učitele v mateřské škole.

K analýze dat získaných z rozhovorů byl využit design zakotvené teorie. Jak vysvětlují Švaříček a Šed'ová (2014, s. 64) má v současné době různé varianty. Vycházeno bylo z pojetí zakotvené teorie dle Strausse a Corbinové. Využity byly všechny tři fáze kódování, které představují otevřené, axiální a selektivní kódování. Dle Hendla (2016, s. 127) název zakotvená teorie odkazuje ke skutečnosti, že v rámci tohoto způsobu sběru a analýzy dat vzniká nová teorie, která je zakotvená v datech.

Nejprve byly v rámci otevřeného kódování výroky komunikačních partnerů členěny na nejmenší, obsahově významové celky (věty nebo části vět), které byly tříděny do skupin dle obdobného významu. Takto vznikaly první prekoncepty kategorií a podkategorií, jejichž

podoba se průběžně se sběrem dalších dat a jejich analýzou proměňovala. Pro kvalitativní výzkum je dle Dismana (2011, s. 114-115) charakteristické, že jsou fáze sběru a analýzy dat propojeny. Provádějí se souběžně. Badatel průběžně analyzuje získaná data, v návaznosti na tyto výsledky opětovně vstupuje do terénu. Sběr dat končí při dosažení teoretické nasycenosti, tj. v okamžiku, kdy již další rozhovory nepřináší nové údaje.

Průběžně kromě otevřeného kódování tedy bylo přistoupeno i k axiálnímu kódování, které slouží k porozumění vztahům mezi vytvářenými kategoriemi a podkategoriemi. Využito bylo schéma paradigmatického modelu, navrženého Straussem a Corbinovou v následující podobě: „(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 72). Paradigmatický model byl vytvořen na základě konečné podoby vytvořených kategorií a podkategorií.

Výsledkem analýzy dat z rozhovorů bylo navržení vlastní teorie, která odpovídá na cíle výzkumu a hlavní výzkumnou otázku. Teorie je zachycena schematicky, se slovním komentářem. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 92-93) uvádějí, že při tvorbě teorie zachycené v získaných a analyzovaných datech je nejprve zapotřebí zvolit centrální kategorii, tj. kategorii, k níž se váže nejvíce vytvořených kódů, je tedy nejvíce sycena získanými daty. Do schématu či vyložení teorie již není dle téhož zdroje nutné zahrnout všechny kódy, ale pouze nejvýznamnější z hlediska vytvořené teorie.

K prezentaci analyzovaných dat byla využita technika vyložení karet, která je dle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 226-227) nadstavbou otevřeného kódování. Kategorie a podkategorie jsou uspořádány do dějové linky, přičemž není nutné popsat všechny kategorie a podkategorie. Lze vybrat hlavní, které se vážou k výzkumným otázkám. Záměrem je postihnout obsah vytvořené teorie.

Během realizace výzkumu byl kladen důraz na dodržení etiky výzkumu. Průcha a Veteška (2014, s. 103) uvádějí, že se jedná o pravidla vědecké práce, které vychází z metodologie výzkumu. K hlavním pravidlům patří získání informovaného souhlasu, zajištění anonymity účastníků výzkumu, věrohodnost, poctivost. Požadavky na etiku byly v rámci realizovaného výzkumu dodrženy.

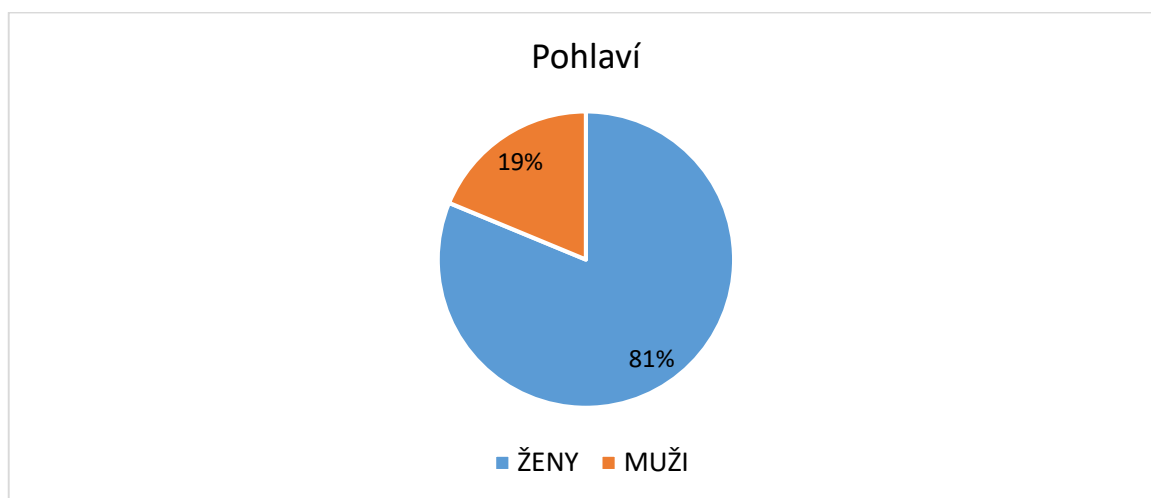
4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor pro dotazníkové šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 80 respondentů. Dotazník si zobrazilo 120 osob. Celková úspěšnost vyplnění dotazníku tak činila 66,7 %. Výzkumný soubor tvořilo celkem 65 (81,2 %) žen a 15 (18,8 %) mužů. Výsledky jsou vyobrazeny v grafu 1.

Rozložení výzkumného souboru z hlediska věku je uvedeno v tabulce 1.

Graf 1 Pohlaví



Tabulka 1 Věk respondentů

| Věk respondentů | Četnost | Relativní četnost (%) |
|-----------------|-----------|-----------------------|
| 18-25 let | 2 | 2,5 |
| 26-35 let | 48 | 60 |
| 36-45 let | 18 | 22,5 |
| 46-55 let | 9 | 11,3 |
| 56 a více let | 3 | 3,7 |
| Celkem | 80 | 100 |

Jak je z tabulky 1 patrné, ve výzkumném souboru převažovali respondenti ve věku 26-35 let, kterých bylo 48 (60 %). Výzkumný soubor byl tedy tvořen především učiteli MŠ s kratší délkou praxe v profesi, což mohlo ovlivnit získané výsledky, neboť učitelé MŠ

vyššího věku, pokud působí na pozici učitel MŠ delší dobu, mohou být ovlivněny dřívějším vnímání profese učitele v MŠ, které bylo či mohlo být odlišné oproti současné době, jak bylo uvedeno v teoretické části práce.

Ve výzkumném souboru byli dále zastoupeni 2 (2,5 %) respondenti ve věku 18-25 let, 18 (22,5 %) respondentů ve věku 36-45 let, 9 (11,3 %) respondentů ve věku 46-55 let a 3 (3,7 %) ve věku 56 a více let.

Respondenti měli dále uvést, z jakého kraje pocházejí. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 2. V tabulce 2 si lze povšimnout, že nejvíce byli zastoupeni respondenti ze Zlínského kraje, kterých bylo 36 (45 %), tedy téměř polovina výzkumného souboru. Na druhém místě se jednalo o respondenty z Jihomoravského kraje, kterých bylo 10 (12,5 %).

Další kraje byly zastoupeny mnohem méně, přičemž ve výzkumném souboru nebyl žádný respondent, který by pocházel Plzeňského, Karlovarského, Královéhradeckého kraje a Kraje Vysočina.

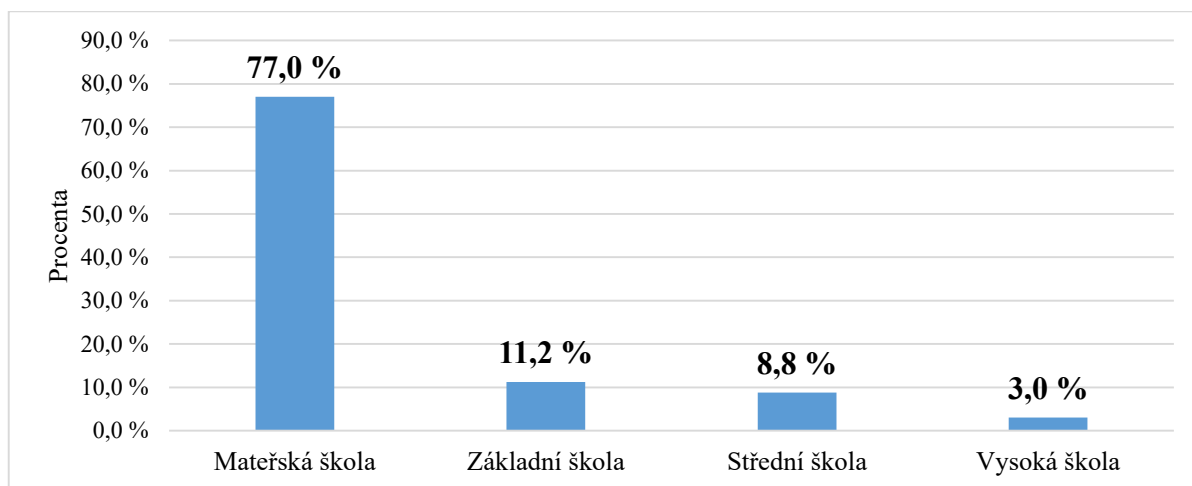
Tabulka 2 Rozložení výzkumného souboru z hlediska bydliště v kraji

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| Hlavní město Praha | 4 | 5,0 % |
| Středočeský kraj | 5 | 6,2 % |
| Jihočeský kraj | 2 | 2,5 % |
| Plzeňský kraj | 0 | 0,0 % |
| Karlovarský kraj | 0 | 0,0 % |
| Ústecký kraj | 5 | 6,2 % |
| Liberecký kraj | 1 | 1,3 % |
| Královéhradecký kraj | 0 | 0,0 % |
| Pardubický kraj | 1 | 1,3 % |
| Kraj Vysočina | 0 | 0,0 % |
| Jihomoravský kraj | 10 | 12,5 % |
| Zlínský kraj | 36 | 45,0 % |
| Olomoucký kraj | 7 | 8,8 % |
| Moravskoslezský kraj | 9 | 11,2 % |
| Celkem | 80 | 100 % |

Další identifikační otázkou bylo zjišťováno, zda respondenti sami působí na pozici učitele, přičemž nebylo zkoumáno, na jakém stupni vzdělávání působí. Profese učitele

pochopitelně může ovlivnit vnímání prestiže této profese. Bylo tedy zjišťováno, do jaké míry se jedná o hodnocení prestiže profese učitele MŠ veřejností, nebo spíše skupinou učitelů. Celkem 29 (36,3 %) respondentů odpovědělo, že jsou učiteli. Jedná se o poměrně vysoké číslo, které nereprezentuje zastoupení učitelů v populaci. Tito respondenti měli dále doplnit, na jakém stupni vzdělávání působí. Výsledky jsou uvedeny v grafu 2.

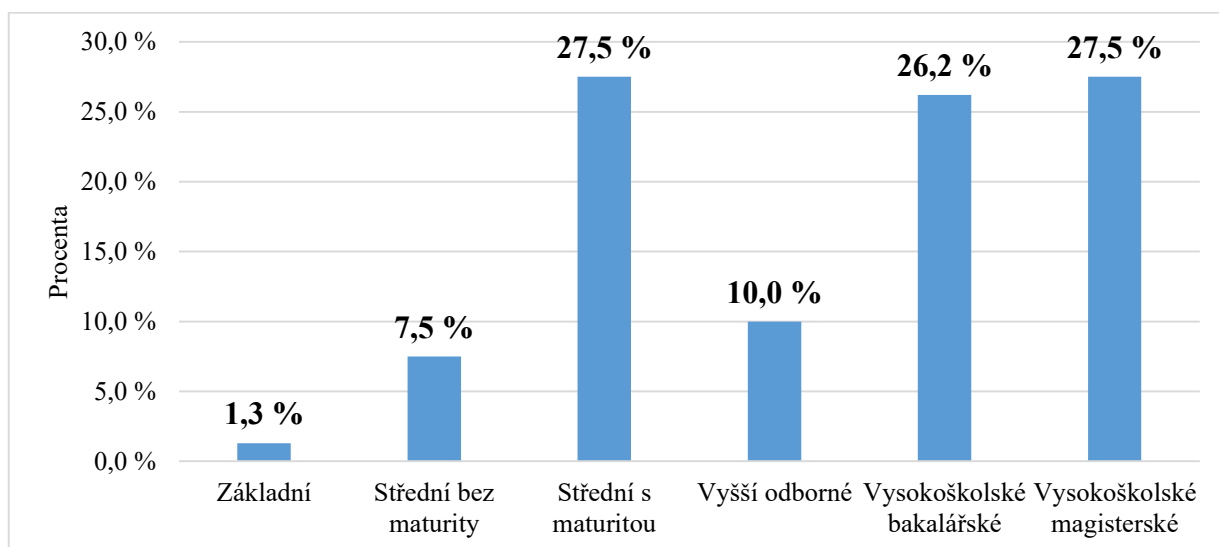
Graf 2 Působení učitelů na stupni vzdělávání



Celkem 26 (77 %) respondentů z řad učitelů je učiteli v mateřské škole. Dále odpověděli 4 (11,2 %) respondenti, že učí na základní škole. Někteří ze středních škol zvolili 3 (8,8 %) respondenti a 1 (3 %) respondent z celkového počtu 26 učitelů, kteří se zúčastnili tohoto dotazníkového šetření, vyučuje na vysoké škole.

V další otázce měli respondenti uvést, jaké je jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Výsledky jsou uvedeny v grafu 3.

Graf 3 Vzdělání respondentů



Výsledky nejsou překvapující s ohledem na skutečnost, že více než třetina respondentů působí na pozici učitele. Pouze základní vzdělání uvedl jen 1 (1,3 %) respondent. Celkem 6 (7,5 %) respondentů uvedlo jako své nejvyšší dosažené vzdělání střední bez maturity, středoškolské vzdělání s maturitou zvolilo 22 (27,5 %) respondentů. Vyšší odborné vzdělání uvedlo 8 (10 %) respondentů. Ve výzkumném souboru bylo dále zastoupeno 43 (53,7 %) respondentů s vysokoškolským vzděláním, přičemž 21 (26,2 %) respondentů má vysokoškolské bakalářské vzdělání a 22 (27,5 %) vysokoškolské magisterské vzdělání.

Výzkumný soubor pro rozhovory

Zásadní byl v popsaném výzkumu výzkumný soubor tvořený učiteli MŠ, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory. Stručná charakteristika těchto respondentů, res. komunikačních partnerek (KP), je podána v tabulce 3.

Tabulka 3 Charakteristika komunikačních partnerů

| Komunikační partneři | Pohlaví | Věk | Vzdělání | Délka praxe |
|----------------------|---------|--------|---------------------------|-------------|
| KP1 | žena | 28 let | magisterské | 6 let |
| KP2 | žena | 48 let | středoškolské s maturitou | 8 let |
| KP3 | žena | 48 let | vyšší odborné | 26 let |
| KP4 | žena | 57 let | bakalářské | 35 let |
| KP5 | žena | 33 let | bakalářské | 6 let |
| KP6 | žena | 28 let | bakalářské | 4 roky |

Rozhovory byly vedeny se šesti komunikačními partnerkami, které na pozici učitelky MŠ působí 6–35 let. Zastoupeny tak byly učitelky MŠ, které mohou posoudit prestiž učitele MŠ ze své pozice z krátkodobého hlediska, ale též učitelky, které zažily mnoho změn ve školství. Mohly tak v rozhovoru referovat i o zažitých proměnách vnímání prestiže této profese.

Věk komunikačních partnerek byl 28–57 let. Pouze komunikační partnerka KP2 uvedla jako své nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou, což je minimální požadavek z hlediska dosaženého formálního vzdělávání pro výkon této práce. Komunikační partnerka KP3 získala vyšší odborné vzdělání a u ostatních komunikačních partnerek se jedná o vysokoškolačky, přičemž s výjimkou KP1 získaly tyto učitelky MŠ bakalářské vzdělání. Komunikační partnerka KP1 má magisterské vysokoškolské vzdělání.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V kapitole jsou prezentovány získané výsledky. Pro větší přehlednost jsou rozděleny dle způsobu sběru dat. Nejprve jsou uvedeny výsledky získané dotazníkovým šetřením. Poté jsou podány výsledky získané ověřením dvou stanovených hypotéz. Dále jsou prezentovány výsledky hlavní části výzkumu, tj. výzkumu kvalitativního šetření. Tato část je rozdělena do tří podkapitol, které odpovídají třem typům kódování zakotvené teorie. V závěru kapitoly je podáno shrnutí výsledků výzkumu ve vztahu k formulovaným dílčím cílům výzkumu.

5.1 Výsledky dotazníkového šetření

První otázka v dotazníku měla podobu tabulky, v níž bylo uvedeno 10 vybraných profesí. Respondenti měli tyto profese seřadit od nejvíce prestižní (hodnota 10) po nejméně prestižní (hodnota 1). Výsledky jsou prezentovány v tabulce 4.

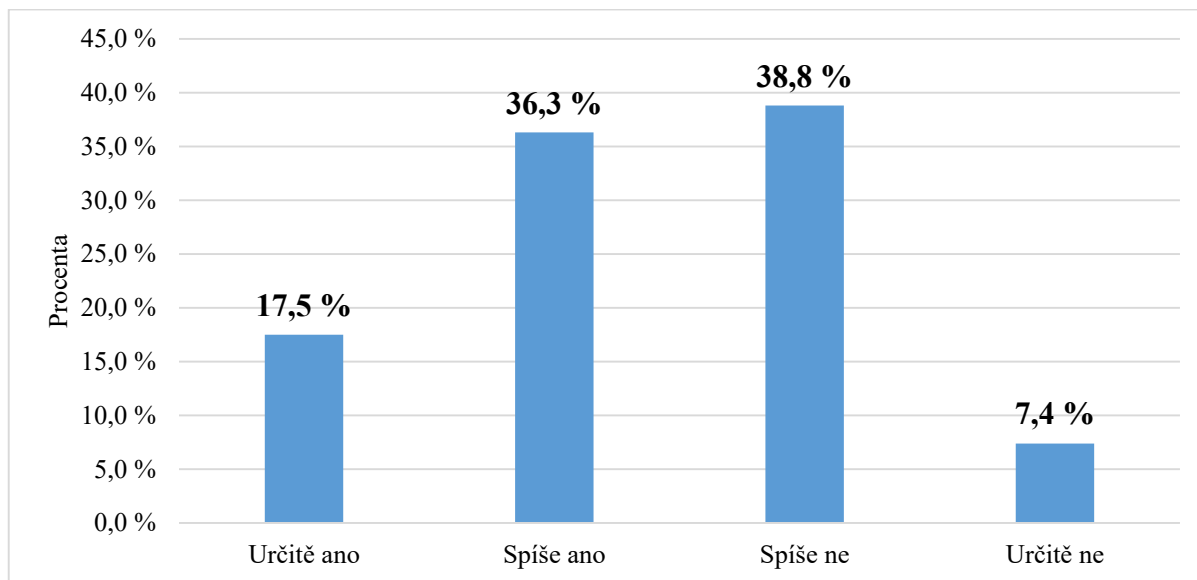
Tabulka 4 Seřazení vybraných profesí dle vnímané prestiže

| Odpovědi | Průměr |
|-------------------|--------|
| Soudce/ soudkyně | 8,9 |
| Lékař/ka | 8,2 |
| Zdravotní sestra | 6,4 |
| Učitel/ka na VŠ | 6,3 |
| Programátor/ka | 5,7 |
| Vědec/ Manažer/ka | 5,0 |
| Učitel/ka na ZŠ | 4,7 |
| Učitel/ka v MŠ | 4,7 |
| Truhlář/ka | 3,4 |
| Prodavač/ka | 1,7 |

Jak je zřejmé, nejvýše se umístila profese soudce/soudkyně. S mírným rozdílem za ní následovala profese lékaře/lékařky. Do přehledu byly zařazeny tři typy učitelů, dle stupně vzdělávání, na kterém působí. Učitel/ka vysoké školy se umístil/a na čtvrtém místě, zatímco profese učitel/ka MŠ a učitel/ka působící na základní škole (ZŠ) získaly stejné hodnocení a obě tyto profese se tak umístily na sedmém místě. Za těmito profesemi byla uvedena profese truhláře/truhlářky a prodavače/prodavačky. Za více prestižní oproti profesi učitele MŠ tedy respondenti označovali profese soudce/soudkyně, lékaře/lékařky, učitele/učitelky VŠ, programátora/programátorky, vědce/vědkyně či manažer/ky.

V další položce měli respondenti uvést, zda vnímají profesi učitele/učitelky v MŠ jako prestižní. Výsledky jsou uvedeny v grafu 4.

Graf 4 Vnímání profese učitele MŠ jako prestižní



Z grafu 4 vyplývá, že se respondenti v hodnocení profese učitele MŠ rozdělili na téměř dvě identické poloviny, přičemž s mírným rozdílem převažoval souhlas s tím, že je profese učitele MŠ prestižní. (53,8 %). Celkem 14 (17,5 %) respondentů podalo odpověď určitě ano, dalších 29 (36,3 %) respondentů zvolilo odpověď spíše ano. Pouze 6 (7,4 %) odpovědělo určitě ne.

Respondenti, kteří podali kladnou odpověď (tj. 43 respondentů), měli dále doplnit, co dle jejich názoru činí profesi učitele/učitelky MŠ jako prestižní. Doplnující otázka byla koncipována jako otevřená. Přehled vytvořených trsů je podán v tabulce 5. Relativní četnost odpovědí byla vztažena k celkovému počtu těchto respondentů.

V tabulce 5 si lze povšimnout, že respondenti nejčastěji podávali výroky, v nichž zdůrazňovali formování osobnosti dítěte učitelem MŠ. Tuto odpověď podalo 9 (20,9 %) respondentů, tedy téměř pětina těch, kteří považují profesi učitele MŠ za prestižní. Celkem 8 (18,6 %) respondentů uvádělo odpovědi, které byly zařazeny do trsu nazvaného Náročná práce. Tito respondenti např. uváděli, že je práce učitele MŠ náročná, neboť se musí učitelé starat o děti, hlídat je, děti jsou neposlušné. Jeden respondent odpověděl, že se jedná o práci psychicky náročnou a další respondent uvedl jako svoji odpověď „*nervová zátěž*“.

Tabulka 5 Faktory vedoucí k prestiži profese učitele v MŠ

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| Formuje základy vzdělávání, budoucnost dětí | 7 | 16,3 % |
| Náročná práce | 8 | 18,6 % |
| Formování osobnosti dítěte | 9 | 20,9 % |
| Nutná kvalifikace | 3 | 7,0 % |
| Krásná práce | 6 | 14,0 % |
| Supluje výchovu rodičů | 2 | 4,7 % |
| Velká zodpovědnost | 5 | 11,5 % |
| Požadavky na osobnost učitelky | 3 | 7,0 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Někteří respondenti naopak vyzdvihovali práci učitelů MŠ, ve smyslu toho, co je na ní pěkné, přičemž často ji tito respondenti označovali jako práci krásnou, nebo i jako krásné poslání. Jeden respondent uvedl: „*možnost dělat práci, která Vás opravdu naplňuje a děláte ji srdcem*“.

Oproti nutné kvalifikaci, tj. nutnosti získat určité odborné vzdělání (3 respondenti) byly zvlášť vyčleněny odpovědi zahrnuté do trsu Požadavky na osobnost učitele. Tyto odpovědi podali též tři respondenti, kteří v souvislosti s touto profesí uváděli trpělivost, kreativitu, umění komunikace s dětmi i rodiči.

Také respondenti, kteří podali na otázku č. 2 zápornou odpověď (37 respondentů), měli svoji odpověď doplnit, v podobě odpovědi na otevřenou otázku. Získáno bylo celkem 51 dílčích odpovědí. Přehled vytvořených trsů je podán v tabulce 6.

Tabulka 6 Faktory snižující prestiž profese učitele MŠ

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------------|-------------------|-------------------|
| Hlídačky, chůvy dětí | 9 | 24,3 % |
| Systém potřebuje změnu | 2 | 5,4 % |
| Prestižní v minulosti | 4 | 10,8 % |
| Nízká kvalifikace | 8 | 21,6 % |
| Nízké finanční ohodnocení | 9 | 24,3 % |
| Běžná profese | 6 | 16,2 % |
| Společnost podceňuje | 4 | 10,8 % |
| Ženské povolání | 2 | 5,4 % |
| Nenáročná práce | 5 | 13,5 % |

| | | |
|-------------|---|-------|
| Hodně volna | 3 | 8,1 % |
|-------------|---|-------|

Nejčastěji se objevovaly názory, že jsou učitelé MŠ pouhými hlídačkami dětí, jejich chůvami. Dvě z těchto odpovědí byly následující: „*Rodiče nás berou jen jako hlídací službu pro své děti. Většinou si myslí, že si s dětmi jen hraje a pijeme kafe. Také celková veřejnost nás považuje za někoho, kdo nemá až tak moc práce a stále nám přidávají na platech*“, „*Protože mateřská škola je jen taková herna a učitelky chůvy, skutečná hodnota začíná až ve škole*“, „*Bohužel nejsme vnímané jako učitelky, ale jako hlídačky, i když zajišťujeme první stavební kámen vzdělávání. Děti v tomto věku sají jako houby a naučí se spousty věcí, včetně základních postojů k hodnotám a ke společnosti. To ovšem veřejnost málokdy vnímá*“. Části odpovědí, které se týkaly volného času, byly zařazeny do stejnojmenného trsu. Odpovědi zařazené do trsu Hlídačky, chůvy dětí, podalo 9 (24,3 %) respondentů z celkového počtu 37. Stejný počet respondentů uváděl odpovědi, které byly zahrnuty do trsu Nízké finanční ohodnocení.

Celkem 8 (21,6 %) respondentů zmiňovalo nízkou kvalifikaci. Některé z těchto odpovědí byly následující: „*není kladen velký důraz na vzdělání... není nutno mít VŠ... lze si doplnit vzdělání ve zkrácené formě...*“, „*Není potřeba kvalitního vzdělání*“, „*pro výkon práce stačí středoškolské vzdělání pedagogického zaměření, lehké přijímací zkoušky, lze si dodělat kvalifikaci i za 2 roky*“.

Do trsu Systém potřebuje změny, byla zařazena např. tato odpověď: „*Protože ani MŠMT se k mateřským školám nechová jako k důležité součásti školské soustavy. Protože MŠ nemají ani odbornou podporu, ani možnost řešit aktivně zásadní problémy při výuce. Nemáme žádné pravomoci. Pro část rodičů jsme ty hodné tety na hlídání*“.

Za pozornost stojí odpověď, která byla přiřazena do trsu Běžné povolání, který zahrnoval 6 odpovědí. Výrok respondenta byl následující: „*Subjektivně prestižní povolání vnímám jako něco, kde člověk může kariérně růst a vytvářet nové inovace*“. Tento výrok je cenný především z hlediska přiblížení, co je pro tohoto respondenta kritérii pro označení určité profese jako prestižní. Zároveň lze doplnit, že je práce učitelek velmi kreativní, inovativní, a učitelé MŠ jsou těmi, kdo v dětech rozvíjí kreativitu, aby mohly být v dospělosti schopny např. inovací.

Další otázka v dotazníku byla následujícího znění: *Jaké faktory jsou podle Vás důležité z hlediska hodnocení prestiže povolání? Zvolte prosím všechny možnosti, které Vy osobně zohledňujete při posuzování toho, zda je povolání prestižní.* Výsledky jsou uvedeny v tabulce 7. Relativní četnost odpovědí byla opět určována k celkovému počtu respondentů.

Tabulka 7 Faktory ovlivňující prestiž povolání

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| Míra vzdělání nutná k výkonu daného povolání | 56 | 70,0 % |
| Finanční ohodnocení | 49 | 61,3 % |
| Společenský význam povolání | 52 | 65,0 % |
| Působení ve státním sektoru jako zaměstnanec | 6 | 7,5 % |
| Působení v soukromém sektoru jako zaměstnanec | 1 | 1,3 % |
| Tradice | 18 | 22,5 % |
| Dosahování vysokého výkonu | 18 | 22,5 % |
| Pomáhání druhým | 28 | 35,0 % |
| Výjimečné povolání | 27 | 33,8 % |
| Shoda velké části společnosti prestiži povolání | 15 | 18,8 % |
| Podnikatel, živnostník | 7 | 8,8 % |
| Výkon práce je náročný | 35 | 43,8 % |
| Mám s daným povoláním dobrou zkušenost | 24 | 30,0 % |
| Jiná | 0 | 0,0 % |

Respondenti nejčastěji uváděli, že z faktorů, které jsou důležité pro hodnocení určitého povolání jako prestiže, je významná míra vzdělávání nutná k výkonu konkrétního povolání (56 odpovědí), společenský význam povolání, tj. společnost toto povolání potřebuje, je nezastupitelné (52 odpovědí), finanční ohodnocení (49 odpovědí), případně náročnost výkonu práce, ve smyslu fyzické a/nebo psychické náročnosti (35 odpovědí), pomáhání druhým (28 odpovědí) či výjimečnost povolání, tj. vykonává jej málo osob v populaci (27 odpovědí).

Naopak jen 1 respondent spojuje prestiž povolání s působením v soukromém sektoru, ovšem ani státní sektor respondenti příliš nespojovali s prestiží (6 odpovědí), podobně jako práci živnostníka či podnikatele (7 odpovědí), tedy aspekt působení ve státním nebo soukromém sektoru není dle respondentů důležitý. Mnohem více má dle respondentů vliv tradice, tj. v dané kultuře je historicky konkrétní povolání vysoce ceněno (18 odpovědí). V další položce se měli respondenti vyjádřit již přímo k prestiži učitele či učitelky v MŠ. Mohli uvádět více odpovědí, resp. vyjádřit, s jakými výroky souhlasí. Výsledky zachycuje tabulka 8. Více než polovina respondentů souhlasila s výroky: Povolání učitele/učitelky je prestižní, protože učitel/ka v mateřské škole významně formuje osobnost dítěte v MŠ (odpověď podalo 70 % respondentů), Povolání učitele/učitelky je prestižní, protože učitel/ka v MŠ pokládá základy výchovy a vzdělávání ve školství (odpověď uvedlo 60 %

respondentů), Povolání učitele/učitelky je prestižní, protože se musí učitel/ka v MŠ soustavně vzdělávat, rozšiřovat svoji kvalifikaci, kompetence, učit se novým postupům, technikám (52,5 % respondentů) a Povolání učitele/učitelky je prestižní, protože k němu musí jedinec získat určité vzdělání (v pedagogice, psychologii apod.), kdy tuto odpověď podalo 41 (51,3 % respondentů). S ostatními výroky souhlasilo méně než 50 % respondentů.

Tabulka 8 Důvody pro vnímání profese učitele MŠ jako prestižní

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---|-------------------|-------------------|
| Náročnost práce | 38 | 47,5 % |
| Nutnost získat vzdělání | 41 | 51,3 % |
| Formování osobnosti dítěte | 56 | 70,0 % |
| Základ výchovy a vzdělání | 48 | 60,0 % |
| Učitelka musí být vzorem, dbát na vystupování | 38 | 47,5 % |
| Nutnost soustavně zvyšovat kvalifikaci | 42 | 52,5 % |
| Rozmanitá práce | 16 | 20,0 % |
| Obor se neustále rozvíjí | 25 | 31,3 % |
| Nepovažuji za prestižní | 10 | 12,5 % |
| Jiné | 2 | 2,5 % |

Obdobným způsobem se měli respondenti vyjádřit k faktorům, které nevedou k tomu, že respondent považuje povolání učitele/učitelky v MŠ za prestižní. Výsledky zachycuje tabulka 9.

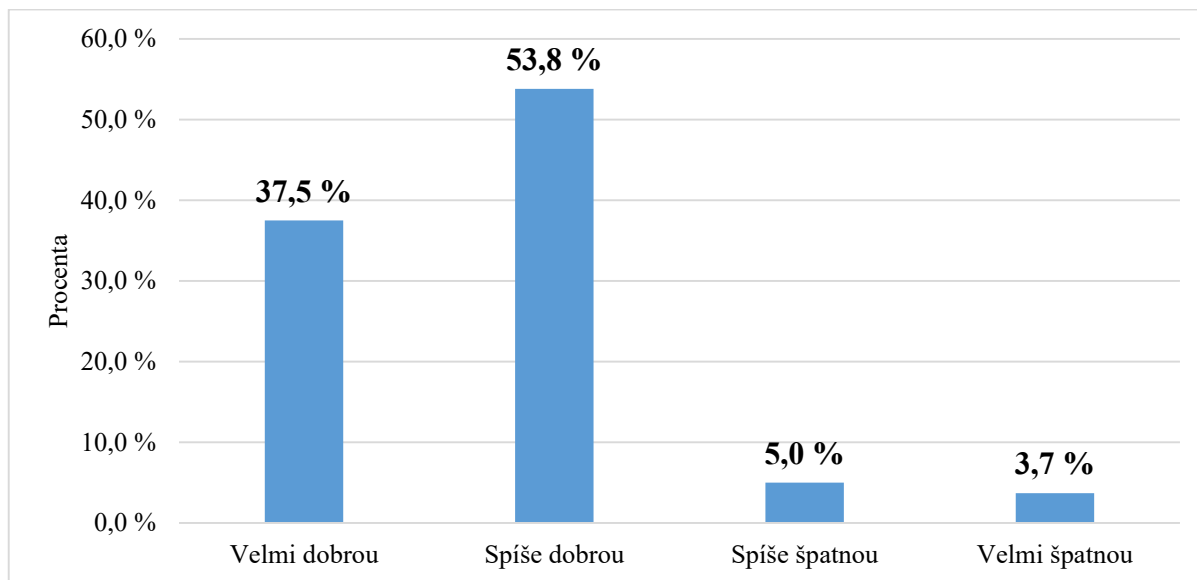
Tabulka 9 Důvody pro nepovažování profese učitele MŠ za prestižní

| Odpovědi | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Učitelka MŠ je jen tetou na hlídání | 6 | 7,5 % |
| Tuto práci může dělat každý | 8 | 10,0 % |
| Učitelka MŠ si jen hraje s dětmi | 3 | 3,8 % |
| Není to náročná práce | 7 | 8,8 % |
| Povolání, které vykonávají jen ženy | 9 | 11,3 % |
| Povolání učitelky MŠ není prestižní | 53 | 66,3 % |
| Jiné | 8 | 10,0 % |

V závěrečné otázce měli respondenti uvést, jaká je jejich vlastní zkušenost s učiteli nebo učitelkami v MŠ. Výsledky jsou prezentovány v grafu 5, z něž je patrné, že většina

respondentů, konkrétně 73 (91,3 %) osob, uvedla, že má dobrou zkušenost s učiteli v MŠ. Pouze 3 (3,7 %) respondenti odpověděli, že je jejich zkušenost velmi špatná.

Graf 5 Zkušenost s učiteli v MŠ



Také k této otázce byla přiřazena doplňující otázka, nicméně až zpětně bylo zjištěno, že byla formulována chybně. Záměrem bylo, aby respondenti doplnili svoji odpověď, tedy uvedli, proč oni sami mají, nebo nemají dobrou zkušenost s učiteli v MŠ. Ovšem nedopatřením bylo doplnění specifikováno jako vysvětlení, proč respondenti považují nebo nepovažují práci učitelů v MŠ za prestižní. Nebylo tak přistoupeno k vyhodnocení této doplňující otázky, nicméně lze shrnout, že v případě reflektování vysvětlení v závorce uváděli respondenti, že mezi učiteli/učitelkami v MŠ jsou dobří i špatní zástupci, podobně jako je tomu u jiných profesí. Někteří respondenti MŠ nenavštěvovali. To v současné době není možné, minimálně poslední rok před zahájením povinné školní docházky, s výjimkou možnosti splnit si tuto povinnost roční předškolní přípravy v přípravné třídě základní školy, pokud je tato forma povinného předškolního vzdělávání doporučena ze strany školského poradenského zařízení. Většinou však byla práce učitelů/učitelek v MŠ hodnocena kladně: „Považuji práci učitele za velmi složitou nejenom z hlediska psychiky. Učitelé jsou podle mě velice vzdělání lidé, kteří obětují práci i svůj volný čas“, „Většinou učitelek jde skutečně o vzdělávání dětí a snaží se udělat pro to maximum, i navzdory podmínkám“. Pochopitelně výroky mohou být ovlivněny i skutečností, že více než třetina respondentů je učitelkou/učitelem, přičemž přímo v MŠ působí 26 (32,5 %) respondentů.

Pokud respondenti vzpomínali na své zkušenosti s docházkou do MŠ, podávali většinou kladné hodnocení. Některé výroky byly následující: *Měla jsem štěstí na hodné*

učitelky, vzpomínám na ně hezky“, „*Učitelky v MŠ byly hodné, vytvářely nám pěkné programy, ale našly se i takové, které ta práce obtěžovala a neměly trpělivost“*, „*Znám již učitelky, které se snaží jednat s dětmi jinak než za minulého režimu“*. Při vzpomínkách na minulost většinou zaznívalo, že se situace mění k lepšímu – učitelky mají vyšší vzdělání, chtějí se dále vzdělávat, jsou empatické, snaží se rozvíjet děti, vymýšlejí různé aktivity apod.

Častěji respondenti kladně hodnotili docházku svých dětí do MŠ. Uváděno bylo např. následující: „*Když tu práci učitelka dělá srdcem, máme doma pak šťastné dítě“*, „*Mám dobré zkušenosti s mými učitelky z MŠ. V okolí, kdo pracuje v MŠ, vidím snahu o co nejlépe vykonanou práci a co nejlepší posun dětí ve všech směrech“*, „*Mám spíše lepší zkušenost, protože znám několik učitelek, které jsou do této práce zapálené a vzdělávání dětí je naplňuje“*.

Negativní hodnocení, v nichž byly uvedeny konkrétní, nepříjemné zkušenosti, byla dvě, a to následující: „*Ve školce jsem dostal od učitelky facku, a pořádnou!“*, „*Učitelky dětí mých známých byly nepříjemné a po dětech křičely“*.

5.2 Ověření hypotéz

Vzhledem k tomu, že byl získán dostatek odpovědí pro možné ověření případných statisticky významných závislostí, užit byl chí-kvadrát ke zjištění, zda mají některé sociodemografické charakteristiky vliv na některé odpovědi respondentů. Stanoveny tak byly dvě hypotézy. Z hlediska zjišťovaných charakteristik respondentů, které mohou mít vliv na hodnocení profese učitele/učitelky MŠ, lze uvažovat zejména o dvou proměnných, kterými jsou vlastní působení na pozici učitele, dále míra dosaženého vzdělání. Jestliže je jedinec příslušníkem určité profese, lze předpokládat, že bude mít tendenci hodnotit tuto profesi jako významnou, prestižní, neboť hodnocení profese, kterou vykonává, se stává součástí jeho identity. První hypotéza (nulová a alternativní) byla formulována následovně:

H₁₀: Učitelé uvádějí stejně často jako pracovníci jiných profesí, že je profese učitelky v MŠ prestižní.

H_{1A}: Učitelé uvádějí častěji než pracovníci jiných profesí, že je profese učitelky v MŠ prestižní.

Porovnávány byly skutečné (pozorované) četnosti odpovědí obou skupin respondentů (učitel/ka a jiné profese) a dále očekávané četnosti odpovědí, které se určují dle

vzorci uvedeného v kapitole 4.2, a to na otázku č. 2 ve znění: „*Vnímáte profesi učitele/učitelky v mateřské škole jako prestižní?*“.

Výsledky jsou uvedeny v tabulce 10.

Tabulka 10 Ověření hypotézy H1

| Profese | Ano | Ne | Celkem |
|---------------|------------------------------|------------------------------|-----------|
| | Skutečná (očekávaná) četnost | Skutečná (očekávaná) četnost | |
| Učitelky | 23 (21,75) | 6 (7,25) | 29 |
| Jiné profese | 37 (38,25) | 14 (12,75) | 51 |
| Celkem | 60 | 20 | 80 |

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,451$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,451 je nižší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla zamítnuta alternativní hypotéza** a přijata byla hypotéza nulová (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy H1 lze tvrdit, že učitelé uvádějí stejně často jako pracovníci jiných profesí, že je profese učitelky v MŠ prestižní.

V rámci druhé hypotézy byl zkoumán možný vliv výše dosaženého vzdělání. Vzhledem k tomu, že je u chí-kvadrátu požadováno, aby byla hodnota v každém z oken čtyřpolní tabulky minimálně 5, přistoupeno bylo ke sloučení respondentů tak, aby byly vytvořeny dvě skupiny. První tvořili respondenti se základním a středním vzděláním (s maturitou i bez maturity), druhou skupinu tvořili respondenti s vyšším než jen středoškolským vzděláním, tj. respondenti, kteří úspěšně zakončili vyšší odborné vzdělávání nebo vzdělávání vysokoškolské, ať již na úrovni bakaláře, nebo magistra. Formulace této hypotézy byla následující:

H2₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání profese učitelky v MŠ jako prestižní z hlediska míry dosaženého vzdělání.

H2_A: Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání profese učitelky v MŠ jako prestižní z hlediska míry dosaženého vzdělání.

Výsledky jsou prezentovány v tabulce 11.

Tabulka 11 Ověření hypotézy H2

| Vzdělání | Ano | Ne | Celkem |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------|
| | Skutečná (očekávaná) četnost | Skutečná (očekávaná) četnost | |
| Základní, střední | 17 (15,59) | 12 (13,41) | 29 |
| Vyšší odborné, vysokoškolské | 26 (27,41) | 25 (23,59) | 51 |
| Celkem | 43 | 37 | 80 |

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,433$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria 0,433 je nižší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla zamítnuta alternativní hypotéza** a přijata byla hypotéza nulová (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy H2 lze tvrdit, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání profese učitelky v MŠ jako prestižní z hlediska míry dosaženého vzdělání.

Lze tedy shrnout, že žádná ze zkoumaných proměnných (profese respondenta, vzdělání respondenta) nemá vliv na to, zda je profese učitele/učitelky MŠ považována za prestižní.

5.3 Výsledky analýzy rozhovorů

Tato část prezentovaných výsledků představuje hlavní část výzkumu. V kapitole jsou nejprve uvedeny tři vytvořené kategorie, včetně jejich podkategorií. Dále je provedeno zařazení vytvořených kódů do paradigmatického modelu. Následně je schematicky a stručně také slovně představena vytvořená kategorie.

V další části jsou již získané výsledky vyloženy detailně, a to i s přímými výroky komunikačních partnerů, které dokreslují souhrnná zjištění. K prezentaci výsledků je užitá technika vyložení karet, blíže vysvětlena v kapitole 4.2. Výsledky jsou již podány volněji, se zachycením hlavních aspektů vytvořené teorie.

5.3.1 Proces kódování a vytvoření teorie

V rámci otevřeného kódování, resp. během tří fází kódování, které se prolínaly, vznikly v závěru tři kategorie. I když to nebylo záměrem, neboť bylo k získaným datům přistupováno volně, nezaujatě, bez předchozí představy o tom, jaké kategorie mají

vzniknout, tyto tři kategorie umožňují zodpovězení dvou dílčích cílů výzkumu (DVC1 a DVC2). Třetí dílčí cíl výzkumu naplňuje vytvořená teorie.

První kategorie byla nazvána Příčiny nepřisouzení prestiže. Odpovídá na DVC2 (Zmapovat, co ovlivňuje vnímání prestiže povolání učitelů mateřských škol). Obsah kategorie je podán v tabulce 12.

Tabulka 12 Kategorie Příčiny nepřisouzení prestiže

| Příčiny nepřisouzení prestiže |
|--|
| Nízká obeznámenost s náplní práce učitelů MŠ |
| Podceňování významu práce učitelů MŠ. |
| Absence kariérního postupu |
| Nízké finanční ohodnocení |
| Nízká prestiž instituce MŠ |
| Kritéria pro vnímání prestiže profese učitele MŠ |
| Osobnost hodnotitele |
| Vliv politiků, státu |
| Vliv médií |
| Omezení práv učitelů MŠ |
| Příklady špatných učitelů MŠ |

Kategorie zahrnuje výroky týkající se faktorů, které dle KP neumožňují či brání vnímat profesi učitele/učitelky MŠ jako na profesi prestižní. Do značné míry se jedná o faktory existující mimo působení samotných učitelů/učitelek MŠ. Jedná se o faktory ve společnosti, mnohdy ovlivněné koncepcí a řízením rezortu školství. Jedná se o tyto kódy: Vliv politiků, státu, Vliv médií, Omezení práv učitelů, Nízká prestiž instituce MŠ, Nízká prestiž Absence kariérního postupu: Na straně veřejnosti či úžeji rodičů, se jedná o Nízkou obeznámenost s náplní práce učitelů MŠ, Osobnost hodnotitele, Kritéria pro vnímání prestiže profese učitele MŠ a Podceňování významu práce učitelů MŠ. Pouze jeden kód lze spojit přímo s učiteli/učitelkami MŠ. Je jím kód Příklady špatných učitelů MŠ.

Druhá kategorie byla nazvána Faktory vedoucí k prestiži. Jedná se tedy o opačný pól názorů na to, zda je, nebo není profese učitele/učitelky MŠ prestižní. Také tato kategorie se váže k DVC2. Její obsah je podán v tabulce 13. Jak je z tabulky 13 patrné, většinou se tato kategorie týká náplně práce učitelů MŠ a vlivu předškolního vzdělávání na dítě. Mezi nimi vystupuje pouze jeden kód, kdy sami zástupci této profese ovlivňují její vnímání a hodnocení veřejností. Jedná se o kód Příklady dobrých učitelů MŠ.

Tabulka 13 Kategorie Faktory vedoucí k prestiži

| |
|--|
| Faktory vedoucí k prestiži |
| Příprava na ZŠ |
| Působení na harmonický vývoj dítěte |
| Podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami |
| Formování osobnosti dítěte |
| Rozvoj morálky dítěte |
| Položení základů vzdělávání |
| Doplnění výchovného působení rodičů |
| Příklady dobrých učitelů MŠ |

Poslední kategorie, která je zachycena v tabulce 14, se váže k DVC1 (Popsat, jak učitelé mateřských škol hodnotí svoji práci). Je zřejmé, že by mnohé z kódů uvedených v předchozích kategoriích byly zařaditelné i do této třetí kategorie. Nicméně tato kategorie se od dvou předchozích liší. Zatímco první a druhá kategorie reflektuje výroky KP, v nichž se komunikační partnerky zabývaly spíše tím, jak jejich profesi vnímá veřejnost, tj. zda se jedná o profesi prestižní či nikoliv, v této kategorii jsou obsaženy výroky týkající se toho, jak samy komunikační partnerky vnímají svoji práci, tj. spíše práci než samotnou profesi.

Tabulka 14 Kategorie Charakteristika profese učitele MŠ

| |
|---|
| Charakteristika profese učitele MŠ |
| Náročnost práce |
| Důležitá role učitele MŠ ve vývoji dítěte |
| Předsudky, stereotypy |
| Vliv přístupu rodičů |
| Ženské povolání |
| Smysluplná práce |

Komunikační partnerky v rozhovorech uváděly, že považují svoji práci za smysluplnou, a to zejména z důvodu důležité role učitele MŠ ve vývoji dítěte. Zároveň se jedná o práci náročnou, která je zatížena mnoha stereotypy a předsudky, což se též odráží v náročnosti práce. Komunikační partnerky soudí, že skutečnost, že tuto profesi vykonávají především ženy, snižuje prestiž profese. Podkategorie Vliv přístupu rodičů odkazuje nejen

k tomu, jak se rodiče dětí v MŠ vztahují k učitelkám, ale též jak nahlízejí na profesi učitele/učitelky MŠ.

Vytvořené kódy byly uspořádány do paradigmatického modelu.

Za hlavní **jev** byla označena Kritéria pro vnímání prestiže profese učitele MŠ. Důvodem pro volbu tohoto kódu jako hlavní jev je nahlížení na zkoumané téma učitelkami MŠ spíše z hlediska toho, jak je jejich profese obecně vnímána. Paradigmatický model se tak vztahuje zejména k pojetí prestiže profese učitele nebo učitelky MŠ.

K příčinným podmínkám byly přiřazeny tyto kódy:

- Osobnost hodnotitele;
- Absence kariérního postupu;
- Nízká obeznámenost s náplní práce učitele MŠ;
- Náročnost práce učitele MŠ;
- Předsudky, stereotypy;
- Ženské povolání;
- Smysluplná práce;
- Příčiny nepřisouzení prestiže;
- Faktory vedoucí k prestiži.

Jedná se o obecná kritéria, užívaná pro posouzení prestiže jakéhokoliv povolání či profese, které komunikační partnerky v rozhovorech uváděly jako faktory ovlivňující obecně vnímání prestiže určitého povolání. Komunikační partnerky se snažily dosadit svoji profesi do širšího kontextu, porovnávaly ji s jinými profesemi.

Kontext a intervenující podmínky v paradigmatickém modelu vyjadřují velkou měrou totéž. Jedná se o faktory, které existují vně jevu, které ho výrazně ovlivňují, přičemž dle Strausse a Corbinové (1999, s. 74-76) označuje kontext konkrétní soubor vlastností, které náleží k jevu. Zároveň se jedná také o soubor podmínek, za kterých jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce určené ke zvládnutí jevu nebo reagování na určitý jev. Intervenující podmínky odkazují dle autorů k širším podmínkám, ovlivňujících strategie jednání nebo interakce. Vážou se k času, prostoru, kultuře, socioekonomickému charakteru, osobní historii apod.

Ke **kontextu** byly přiřazeny následující kódy:

- Vliv přístupu rodičů;
- Příklady špatných učitelek;
- Příklady dobrých učitelek;
- Příprava na ZŠ;
- Působení na harmonický vývoj dítěte;
- Podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;
- Formování osobnosti dítěte;
- Rozvoj morálky dítěte;
- Položení základů vzdělávání;
- Doplnění výchovného působení rodičů.

Jak je zřejmé, kontext již reflektuje profesi učitelů a učitelek MŠ. V případě intervenujících podmínek se jedná o okolnosti ovlivňující vnímání prestiže učitelů a učitelek zejména ze státu. Zároveň byl k intervenujícím podmínkám přiřazen kód Důležitá role ve vývoji dítěte, který se váže k instituci MŠ i práci učitelů a učitelek MŠ, tedy charakterizuje instituci MŠ i profesi učitelů/učitelek MŠ. Kódy zahrnuté do **intervenujících podmínek** byly následující:

- Vliv politiky, státu;
- Vliv médií;
- Důležitá role ve vývoji dítěte;
- Nízká prestiž instituce MŠ.

a)

Ke **strategiím jednání a interakcím** byly přiřazeny následující kódy:

- Nízké finanční ohodnocení;
- Omezení práv učitelů MŠ.

Jedná se o přístup k učitelům a učitelkám MŠ, vyplývající z přiznávání nízké prestiže učitelům a učitelkám MŠ ze strany veřejnosti.

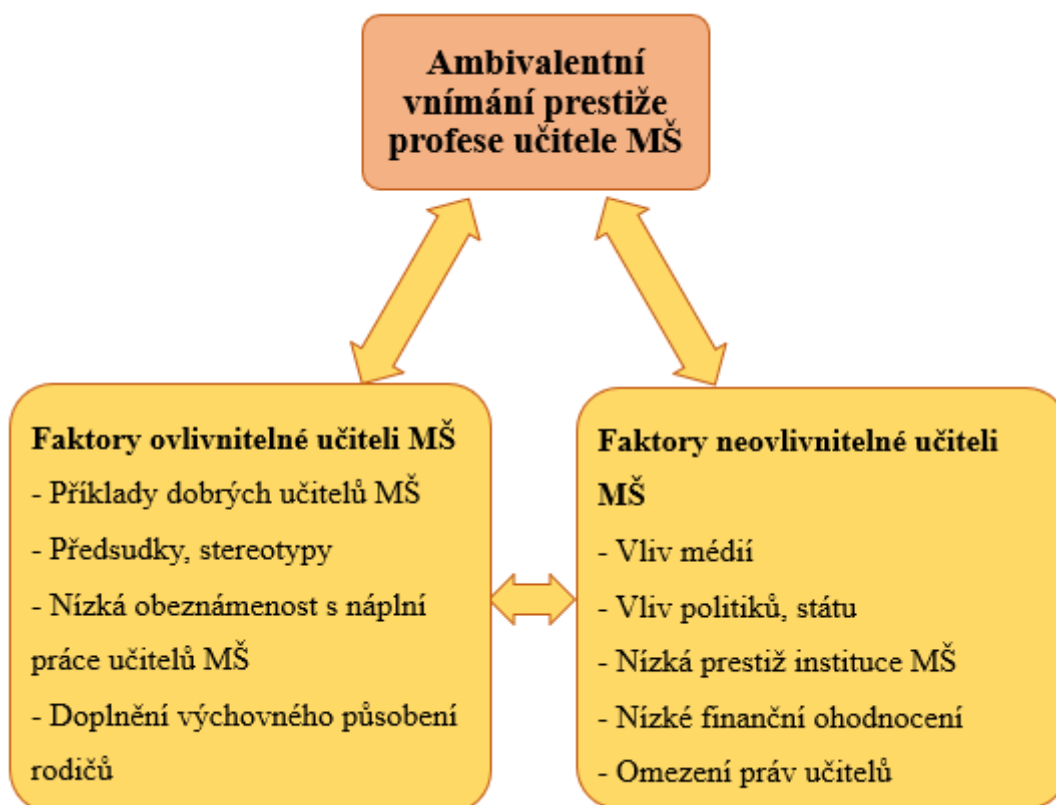
Následky, které plynou z jevu, tedy z toho, jaká kritéria jsou užívána při vnímání prestiže učitelů a učitelek MŠ, jsou následující:

- Podceňování významu práce učitelů MŠ;
- Ambivalentní vnímání prestiže profese učitele MŠ.

Jedná se o praktický důsledek hodnocení profese učitelů MŠ jako nízké. V zásadě je tak vnímání profese učitele MŠ ambivalentní. Dle komunikačních partnerek vnímá veřejnost tuto profesi jako málo prestižní, učitelky jsou však opačného názoru, často také rodiče. V zásadě je však práce učitelů a učitelek v MŠ podceňována, ve smyslu jejího významu pro dítě i společnost.

Sestavení paradigmatického modelu bylo obtížné, neboť lze u zkoumaného problému sledovat dvě roviny, což se také dělo ze strany komunikačních partnerek. První rovina je zastoupena obecným nahlížením na to, co činí profesi prestižní. Druhá rovina se již konkrétně týká profese učitelů a učitelek MŠ. Tvorba paradigmatického modelu vedla k ujasnění si této dichotomie. Při vytváření vlastní teorie již bylo více přihlíženo k cíli výzkumu a hlavní výzkumné otázce. Navržená teorie se tak váže k jejich naplnění a zodpovězení, zároveň odpovídá na DVC3. **Podoba navržené teorie** je schematicky znázorněna na obrázku 2.

Obrázek 2 Schéma navržené teorie



Zdroj: autorka práce

Za centrální kategorii byl označen kód Ambivalentní vnímání prestiže profese učitele MŠ. Jak již bylo zmíněno výše v textu, pohledem veřejnosti je dle oslovených učitelek jejich profese neprestížní, s čímž ale ony samy nesouhlasí. Mají také zkušenost s tím, že někteří rodiče si jejich práce váží a tuto profesi vnímají jako prestižní, ale též se setkávají s tím, že jsou pro některé rodiče pomocnou silou, ve smyslu chůvy či hlídačky dětí.

S tímto stavem nejsou komunikační partnerky spokojeny, a ani jej nelze vnímat jako optimální. Práce učitelů MŠ je nezastupitelná a je velmi důležitá. Proto také bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání. Je tedy žádoucí, aby se pohled veřejnosti přesunul směrem k nahlížení na tuto profesi jako na prestižní, ve smyslu profese důležité, velmi významné pro dítě i společnost.

Na obrázku 2 jsou tak zachyceny možné změny, aby se prestiž povolání učitelů mateřských škol zvýšila. Tyto návrhy jsou rozděleny do dvou skupin. První představují faktory ovlivnitelné učiteli. Učitelé a učitelky MŠ by měli usilovat o to, aby dobře reprezentovali svoji profesi a veřejnost se tak setkávala nejčastěji s příklady „dobrých učitelů MŠ“. Tím lze také odbourávat některé předsudky a stereotypy, které veřejnost vůči této profesi má. Učitelé MŠ by měli více seznamovat veřejnost (rodiče apod.) s tím, jaká je jejich práce a význam této profese, což je v navržené teorii reprezentováno kódy Doplnění výchovného působení rodičů a Nízká obeznamenost s náplní práce učitelů MŠ.

Druhá skupina faktorů umožňujících změnu vnímání prestiže povolání učitelů MŠ není v pravomoci učitelů MŠ, ale spočívá na straně státu (politiků) a médií. Stát by měl posilovat prestiž instituce MŠ, ale též prestiž povolání učitelů MŠ, a to zejména posílením práv učitelů a učitelek MŠ a zvýšením jejich finančního ohodnocení.

Konkrétní návrhy změn jsou podány v rámci doporučení pro praxi. Dále v textu jsou navržená teorie a obecně výsledky získané analýzou rozhovorů detailněji přiblíženy.

5.3.2 Vyložení vytvořené teorie

Komunikační partnerky se shodovaly na tom, že přínos jejich práce spočívá zejména ve formování osobnosti dítěte a položení základů vzdělávání.

Formování osobnosti dítěte by nebylo možné, kdyby byly učitelky v MŠ pouhými hlídačkami nebo chůvami dětí, pily kávu, povídaly si a s dětmi si hrály. Formování osobnosti dítěte v MŠ probíhá dle komunikační partnerky KP2 např. tím, že se dětem snaží „předat i ty základní nějaké morální, morálně volní vlastnosti. I to soužití v tom kolektivu, jak si vycházet vstříc, jak spolu souznít, jak se respektovat, protože to se doma nenaučí, protože je jich tam málo. Ne, není s kým, ale mělo by to být primárně prostě tady o tom, no“. Tato

komunikační partnerka dále uváděla, že je v tomto ohledu významná role učitelky v MŠ pro celou společnost, neboť učitelky přispívají k tomu, aby se z dítěte postupně stával „*plnohodnotný jedinec*“. Komunikační partnerka KP1 uvedla: „*protože říká se, že co se naučíš v mateřské škole, tak to máš po celý život v sobě, takže nějaké základy a nějaká výchova a ukázání toho směru správného*“.

Učitelky v MŠ si plánují činnosti a aktivity, které s dětmi následně realizují. Vycházejí při tom z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), školního vzdělávacího programu, případně i týdenních plánů. Velkou roli má profesní zkušenost učitelek. Rozvoj osobnosti dítěte tedy není nahodilý, ale je předem dobře promyšlený. Není dle komunikačních partnerek pravdou, že by učitelky v MŠ nebyly vzdělané, dále se nevzdělávaly apod. Jak je zřejmé i z popisu výzkumného souboru, s výjimkou KP2 mají všechny oslovené učitelky vyšší než středoškolské vzdělání. Zároveň se soustavně vzdělávají, a to nikoliv jen proto, že by tak měly činit. Své povolání mají rády, považují jej i za „*poslání*“ (KP4). Navíc cítí značnou odpovědnost za děti, a to nejen z hlediska zajištění jejich bezpečnosti, ale právě v kontextu toho, jak je mají vychovávat a vzdělávat. Stejná komunikační partnerka vysvětlovala, že formování osobnosti dětí zároveň vede k tomu, že do jisté míry i sama učitelka dále rozvíjí sama sebe. Musí se vzdělávat, přemýšlet o jednotlivých dětech, ale také reflektovat vlastní práci, postupy, užívané metody apod.

Komunikační partnerka KP3 k tomuto tématu uváděla následující: „*Mojí práce pro děti přínos. Tak, že je něco naučím. Určitě, že jim něco ukážu, že možná někteří si na mě někdy vzpomenou a řeknou, chtěla bych být jak paní učitelka?*“ Učitelky se stávají pro děti vzorem k nápodobě. Děti v předškolním věku vnímají učitele jako autority, přistupují k nim až nekriticky. Paní učitelka je se stává důležitou částí jejich života. Pro některé může být vzorem. Mnohdy mohou děti u své učitelky v MŠ nalézt vřelost, přijetí, zejména smysluplně a zajímavým způsobem strávený volný čas, což nemusí mít u své maminky. Tím, že děti k paní učitelce často vzhlíží, chtějí být jako ona. Formování osobnosti dítěte se tak neodehrává pouze formou naplánovaných aktivit, ale též tím, jak učitelka vystupuje, jak se chová k dětem i ostatním, jaké jsou její hodnoty apod. Děti se v tomto vývojovém období učí velkou měrou nápodobou. Role učitelky je v tomto ohledu velmi významná, o čemž je více pojednáno i v diskusi. Tento aspekt se tak jeví jako relevantní z hlediska vnímání profese učitele/ky MŠ jako prestižní.

Formování osobnosti dítěte probíhá také velkou měrou prostřednictvím hry a vtahování dítěte do světa fantazie: „*Předávat dětem ty správné hodnoty. Nebo aspoň se*

*snazit jim předávat ty hodnoty, aby měly na čem stavět, aby věděly, ne, jak je v pohádkách dobro a zlo, ale věděly, že to dobro, to zlo je. A vědět se trošku, jak s kým pracovat a ten hodnotový žebříček, tu hodnotovou čáru jim aspoň trošku namotivovat, aby tam bylo opravdu to, co pro ně bude nějaké přínosné. Ale v rámci slušnosti vůči ostatním dětem. Takové ty klasické hodnoty. Jo, slušnost, pokora, popros, poděkuj a takových pár věcí“ (KP3). Učitelky v MŠ se tak významným způsobem zasazují o **rozvoj morálky dítěte**.*

Pro laickou veřejnost se mohou tyto činnosti zdát jako samozřejmé, nepodstatné, malicherné. Neuvědomují si však okolnosti, za kterých učitelky děti tímto způsobem formují. Učitelky pracují s celou třídou. Musí registrovat chování každého dítěte. V případě nevhodného chování nebo neschopnosti dítěte určitou činnost zvládnout přemýšlejí o příčinách, možnostech podpory. Mohou mít ve třídě děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým musí většinou vyšší pozornost a musí být také obeznámeny s tím, jaké potřeby tyto děti mají, jak k nim vhodně přistupovat, čemu se vyvarovat. Je zapotřebí rychlé rozhodování, když nastane mezi dětmi konflikt, děti si ublíží. Učitelka musí dokázat zvládnout afekty dětí, když se jim něco nedaří. Během toho vše hlídá bezpečnost všech dětí. Zároveň za spolupůsobení všech těchto okolností sleduje stanovený cíl aktivity, flexibilně mění její průběh dle potřeby. Během všeho také musí reflektovat svoji pozici uprostřed dění, dbát na reprezentativní vystupování, regulovat své emoce, uvědomovat si, jak dění ve třídě prožívá. To vše vede ke značné **náročnosti práce** učitelky MŠ. Náročnost práce je dána i tím, že jsou dnešní děti podle některých KP jiné, ve smyslu méně vychované: *„ten člověk musí mít rád děti. Jakékoliv děti, protože děti jsou v současné době... Ty děti za to nemůžou, jak jsou vychováváné, a učitel musí mít rád všechny děti bez rozdílu. I když jsou situace, kdy dítě je takové makové, toho učitele to rozčiluje, ale my na tom dítěti musíme hledat to pěkné, jo, takže my musíme hledat tu cestu k tomu dítěti. A takže to nemůže dělat opravdu každý, i když někdo může říct, já miluji děti, já budu jo, já to chci dělat, a pak přijde do reálu a má tam takové děti, jaké třeba máte vy, nebo já. A ono to toho učitelé semele a nemůže to dělat, opravdu tam je velká míra trpělivosti, empatie a hodně, ted' to zní takové jako zas jako klišé, ale lásky. Jako co tam opravdu musí být, to je to strašně těžký. Člověk to může dělat. Někdo to dělá pět let a semele ho to, a někdo to dělá celý život a je pořád nadšený pro tu práci, protože vidí, že to má smysl, jo. Tož tak“ (KP4). Náročnost práce souvisí také se zajišťováním bezpečnosti dětí a odpovědností, která z toho učitelkám plyne: *„velká psychická zátěž, stres, strach o to, že se něco stane, protože přece jenom máme zodpovědnost za ty děti a člověk je jednou a půl nohou denně v kriminále. To, že je tu většinu času sám. To, že je přetíženost neskutečná přetíženost tříd, že v počtu dvacet osm dětí jedné učitelky a**

nedej bůh čtyři ADHD a podobných nediagnostikovaných dětí není možné zajistit, ne tak výchovnou práci, ale vůbec ty děti uhlídat, aby se něco nestalo. A potom to člověk ubírá chuť, sílu, motivaci cokoli dělat. Nebaví ho to, protože nedělá nic jiného, než to jenom koriguje a snaží se, aby se nikomu nic nestalo“ (KP4).

V mateřské škole probíhá formování osobnosti dítěte, tedy jeho socializace, velkou měrou díky kolektivu, v němž se děti ocitají. Proto jsou také často v mateřských školách třídy věkově heterogenní. Děti se tak učí prosociálnímu chování a rozvíjejí své sociální dovednosti v rámci nutnosti jednat s ostatními. Jak zdůrazňovaly některé komunikační partnerky, takto podnětné prostředí v rodinách není. Komunikační partnerka KP3 uváděla: *„Vlastně dřív to bylo tak, že tady některé tyto věci učili rodiče. Učila rodina, učili babičky, že učily, já nevím, tety, chodilo se na pole a všichni se učili v jeden moment na jednom kousku pole u kačen a učili se to všichni najednou. Dneska je to rozdělené tak, že vlastně to dělá někdo, a to by mělo být vlastně TO, jo. Že mělo by jít vlastně o to, že je to někdo, že učí ty děti. Není to tak, no“.*

Jedná se tedy o **doplňování výchovného působení rodičů**. Komunikační partnerky se zabývaly tím, že je na ně často veřejností pohlíženo jako na chůvy, hlídačky. V rozhovorech bylo zřejmé, že jim toto připodobňování k paním na hlídání není příjemné, do určité míry je až uráží, neboť mají potřebnou kvalifikaci, práce je náročná, s dětmi si nehrají. Každá herní aktivita sleduje určitý cíl a má pro děti význam. Učitelky využívají hru velkou měrou, neboť v předškolním věku se jedná o hlavní nástroj rozvoje dílčích schopností a dovedností. Jsou velmi dobře obeznámeny s tím, na jaké složky osobnosti hra působí, které hry jsou pro rozvoj dílčích schopností a dovedností vhodné. V rámci posledního ročníku předškolního vzdělávání provádějí cíleně přípravu za povinnou školní docházku. Edukují děti v oblastech, k nimž by je měly vést dle RVP PV.

Jak uváděly oslovené učitelky, v zásadě by měly tyto činnosti provádět rodiče. Z vlastní zkušenosti však učitelky vědí, že rodiče na to často nemají prostor: *„Já se jim snažím dát to, co prostě opravdu doma oni nemají, protože ty rodiče na to nemají čas a vidím to, když já sama jsem měla tři děti, a to, co dělám kolikrát s dětma tady, jsem doma čas neměla dělat, protože jsem musela chodit do práce. Musela jsem uklízet, musela jsem to, takže spoustu dětí neznají pohádky. Takže jsou vděčné za každé čtení, za každé zpívání, za každé blbnutí, za každé hraní, vymýšlení prostě různých obrázků, protože rodiče, byť by to chtěli dělat, tak na to ten čas nemají. A to je i vlastní zkušenost, že prostě byť bych chtěl, tak to jde opravdu na vedlejší kolej“ (KP2), „ten rodič tolik asi s dětma netancují, neskáčou, nechodí ven nebo nemalují, netvoří“ (KP6)*

Učitelky tedy mají pochopení pro to, že nemohou rodiče děti rozvíjet natolik intenzivně a v takové šíři, jak se děje v mateřské škole. Nemají to rodičům za zlé, ale patrně očekávají určité uznání, jak je i z tohoto důvodu práce učitelky v MŠ důležitá. Snaží se vhodně doplnit výchovu rodičů a působit s rodiči v určitém tandemu.

V rámci prováděných aktivit zohledňují i to, co chtějí rodiče, veřejnost, i když v daných činnostech nespátřují velký přínos. Snaží se však druhé straně vyjít vstříc. Osvojí si nové postupy, seznámí se s novými oblastmi lidské činnosti, kterou pak dětem zprostředkují způsobem, který je pro ně srozumitelný. Následné uznání, ocenění, poděkování potěší: „*A pro společnost si myslím, že i aktivity, které dělám i mimo školku, ale týkají se těch dětí, tak mě to naplňuje, a zase ta společnost to možná chce. Jo, takže můžu srovnávat, co děláme mateřinky. Nebyly tady, chtějí to rodiče, chtějí to paní učitelky ze školek. Dělali jsme v rámci filmovky spoustu věcí, a byl o to zájem. Jo, tak to je takový to pro společnost, pořád pracovat s těma dětma, i když si myslím, že třeba já už bych nechtěla, ale ten okruh, nebo ty lidi to chtějí. To si myslím, že potom mě to těší. Ale nejsem ten typ, který by chtěl, jako a musím toto a toto, musí to dojít z toho venku. A když tě někdo poprosí, že by to chtělo, tak to je, to je paráda, to je to je pro mě takový to poděkování jako, a já to ráda udělám“ (KP4). Ocenění může mít různou podobu: „*když vidím už ty dospělé děti, co jsou nyní maminkama, tak mě poznávají, pozdraví a vzpomínají na tu školku rádi a že něco umí, nebo že se tam naučil. A ty děti se k tobě hlásí, vrací“* (KP4). Dle oslovených učitelek MŠ je tedy jejich **práce smysluplná**.*

Jestliže je rodina považována za základ státu, rodiče jsou tedy důležití pro stát, samozřejmě ve výchově dětí, a pokud mateřská škola zastupuje rodinu a učitelé a učitelky v MŠ rodiče, je dle komunikačních partnerek zřejmé, že je tato práce prestižní, tedy důležitá, neboť naplňuje potřebné hodnoty a cíle společnosti. Jak uváděla komunikační partnerka KP6, pokud by byly mateřské školy zrušeny a děti by odcházely přímo z rodin na základní školu, patrně by nebyly náležitě připraveny, a to nejen z hlediska určité schopnosti koncentrace na nařízenou činnost, ale také ve smyslu rozvoje základů nutných pro zvládnutí trivია a též schopnosti dětí dobře fungovat mezi vrstevníky.

Další důležitý aspekt práce učitelů a učitelek v MŠ tedy spočívá v **položení základů vzdělávání, příprava na ZŠ**: „*Já jako z pozice pracovníka, že, předškolní třídy, takže já připravuju děti do školy. Takže já je opravdu dokážu připravit do školy a celkově jim dát jakoby nějakou radost a smysl chodit do školky rádi“* (KP1), „*sama si myslím, že děti, které prošly mými rukami nebo tak, něco umí, můžu je s čistým svědomím pustit dál do té školy“* (KP4), „*nebyly by tak připravené, samostatné a myslím si, že fakt ty učitelky v mateřských*

školách ty děti spoustu naučí. Jo ať se to týká té samostatnosti, socializaci s jinými dětmi a tak“ (KP6), „my z těch malých dětí, které sem rodiče dají z domu, kdy se prostě od nich neostříhanou a přijdou nám prostě děťátka, které neumí nic, které jenom pláčou, nedokážou se citově odstríhnout od nikoho, jsou vystrašené, vyhukané, bez nějakého sebevědomí, bez nějakých jako větších znalostí i praktických, i tím tak člověk vidí, jak se mu vyloženě to dítě mění pod rukama, jak mu pod těma rukama kvete, rozkvétá, posouvá se, a když vidíte, co přijde do té školky, a když vidíte, co z té školky odchází, že odchází, nebo měl by odcházet jedinec, který je citově samostatný, je sebevědomý, umí přemýšlet, umí používat logiku, umí se domluvit, umí komunikovat a v tom si myslím, že by měla být ta prestiž, a o tom to povolání je, a což si nikdo neuvědomuje, že my to dítě tady formujeme, tak abysme ho mohli dál poslat prostě do školy a mohli jsme ho dál poslat do světa a nepřišel tam uzlíček nervů, který skončí při první příležitosti u psychologa nebo psychiatra“ (KP2)

Dochází tedy k **působení na harmonický vývoj dítěte**. Učitelky se soustředí nejen na výchovu dětí, ale též na jejich vzdělávání. Pracují s dětmi individuálně. Významná je v tomto ohledu také **podpora dětí se SVP** (speciálními vzdělávacími potřebami): *„pracuji s dětmi se SVP, tak každý malinkatý pokrok je pro mě velice důležitý, a to mě uspokojuje, že se to daří. Že začne dítě mluvit, že dítě porozumí, a to si myslím, že je ten takový ten motor, a to mě uspokojuje, že se to daří. I když je to třeba, že to trvá strašně dlouho, tak mě to nevadí. Ale je tam ten posun, to je vlastně myslím si, že pro všechny paní učitelky, takový to gró. Když se jim podaří, že to dítě něco umí. Že pozná barvičku, že dokáže si vystříhnout obrázek. To je vlastně ten motor. A to by ty učitelky měly tak chápat, že to je ono, protože to dělají tu práci, že něco dítě naučí“ (KP4). **Důležitá role ve vývoji dítěte** je dle komunikačních partnerek také dalším důvodem, proč je vhodné považovat tuto profesi za prestižní.*

Jak však zmiňovaly komunikační partnerky, rodiče a veřejnosti si většinou neuvědomují, že je mateřská škola vzdělávací institucí, je součástí školské soustavy, učitelky se musí řídit ve své práci RVP PV. Problematické jsou tak v tomto ohledu **nízká obeznamenost s náplní práce, podceňování významu práce, nízká prestiž instituce MŠ**. Jak uváděla komunikační partnerka KP1: *„aby to bylo vnímané jako více prestižní, tak by se to nemuselo ta školka brát, nebo mělo by se to brát tak, jak to je, že to je pořád vzdělávací instituce, že ta práce zde je náročná, že formujeme osobnost dítěte, takže aby i společnost anebo školství celkově nahlíželo na školky stejně prestižní jako třeba i na základní škole, aby to mělo stejná pravidla, stejnou míru té.... Se zajímat o tady o tu oblast a podobně... aby se*

opravdu školky braly tak jako řádné vzdělávací zařízení, aby pro ně platili stejná pravidla jako pro ostatní vzdělávací instituce a aby se na školky nahlíželo stejně. Stejný okem“.

Během vedených rozhovorů byl učitelkám předložen seznam profesní, které měli respondenti seřadit v rámci dotazníkového šetření. Jak bylo uváděno v kapitole 5.1, profese učitelky MŠ se umístila v dolní polovině tabulky, a to na stejném místě, jako tomu bylo v případě profese učitele či učitelky ZŠ.

Zajímavé bylo zjištění, že učitelky MŠ při tomto srovnávání hodnotily profesi učitelky MŠ oproti profesi učitelky ZŠ jako méně prestižní: *„Já bych to asi nesrovnávala úplně na stejnou úroveň, myslím si, že z mého pohledu učitelka na základní škole má o něco vyšší prestiž a myslím si, že i veřejnost to tak vnímá více, protože jak říkám, oni školku berou jako hrací zařízení a ve škole už opravdu jde o ty výsledky spíš než ve školce. Takže si myslím, že ne, nebo z mého pohledu to není na stejné úrovni“* (KP1). Komunikační partnerka KP3 vycházela nejen ze svého dojmu, ale též z vlastní zkušenosti: *„Z vlastní zkušenosti bych řekla, že pedagog na základní škole je víc prestižní. Z vlastní zkušenosti, z toho, že jsem učila. Takže z toho bych to asi dala tak, že ta základní škola bude prostě líp umístěna“*. Komunikační partnerka KP6 opírala své srovnání o požadavky na výkon, které jsou kladené na děti v ZŠ, ale též ze strany rodičů a do jisté míry i společnosti: *„Že tam už jako ty děcka vzděláváš a už tam fakt podle mě jako o něco jde, že je musíš. Že se pak hlásí na školy ty děti a tak. Kdežto ta učitelka v mateřské škole nemusí? Vlastně ty tam ty děti nehodnotíš nějak jo. Na té základce už jo. Vých bych dala určitě tu učitelku na základní škole a až pod to třeba tu v mateřské.*

Komunikační partnerka KP4 se s určitým emočním rozladěním též k této oblasti vyjadřovala: *„Protože ať nás dali do balíčku, že jsme vzdělávací zařízení, tak ten trend neustále je, že ve školce si děti hrají, a není tomu tak. A to si myslím, že ta široká veřejnost by to měla chápat jinak. Protože my se tady s dětmi opravdu nehrajeme. To bylo dřív. Jo, to byly sedmdesáté roky“*.

Pouze komunikační partnerka KP5 stavěla obě profese na stejnou úroveň: *„Nechci říct, že učitelky v mateřských školách jsou něco míň než učitelky v základních školách. To určitě ne, protože učitelky v mateřských školách dávají ty základní stavební kameny pro to, aby ty děti v těch základních školách se mohly dále rozvíjet. A pokud není dobrý učitel a nedává v mateřské škole dítěti dobré základy, tak tím pádem se učitelům na základních školách s těmito dětmi pracuje mnohem hůř. Takže si myslím, že určitě bych nepovažovala učitele na základních školách jako více prestižnější než učitelé v mateřských školách“*.

Nutno ovšem podotknout, že oslovené učitelky se u této komparace více zabývaly tím, jak je vnímána veřejností jejich práce i samotná instituce MŠ. V tomto ohledu vyjadřovaly nespokojenost s tím, jak je k mateřským školám a učitelkám v MŠ přistupováno ze strany státu, politiků, především Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Vliv politiků, státu byl přiřazen do kategorie zahrnující faktory vedoucí k tomu, že není profesi učitele/ky MŠ přisuzována ze strany společnosti prestiž. Důsledkem toho, jak odpovědné osoby přistupují k instituci a pracovníkům, je pak **nízké finanční ohodnocení učitelů/učitelek MŠ**, dochází a docházelo také k **omezení práv učitelů**.

Tato oblast je reflektována v navržené teorii, a to pod faktory, které nemohou ovlivnit učitelé MŠ. Komunikační partnerka KP1 zmiňovala v souvislosti s tím následující: „*V první řadě by se mělo začít nahoře u politiků. Dokud se nezačne tam nahoře a politici nezačnou kopat za svůj resort, politici nezačnou ty pracovníky i nějakým způsobem výš odměňovat. A oni říkat důležitost povolání pro společnost, a dokud je budou neustále dehonestovat a neustále jim oni budou nadávat ve smyslu: Co hulákáte? Proč stávkujete, vždyť peněz máte dost? Pokud nebudou lhát veřejnosti, kolik těch peněz nám dali, přitom nám všechno vzali, tak dokud se do nás bude kopat nahoře, tak dole se nezmění absolutně nic. A to můžeme dělat, co chceme. To se můžeme stavět na uši. Mohli bychom být pozlacení, mohli bychom se prezentovat, kde chceme s nejlepšími výsledkami, ale ten globální pohled bude pořád stejný“ (KP1). Téma politiky, řízení resortu školství, přístup k učitelům ze strany politiků, následně pak i veřejnosti, bylo tématem do jisté míry třeskavým. Oslovené učitelky zvedaly hlas, hovořily rychle, zlobily se, neboť pociťují křivdu a nedocnění. Kritika se týkala i médií, neboť **vliv médií** je v této oblasti značný: „*Tak je to asi i tou celkovou prezentací, jak prezentují v televizích a v celkově v médiích. Vláda, a tak jak prezentují učitele. Spíše jako ty, kteří si neustále na něco stěžují, jak jsou nedostatečně ohodnoceni. Myslím si, že kdybychom měli větší zastání u vlády a nebyli prezentováni jako ti, co chtějí vlastně neustále víc a víc, skoro za nic, tak by to bylo celkově jiné“ (KP5), „*toho jsou plné noviny, plná televize, bojujeme furt na všech sítích, na Facebooku, v rádiích to slyšíš. Je to je to prostě všude. Jo, bohužel i mezi námi, teda jakože. To mě už vytáčí, jenom když říkají průměrný plat učitele, no ty víš, že jsi na něho v životě nedošáhla, přestože máš šestadvacet let praxe. Prostě to je prostě lež, ale s tou já nic neudělal, protože já do tohoto nemůžu“ (KP3).***

Postoj státu a vlády doplňuje také negativní, málo respektující postoj rodičů vůči instituci MŠ a učitelům a učitelkám v ní. **Vliv přístupu rodičů** bylo dalším tématem, které v komunikačních partnerkách vyvolávalo silné emoce. Komunikační partnerky se zabývaly tím, jak poklesla v očích veřejnosti prestiž profese učitele obecně. Dávaly tuto skutečnost

do souvislosti s proměnami ve společnosti, nástupem demokracie, posílením práv rodičů na úkor práv a kompetencí učitelů: „Všechny profese byly vnímány prestižněji, co se týče tady té veřejné služby, protože dřív jsme si to nedovolili. Dřív byli lidi vychováni k respektu, k úctě. Museli se respektovat a respektovali se prostě pravidla. A já sama jsem ještě byla vychovávána v tom, že prostě učitel má pravdu a kdybych o něm řekla, že je blbec, tak rotuji vesmírem ještě teď. Nebude se mu prostě odporovat, a tak to je. Bohužel můj názor je ten, že po revoluci, když se všechno rozměnilo, tak všichni začali mít plnou pusou demokracie a podle nich se demokracie rovná tomu: budeme si dělat co chceme a nikdo mě nebude nic říkat, a já jsem nejdůležitější a bude vše tak, já říkám. Přestaly platit pravidla, přestala platit úcta, přestal platit respekt, přestali platit základní vůbec morální vlastnosti a začalo se to v tom strašně odrážet, protože to, co já bych si ještě teď nedovolila ke kolegovi, si rodiče dovolují k učitelům. A nejenom k učitelům... ale zaplat' pánbůh, mám pocit, že těch lidí začíná ubývat. Aspoň co já vidím ve školce, že se zpátky začínáme vracet k nějakým těm základním morálním hodnotám, kdy spoustu lidí vidí, že to tak nejde a tam, kde to přetrvává, tak je to o opravdu o rodičích a o tom, že nemají na děti čas. Děti si rostou jak dříví v lese, a potom nechcou přijmout zodpovědnost za to, že její dítě prostě je nevychované a svaluje se to na učitele, protože ví, že rodič má právo a učitel má práva minimální. Je to pořád jenom o nastavení a o ničem jiném“ (KP2), „Mám srovnání z osmdesátých let a z devadesátých let a současnost. Když porovnáám osmdesátá léta, veřejnost si vážila učitelek, byly číslo jedna. Stejně tak jako faráři, a pak byli ti ostatní a v současné době prestiž učitelky hodně klesá. Je to z toho důvodu, že rodičům bylo dáno právo rozhodovat si o věcech a učitelům toto právo je sebráno“ (KP4), „Tak je to tou dobou. Doba pokročila hodně dopředu a lidi, veřejnost si přestala těch učitelů prostě vážit. Dříve si rodiče učitelek vážili. Co jim učitelé řekli, poradili, co se týkalo jejich dítěte, tak to rodiče prostě považovali za svaté. Brali učitelky jako profesionály, kteří jsou prostě na to studování a prostě brali je tak. Dnes už tomu tak není. Dnes prostě člověk musí velmi volit vhodná slova, aby se rodičů nedotklo. Protože rodiče v dnešní době velmi špatně berou kritiku na osobu jejich dětí a nenechají si poradit, a je to velmi špatně“ (KP5), „Že dřív byl větší respekt, jakože k těm učitelům, než je dnes. Anebo celkově jako to tak je. Ale já vím, řekla bych to na ten respekt prostě no. Že učitel byl někdo, musel se prostě poslechnout učitel. Řeklo se a rodič poslechl toho učitele třeba, no dneska už musí učitel poslouchat spíš rodiče, no, je to naopak“ (KP6), „teď maminky, to, co bylo dřív normální, běžné, používal se selský rozum. Tak to se upozaduje a teď se jede všechny knížky, maminky, nepřemýšlí. To, co mají načtené to, co jde ze západu. Je to nenaslouchání té starší generace. A chybí pokora těm mladým maminkám. Já nevím,

jak bych to řekla. Pokora, chybí pokora. Nechtějí si nechat poradit, jo, to, co normálně funguje, tak oni na to dojdou, jo, až budou mít ty děti, až potom budou mít pubertu, tak pak na to najednou dojdou, že vlastně to dítě mělo mít nějaký mantinel, a ne že budou mít bezbřehý... Jako neříkám, že to jsou všechny“ (KP4).

U tohoto tématu panovala mezi učitelkami naprostá shoda. Komunikační partnerky si u tématu do jisté míry dovolily vyjádřit každodenní frustraci, kterou zažívají, když se snaží pomoci dítěti tím, že informují rodiče o jeho pokroku, co lze rozvíjet, v čem dítě podpořit apod. Setkávají se však s odmítáním, přičemž toto odmítání může být mnohdy až degradující práci, ale i osobnost učitelky. Ve svých výrociích, které jsou záměrně uvedeny komplexněji, se nebránily tomu, aby rodiče přicházeli s podněty k výchově a vzdělávání dětí. Nezpochybnují, že jsou rodiče největšími experty na své děti. Naopak, právě pro jejich zásadní význam ve vývoji dítěte si přejí, aby spolu kooperovali, což je také jeden ze zásadních požadavků na práci učitele/ky MŠ. Tím, že se této kooperaci mnozí rodiče brání, a staví se oproti učitelům/kám do nadřazené pozice, vystupují komunikační partnerky útočněji, neboť se snaží uhájit svoji vlastní pozici. Nejde jim však o jejich pozici, ale blaho dítěte. V rámci rozhovorů bylo zřejmé, že jsou učitelky své práci oddány. Na prvním místě mají dítě a jeho rozvoj. Svoji práci vykonávají za nízký plat, přesto v ní setrvávají, a to i desítky let, neboť považují tuto práci za krásnou, smysluplnou, důležitou, je posláním. Komunikační partnerka K2 vysvětlovala své rozhořčení: *„mě to teda jako hodně mrzí, protože učitel je snad jediná profese, která neodnáší z práce domů, ale odnáší z domu do práce. Spoustu své výplaty vráží zpátky do školky, kupuje si svoje pomůcky. Vyrábějí si svoje pomůcky. Je to na úkor vlastní rodiny. Je to na úkor vlastních dětí, a přesto je pořád tato profese dehonostována, podceňována a mnohdy nejenom společností, ale i vlastními kolegy, vlastními nadřízenými. A tak jako člověka to zamrzí a říká si, jestli to vůbec má smysl, ale když potom přijde to dítě a místo paní učitelko vám řekne mami a babi, tak zjistíte, že asi to ten smysl má“.*

Uvědomují si však, že na tomto stavu mají podíl i zástupci profese. To souvisí s druhou skupinou faktorů, uvedených v navržené teorii, které se týkají toho, co mohou ovlivnit samy učitelky. Jedná se zejména o **příklady špatných učitelek a příklady dobrých učitelek**. Dobré učitelky jsou dle KP6 ty, které chtějí na sobě dále pracovat, vzdělávat se, sledovat nové trendy ve vzdělávání dětí předškolního věku. Naopak „špatné učitelky“ jsou *„ty starší paní učitelky, které se zasekly v nějakém roce a prostě dál se nevzdělávají, nebo neinformují, tak to právě vůbec nepozdvihají, jakože tu profesi. Kdežto my, mladé holky, které se fakt jako zajímáme. Kolikrát. Může se stát, že ne. Tak si myslím, že tomu dáváme ten*

vyšší level jakože. Tak to by se mohlo jako změnit, že ty starší paní učitelky se trošku vzdělají víc“ (KP6). Komunikační partnerka KP3 nicméně uváděla, že postačí jeden „tydýt, který dokáže tu prestiž toho povolání i všeobecně jako zhoršit“.

Od těchto zkušeností, ale též vlivem působení médií, přístupu státu, politiky, dále postoje rodičů k tomu, kdo je expert na vzdělávání a výchovu dětí a zda může učitelka MŠ rodičům v tomto ohledu radit, se následně odvíjejí **předsudky, stereotypy**, které se s touto profesí pojí. Týkají se např. toho, že „učitelky v mateřské škole nemají tolik práce a že jenom sedí většinou jakoby lidově na zadku a třeba pijou kafe, anebo si povídají a děti si jenom hrají, vždyť je to jenom hraní, říkají“ (KP1), „a máme furt prázdniny a padesát tisíc platů“ (KP2), „po obědě že spím dvě hodiny“ (KP3). S těmito předsudky se některé KP setkávají i ve svém blízkém okolí. V ideálním případě by měl vzniknout nový stereotyp: učitel/ka MŠ by měl/a být vnímána jako osoba milá, trpělivá, kreativní, s láskou k dětem, vzdělaná, soustavně zvyšující svoji kvalifikaci. Dle KP by nepřispělo ke zvýšení prestiže této profese, kdyby v MŠ působilo více mužů. Tuto změnu by uvítaly učitelky, aby nebyl v MŠ jen ženský kolektiv, nicméně pohled veřejnosti by se patrně nezměnil. Na muže, který by pracovat jako učitel MŠ, by navíc mohlo být pohlíženo jako na někoho zženštilého, kdo není opravdovým mužem. Nicméně muži v MŠ dle KP chybí. Skutečnost, že se jedná o **ženské povolání**, dle KP též snižuje prestiž této profese.

5.4 Shrnutí výsledků

V rámci koncepce výzkumu byly formulovány tři dílčí cíle výzkumu. **Prvním dílčím cílem bylo popsat, jak učitelé mateřských škol hodnotí svoji práci.** Z výzkumu vyplynulo, že oslovené učitelky MŠ vnímají svoji práci jako prestižní. Jsou si však vědomy toho, že veřejnost je opačného názoru. Když jim byly předloženy výsledky dotazníkového šetření, nebyly překvapeny tím, že se profese učitele MŠ umístila až v závěru desetibodového žebříčku, a to na stejném místě, jako tomu bylo v případě učitelů základních škol. Dle komunikačních partnerek je však profese učitelů ZŠ oproti profesi učitelů MŠ více prestižní, ovšem opět spíše proto, že jí veřejnost přisuzuje více prestiže, důležitosti.

Práci v mateřské škole si komunikační partnerky spojují s formováním dítěte a přípravou na vzdělávání. Považují ji za práci krásnou, smysluplnou, ale náročnou. Je však nezastupitelná z hlediska položení morálních základů a základů vzdělávání. Přestože se komunikační partnerky setkávají spíše s devalvací své profese, jsou pyšné na to, že ji vykonávají. Je pro ně posláním. Oceněním je radost dětí, ale i setkání po letech s dětmi, které

měly ve třídě a které jsou již nyní dospělými jedinci, často s vlastními dětmi. V těchto okamžicích zažívají zadostučinění, kterého se jim při každodenní práci příliš nedostává, s výjimkou možnosti sledovat pokrok dětí, které mají ve třídě.

Svoji práci tedy považují za důležitou a hodnotnou. Zároveň však kritizovaly nízkou prestiž, s níž je spojena, též nízké finanční ohodnocení, absenci kariérního postupu. Uvítal by větší podporu ze strany státu a rezortu školství.

Druhým dílčím cílem bylo zmapovat, co ovlivňuje vnímání míry prestiže povolání učitelů mateřských škol.

Určení faktorů, které ovlivňují vnímání prestiže povolání učitelů mateřských škol, bylo poměrně náročné, neboť v odborné literatuře absentují jasně definovaná kritéria toho, co činí profesi prestižní. Jedná se spíše o subjektivní hodnocení každého jednotlivce, s doplněním o význam, který profesím přikládá veřejnost, nebo stát prostřednictvím finančního ohodnocení.

Z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 80 respondentů, vyplynulo, že více než polovina oslovených respondentů považuje tuto profesi za prestižní, nicméně výsledky jsou zcela jistě zkresleny skutečností, že téměř třetinu tohoto výzkumného souboru tvořili učitelé a učitelky MŠ.

Pokud by měla být profese učitele MŠ považována za prestižní, bylo by to zejména z důvodu formování osobnosti dítěte učiteli MŠ. V tomto ohledu panovala naprostá shoda respondentů z řad veřejnosti s faktory, které uváděly komunikační partnerky jako faktory vedoucí k prestiži profese učitele MŠ. Zatímco oslovené učitelky MŠ dále vyzdvihovaly položení základů vzdělávání dítěte, veřejnost akcentovala na druhém místě náročnost práce.

Z faktorů, které byly uváděny jako faktory snižující prestiž profese učitele MŠ, byly v zásadě uváděny silně zakořeněné předsudky, že jsou učitelé MŠ pouhými hlídači dětí, chůvami. Zároveň však stejnou měrou bylo uváděno nízké finanční ohodnocení a nízká kvalifikace učitelů MŠ.

V těchto faktorech se názory veřejnosti a učitelů MŠ rozcházely. Oslovené učitelky více zdůrazňovaly několik základních faktorů, jimiž jsou nedostatečná obeznamenost veřejnosti s tím, co tato práce obnáší, přístup rodičů, ale též vlády, politiků i médií k této profesi. Vliv má i proměně společnosti, která je v pozadí těchto faktorů. Jak komunikační partnerky vysvětlovaly, a to i v návaznosti na své zkušenosti z doby dřívější, v minulosti se obecně učitelům dostávalo společenského uznání a tato profese byla vnímána jako jedna z nejprestižnějších, podobně jako tomu bylo u lékaře či faráře.

S příchodem demokracie se změnila práva rodičů, což není chybou, ovšem tato změna vedla k tomu, že si rodiče přestali dle komunikačních partnerek vážít učitelů. V současné době je zákazník pánem, pacient tím, kdo téměř rozhoduje o léčbě, dítě tím, kdo rozhoduje o dění v rodině. Rodiče dle oslovených učitelek nechtějí přiznávat učitelům MŠ autoritu. Sami se vzdělávají a považují se za pedagogické experty, přestože toto vzdělání nezískali. Komunikační partnerky vítají diskusi s rodiči, chtějí s nimi fungovat jako tým, vítají jejich zájem a angažovanost. Zároveň si ale přejí, aby rodiče vyslechli jejich názor, doporučení, rady. Mnohdy mohou rodiče upozornit vlivem užívání pedagogické diagnostiky na obtíže, které je zapotřebí zavčas identifikovat a následně vhodně korigovat. Mohou dát rodičům návody, jak děti připravit na školní docházku, nebo jak vhodněji podpořit jejich socializaci. Komunikační partnerky se však setkávají s odmítáním naslouchat. To je ovšem velkou měrou dáno i tím, že k učitelům MŠ přistupují jako k chůvám, nebo „podřízeným“. Jedna z komunikačních partnerek uváděla, že rodiče mnohdy do značné míry přistupují k MŠ jako k instituci, která má vychovat a hlídat jejich děti, ovšem nechtějí slyšet kritiku, zpětnou vazbu. Mateřská škola je pro ně službou. I to je dle oslovených učitelek zapříčiněno tím, jak stát přistupuje k mateřským školám. Jsou součástí vzdělávací soustavy, ale v některých oblastech takto brány nejsou. Mají do jisté míry podřadnou roli, neboť v MŠ není kladen důraz na výkon. Jedná se o poměrně složitou problematiku, které je více věnováno pozornosti v diskusi.

V dotazníkovém šetření bylo též zjišťováno, jaká jsou kritéria pro to, aby byla určitá profese označena za prestižní. Nejčastěji byla veřejností uváděna kvalifikace (míra vzdělávání nutná k výkonu profese), dále společenský význam povolání a finanční ohodnocení. To opět dokládá do jisté míry akcent společnosti na výkon a úspěch, ovšem toto nejsou hodnoty předškolního vzdělávání, byť předškolní vzdělávání pokládá základy pro výkon a úspěch jedince. Finanční ohodnocení je dle učitelek MŠ dalším faktorem, který snižuje prestiž jejich profese. Oslovené učitelky vyjadřovaly rozhořčení nad tím, jak nízké platy mají, ovšem v médiích je poskytován jiný obrat, a to následně ovlivňuje pohled veřejnosti na tuto profesi: učitelky MŠ mají vysoké platy, prázdniny, přitom si s dětmi jen hrají, pijí kafe, spí po obědě a vykládají si mezi sebou.

Jak však komunikační partnerky zdůrazňovaly, veřejnost, a to ani rodiče, není dobře obeznámena s tím, jací učitelé v MŠ působí, jakou musí mít kvalifikaci, nebo že existuje RVP PV, v němž je explicitně vymezeno, jak má probíhat předškolní vzdělávání. Nízká obeznámenost veřejnosti s obsahem práce učitelů, požadavky kladené na výkon této profese, jsou tak dalším faktorem, který dle učitelek MŠ snižuje prestiž profese.

K této výzkumné otázce se také vztahovalo ověření dvou formulovaných hypotéz, které se vázaly k datům získaných dotazníkovým šetřením. Hypotézy byly formulovány dodatečně. Umožnily do jisté míry podložit daty závěry hlavní části výzkumu, který měl kvalitativní design.

V rámci první hypotézy bylo předpokládáno, že budou učitelé uvádět častěji než pracovníci jiných profesí, že je profese učitelky v MŠ prestižní. Tento předpoklad potvrzen nebyl. Podobně nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve vnímání profese učitelky v MŠ jako prestižní z hlediska míry dosaženého vzdělání.

Některé komunikační partnerky uváděly, že hodnocení jejich profese jako prestižní nebo neprestižní souvisí dle jejich subjektivního názoru se vzděláním rodičů nebo obecně veřejnosti. To však s využitím statistického ověření pomocí chí-kvadrátu potvrzeno nebylo. Lze se tedy domnívat, že nízká prestiž přisuzovaná veřejností profesi učitelů MŠ spíše odráží pojetí této profese veřejností, které může být ovlivněno významem, který je obecně připisován předškolnímu vzdělávání nebo vzdělávání obecně. Patrně se do tohoto hodnocení značně promítají existující předsudky a stereotypy, které se týkají profese učitelů MŠ.

Třetím dílčím cílem bylo zhodnotit, jakým způsobem lze zvýšit prestiž povolání učitelů mateřských škol.

Identifikace výše popsaných faktorů umožnila určit, jakým způsobem by bylo možné zvýšit prestiž povolání učitelů MŠ. Jedná se zároveň o výsledek analýzy dat, v podobě navržené teorie.

V této teorii bylo poukázáno na ambivalentní nahlížení na profesi učitelů MŠ. Tato profese je důležitá, ale část veřejnosti na ni takto nenahlíží. Ambivalence byla zjištěna i v případě samotných komunikačních partnerek. Z rozhovorů bylo zřejmé, že se do jisté míry ztotožňují s tím, že má jejich profese nízkou společenskou prestiž. I když vyzdvihovaly význam předškolního vzdělávání, snižovaly jeho hodnotu tím, že v komparaci se základním vzděláváním uváděly, že má jejich pozice nižší prestiž, než je tomu u učitelů základních škol.

Ne vždy je nutné realizovat změny „shora“. Nabízí se otázka, do jaké míry jsou učitelky MŠ hrdé na své povolání, jakým způsobem je součástí jejich identity. Tato oblast byla též zkoumána v rámci vedených rozhovorů, ovšem učitelky často dotazům na toto téma nerozuměly a obtížně na tuto otázku také odpovídaly.

Změnu mohou učinit učitelé MŠ, ale též stát či média. Učitelé by měli usilovat o to, aby dobře reprezentovali profesi. Měli by více vysvětlovat rodičům, co obnáší jejich práce, vztahovat je do kooperace. Na straně státu je důležité posílit práva učitelů a obecně též zlepšit

obraz instituce MŠ na veřejnosti. Toho lze dosáhnout do jisté míry vyšším finančním ohodnocením práce učitelů MŠ, posílením práv učitelů MŠ.

Nicméně učitelé MŠ mají na zvýšení prestiže své profese v očích veřejnosti spíše malý vliv. Důležité je, aby vláda ČR, především MŠMT, posilovalo dobrý obraz předškolního vzdělávání v očích laické veřejnosti, a na úrovni samotných pedagogů usilovalo o zvýšení jejich kvalifikace.

Přesto mohou i učitelé MŠ činit některé kroky k tomu, aby veřejnost vnímala tuto profesi lépe. Dále v textu jsou uvedena některá doporučení v této oblasti.

6 DISKUSE

Není ambicí formulovat přesný návod pro MŠMT, jakým způsobem posílit prestiž instituce MŠ a učitelů MŠ. Pozastavit se však lze u několika aspektů.

Prvním z nich je vysoká míra odkladů školní docházky. Nutno podotknout, že si je MŠMT vědomo nepříznivého stavu, kdy je odklad povinné školní docházky stanovován téměř čtvrtině dětí v ročníku, zatímco v jiných evropských zemích se jedná o jednotky procent. MŠMT plánuje změnu, ovšem v podobě individualizace výuky v základních školách. Ministr školství M. Bek k tomuto uvedl: *„Současný systém je z pohledu pedagogického nejméně efektivní cestou, jak podpořit jednotlivé děti při nástupu na základní školu. Místo toho, abychom podpořili děti v individuálním rozvoji, necháváme je plošně v mateřských školách nebo přípravných třídách. Musíme se zaměřit na individualizaci výuky v prvních ročnících základních škol, poskytnout školám systémovou personální i metodickou podporu a omezit strach ze školního neúspěchu“* (MŠMT, 2024). *Zvažováno je též zrušení přípravných tříd. V MŠ by se uvolnilo mnoho míst, které by mohly být obsazeny mladšími dětmi (tj. dvouletými), aby se mohli rodiče vracet rychleji do zaměstnání* (MŠMT, 2024).

Tímto způsobem by ovšem naopak bylo degradováno předškolní vzdělávání, učitelky MŠ by se skutečně stávaly spíše chůvami a hlídačkami dětí. Mateřské školy se poměrně dobře adaptovaly na inkluzivní vzdělávání. Jak je uvedeno v poslední výroční zprávě České školní inspekce v dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023 je v oblasti předškolního vzdělávání kladen důraz na eliminaci odkladů školní docházky, čehož lze dosáhnout neustálým zvyšováním kvality předškolního vzdělávání a zapojováním stále více dětí do předškolního vzdělávání. Cesta ke zvýšení kvality souvisí s proměnou obsahu vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, s podporou předškolních pedagogů a s posilováním individualizované práce s dětmi. Ve výroční zprávě je uvedeno, že je znepokojující, že od roku 2017 soustavně klesá počet dětí, které realizují poslední školní rok předškolního vzdělávání v MŠ, zároveň narůstá počet dětí, které jsou vzdělávány individuálně na základě oznámení rodičů. V rámci šetření se výrazná kritika týká především zlepšení práce na profesním rozvoji v případě 17 % škol. Konstatován je setrvalý stav oblastí slabin a předností předškolního vzdělávání. Mírně se zvýšila kvalita ve všech sledovaných znacích vzdělávání. Neefektivita vzdělávacího procesu souvisí s nepřiměřenou a často nelogickou integrací aktivit ze vzdělávacích oblastí do vzdělávacího procesu, který pak není dostatečně efektivní, což je také dáno nedůsledností v uplatňování správných didaktických postupů. Dlouhodobě se nedaří efektivně a cíleně naplňovat princip

individualizace v rámci vzdělávání dětí. Zvýšil se počet tříd s dětmi se SVP, u kterých je nejčastějším podpůrným opatřením asistent pedagoga. Nedostatečná je práce s individuálními plány dětí, též pedagogická diagnostika. Velmi pozitivně je hodnocen holistický přístup učitelů MŠ k dětem, kladně je hodnocena spolupráce učitelů s asistenty pedagoga. Problematické je získávání mladých pedagogů. Účinnost odborného vedení učitelů pro zkvalitňování průběhu vzdělávání i jeho výsledků ze strany vedení škol je hodnocena jako nízká. Doporučení se však týkají především posílení počtu dětí, které mají absolvovat povinné vzdělávání, též by se měla zlepšit spolupráce učitelů a rodičů dětí, v MŠ by měla být zlepšena oblast pedagogické diagnostiky, další doporučení se týkají vedení MŠ (ČŠI, 2023, s. 2-42).

Lze konstatovat, že mateřské školy mohou některé oblasti zlepšit, v zásadě je však předškolní vzdělávání hodnoceno kladně. Pokud by byla oslabena výše uvedenými navrhovanými změnami pozice MŠ v rámci vzdělávací soustavy, přičemž problémem je nedostatečná individualizace výuky, která je však obdobné úrovni i na ZŠ a tímto způsobem by mělo být řešeno snižování počtu odkladů povinné školní docházky, jeví se navrhované změny jako jdoucí proti tomu, aby se zvýšila prestiž MŠ jako instituce a též prestiž profese učitelů MŠ. Za pozornost stojí, že ve výroční zprávě ČŠI (2023, s. 26), že 30 % učitelů MŠ považuje za největší omezení své práce právě nízkou prestiž profese.

Zároveň uvedené závěry ČŠI (2023) reflektují oblasti, které uváděly komunikační partnerky jako faktory bránící posílení prestiže jejich povolání. Jedná se zejména o reprezentaci předškolního vzdělávání „špatnými“ učitelkami, nedostatečnou a málo efektivní spoluprací s rodiči dětí, jako problematické se jeví řízení MŠ. Většinu těchto faktorů nemohou učitelé MŠ ovlivnit. V souvislosti s plánovanými změnami se ale jeví jako zásadní, aby organizace zastupující učitele MŠ apelovaly na přehodnocení plánovaných změn, neboť tímto způsobem budou význam předškolního vzdělávání a práce učitelů MŠ výrazně degradovány, prestiž učitelů MŠ se ještě sníží.

Výsledky vlastního výzkumu, v němž komunikační partnerky uváděly, že hodnotí prestiž své profese jako dobrou, vysokou, veřejnost ale nikoliv, jsou v souladu s ojedinělým českým výzkumem na toto téma, jehož autorkami jsou Majerčíková a Urbanecová (2020, s. 51), dle kterých hodnotí české učitelky mateřských škol své povolání jako společensky významné, na straně rodičů a veřejnosti se setkávají spíše s profesní marginalizací, spojenou s nedostatečným oceněním a respektem. V tomto výzkumu byla označena za faktor snižující prestiž profese učitelů MŠ feminizace učitelství, což ale nebylo potvrzeno v realizovaném výzkumu.

V souladu s výsledky výzkumu Majerčíkové a Urbaniecové (2020, s. 51, s. 66-67) je však zjištěno, že veřejnost není příliš informována o tom, jakou podobu má současné předškolní vzdělávání, zejména tedy jaké inovace v něm byly realizovány. Shoda také panovala ve zjištěních, že se mění výchova dětí, děti v mateřských školách tak představují pro učitele větší výzvu, což vede ke zvýšení náročnosti jejich práce. Podobně bylo zjištěno, že rodiče nejsou příliš ochotni kooperovat s učiteli při vzdělávání jejich dětí. Dále byl zjištěn soulad v tom, jak učitelky posuzovaly přístup veřejnosti k práci učitelů a obecně prestiž učitelů. V obou výzkumech se objevovaly v zásadě stejné zkušenosti a názory, tedy že v současné době nemá učitel respekt veřejnosti, i když se výchova dětí stále více přesouvá do mateřských škol.

Učitelům lze doporučit, aby více požadovali po vedení mateřských škol změnu v kooperaci s rodiči dětí. Spolupráce mezi učiteli a zákonnými zástupci dětí je považována za jeden z klíčových aspektů efektivního vzdělávání dětí v MŠ. Učitelé také mohou posílit osvětu. V současné době již není ojedinělé, že řadoví učitelé vstupují do veřejného prostoru i diskurzu svými příspěvky na sociálních sítích nebo v rámci různých podcastů. I když patrně nelze očekávat od učitelek MŠ vyššího věku, že se stanou YouTubery, lze využít např. vyšší prezentace mateřských škol v rámci obcí, na webových stránkách MŠ, pořádat různé veřejné debaty, otevřít mateřské školy větší měrou rodičům, což také komunikační partneři navrhovali.

Jak vyplynulo z šetření Smolíkové, Bobkové a Kropáčkové (2016, s. 61), učitelky mateřských škol si věří ve svých kompetencích, nicméně nejhůře byla hodnocena právě spolupráce s rodinou a širší veřejností. V této oblasti tedy mohou učitelé mateřských škol začít více intervenovat, s dostatečnou podporou ze strany vedení MŠ, což by mohlo přispět nejen k vyšší obeznamování rodičů a širší veřejnosti s tím, co v současné době předškolní vzdělávání znamená, ale též by se mohla zvýšit prestiž učitelů mateřských škol.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo vymezit pojem prestiž profese učitele mateřské školy. Cílem výzkumu bylo popsat, jak učitelé mateřských škol vnímají prestiž svého povolání.

Stanovené cíle lze považovat za naplněné. V rámci teoretických východisek bylo poukázáno na kulturní a společenské faktory, které ovlivňují vnímání prestiže u jednotlivých profesí. Vlastní výzkum byl realizován na vzorku 6 učitelek mateřských škol. Doplněn byl o dotazníkové šetření, které přineslo obdobná zjištění.

Oslovené učitelky mateřských škol považují svoji profesi za prestižní, ovšem jsou si vědomy toho, že má veřejnost opačný názor. Prestiž svého povolání si spojují především s formováním osobnosti dítěte a položením základů vzdělávání u dětí. Brání se proti tomu, aby byly vnímány jako chůvy nebo hlídačky dětí, nicméně nedaří se jim obeznámit rodiče s tím, jakou významnou roli ve výchově a vzdělávání jejich dětí mají. Lze uvažovat o určité rezignaci, nižší identifikaci učitelek s profesní rolí, ale též o poměrně marném boji proti silně zakořeněným předsudkům a stereotypům.

Výstupem analýzy dat získaných z rozhovorů bylo navržení teorie, v níž byly sdruženy faktory, které mohou zvýšit prestiž profese učitelů mateřských škol, do dvou skupin. První je reprezentována učiteli MŠ. Výzkumem bylo zjištěno, že by bylo žádoucí posílit zastoupení učitelů MŠ, kteří přicházejí s inovativními změnami, budou odhodláni seznamovat veřejnost se současnou koncepcí předškolního vzdělávání či budou hledat cesty, jak více zpřístupnit mateřské školy veřejnosti, zejména rodičům dětí.

Jako zásadní se však jeví změny, které by měly být realizovány na úrovni státu. Ke zvýšení prestiže učitelů mateřských může vést zvýšení platů těmto učitelům, ale také posílení jejich práv, zejména v souvislosti s potřebou posílit spolupráci se zákonnými zástupci dětí. Také média by měla ukazovat nejen případy dílčích selhání mateřských škol nebo přímo učitelů mateřských škol, ale mnohem více by se měla zaměřovat na zlepšení prezentace předškolního vzdělávání na veřejnosti.

V kontextu plánovaných změn ze strany MŠMT, více popsaných v diskusi, lze tuto práci považovat za velmi cennou. Mapuje význam předškolního vzdělávání, přibližuje jeho nezastupitelnou roli v rozvoji dítěte pohledem učitelek MŠ. Z realizovaného výzkumu vyplývá, že je toto vzdělávání efektivní a jeho kvalita se zlepšuje, i když by zcela jistě bylo vhodné, aby v mateřských školách ve větší míře působili učitelé, kteří budou přicházet s inovacemi, budou lépe vybaveni speciálněpedagogickými znalostmi.

Je obecně známým faktem, že jakékoliv potíže na straně dítěte lze nejlépe odstranit se zahájením potřebných intervencí v co nejranějším věku. Bylo by tedy žádoucí, aby v souvislosti s potřebou snížit počet odkladů povinné školní docházky byl podpořen rozvoj těchto dětí již v rámci předškolního vzdělávání. Jestliže není individualizace výuky dostatečná ani v mateřských školách, ani ve školách základních, a má se tak zlepšit individualizace vzdělávání na základních školách, je na zvážení, zda by se naopak neměla soustředit pozornost spíše na vzdělávání předškolní. Tento přístup do značné míry reflektuje v práci identifikovanou marginalizaci profese učitelů MŠ ze strany veřejnosti, v tomto případě však i ze strany MŠMT. Při zavedení těchto změn by se patrně zcela zásadně navýšil počet dvouletých dětí v mateřských školách, čímž by se tato instituce více přiblížila hlídacím ústavům, jak je již v současnosti v rámci různých existujících stereotypů a předsudků na mateřské školy nahlíženo.

Minimálně ze strany zástupců učitelů MŠ by měla být zahájena odborná i laická veřejná debata, v níž by měla být věnována pozornost podložení těchto plánů vědeckým poznáním. Vysoký počet odkladů povinné školní docházky by patrně mohl být snížen tím, že bude v mateřských školách zastoupeno více speciálních pedagogů, bude zlepšena spolupráce mateřské školy se zákonnými zástupci dětí, bude věnována větší pozornost pedagogické diagnostice v MŠ. Tímto způsobem by bylo možné nejen zlepšit startovní podmínky při vzdělávání dětí, kterým je stanoven odklad povinné školní docházky, ale také prestiž profese učitelů MŠ.

Limitem práce je volba kvalitativního výzkumu, který neumožňuje výsledky generalizovat. Zjištěné závěry jsou však v souladu s nedávnou českou studií na toto téma, především ale s výsledky šetření České školní inspekce, provedeném v posledním roce. V této zprávě je poukázáno na poměrně setrvalý stav způsobu předškolního vzdělávání, kvality učitelů mateřských škol, ale též na nespokojenost učitelů mateřských škol s prestiží jejich povolání pohledem rodičů dětí a širší veřejnosti. Diplomová práce nabízí některé možnosti zlepšení, přičemž i u samotných komunikačních partnerek je možné uvažovat o tom, že v návaznosti na reflexi jejich profesního působení v rámci vedených rozhovorů mohou být v tamějších mateřských školách započaty některé změny, zejména ve vztahu se zákonnými zástupci dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Blau, P. (2017). *Exchange and Power in Social Life*. Taylor & Francis.
https://www.google.cz/books/edition/Exchange_and_Power_in_Social_Life/38s3DwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0
- Boháček, J. (2020). *Sociologie řízení*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu.
- Boudová, S. et al. (2020). ČŠI . https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodni%20setreni/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf
- Crawley, D. (2014). Gender and Perceptions of Occupational Prestige: Changes Over 20 Years. *SAGE Open*, 4 (1). <https://doi.org/10.1177/2158244013518923>
- ČŠI (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice. Výroční zpráva 2022/2023*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele* (4. vyd.). Karolinum.
- Evropská komise (2023). *Pracovní podmínky učitelů v předškolním a školním vzdělávání*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/pracovni-podminky-ucitelu-v-predskolnim-skolnim>
- Fónai, M. et al. (2014). The prestige and social construction of the teacher profession in three countries. In G. Pusztai & Á. Engler (Eds.). *Comparative research on teacher education* (pp. 71-96). Verbum.
- Frunzaru, V., & Dumitriu, D.-L. (2015). Self-perceived Occupational Prestige among Romanian Teaching Staff: Organisational Explicative Factors. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 3 (4), 629-643.
- García-Mainar, I., Montuenga, V. M., & García-Martín, G. (2018). Occupational Prestige and Gender-Occupational Segregation. *Work, Employment and Society*, 32 (2), 348-367.
- Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2. vyd.). Portál.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2. vyd.). Grada.

Ipsos (2021). *Postoj Čechů k cílům udržitelného rozvoje – SDGs. Výsledky výzkumu realizovaného pro Asociaci společenské odpovědnosti.*

https://www.spolecenskaodpovednost.cz/wp-content/uploads/2021/09/Ipsos-pro-A-CSR_Cile-udrzitelneho-rozvoje-2021_17.6.2021.pdf

Kopecká, I. (2015). *Psychologie*. 3. díl. Praha: Grada.

Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25 (1), 51-77.

Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A. et al. (1996). *Velký sociologický slovník II. P-Ž*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M. et al. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.

MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

MŠMT (2024). *MŠMT připravilo řešení pro omezení odkladů školní docházky*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-reseni-pro-omezeni-odkladu-skolni-dochazky>

Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2017). *Příběhy české mateřské školy. Vývoj a proměny předškolní výchovy (1. díl do roku 1948)*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Páleníčková, N. (2019). *Výzkum postojů rodičů ke školství. Vzdělání rodičů výrazně ovlivňuje jejich očekávání od školy. Člověk v tísni*.

<https://www.clovekvtisni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5845gp>

Pokorná, V. (1995). Role českého učitele v historickém kontextu. *Pedagogika*, 45, 205-209.

Prokop, D. (2022). *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti* (Třetí vydání). Host.

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

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika* (3., upr. a dopl. vyd.). Portál.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5., aktualiz. a dopl. vyd.). Portál.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vyd.). Grada.

Sedláková, R. (2015). *Výzkum médií. Nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada.

Smak, M., & Walczak, D. (2017). The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. *Edukacja. An interdisciplinary approach*, 2007, 22-40.

Smolíková, A., Bobková, P., & Kropáčková, J. (2016). Profesní kompetence učitelů mateřských škol. *e-Pedagogium*, 3, 53-64.

Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 2, 46.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky zakotvené teorie*. Albert, Podané ruce.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Šanderová, J. (2022). *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum* (vydání druhé). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Šprincová, V. (2015). *V českých školách chybí učitelé – muži. Příčinou nejsou pouze nízké platy*. <https://padesatprocent.cz/cz/v-ceskych-skolach-chybi-ucitele-muzi-pricinou-nejsou-pouze-nizke-platy>

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Treiman, D. J. (2013). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. Elsevier.

Wagner, J. (2023). *Nízké platy a odchody mladých učitelů sužují české školství, chybět budou tisíce pedagogů*. Pedagogické.info. <http://www.pedagogicke.info/2023/10/nizke-platy-odchody-mladych-ucitelu.html>

Zhan, C. (2015). Money v. s. Prestige. Cultural attitudes and occupational choices. *Labour Economics*, 32, 44-56.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| ADHD | Attention deficit hyperactivity disorder |
| Apod. | A podobně |
| Č. | Číslo |
| ČŠI | Česká školní inspekce |
| DVC | Dílčí výzkumný cíl |
| H | Hypotéza |
| ICT | Informační a komunikační technologie |
| KP | Komunikační partner |
| MŠ | Mateřská škola |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| Např. | Například |
| Obr. | Obrázek |
| OECD | Organization for Economic Co-operation and Development |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| S. | Strana |
| SŠ | Střední škola |
| SVP | Speciální vzdělávací potřeby |
| TALIS | Teaching and Learning International Survey |
| Tj. | To je |
| VŠ | Vysoká škola |
| VŠO | Vyšší odborná škola |
| ZŠ | Základní škola |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 Sociální postavení jedince (Sedláková, 2015, s. 137)..... | 13 |
| Obrázek 2 Schéma navržené teorie..... | 56 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Věk respondentů | 38 |
| Tabulka 2 Rozložení výzkumného souboru z hlediska bydliště v kraji | 39 |
| Tabulka 3 Charakteristika komunikačních partnerů | 41 |
| Tabulka 4 Seřazení vybraných profesí dle vnímané prestiže | 42 |
| Tabulka 5 Faktory vedoucí k prestiži profese učitele v MŠ | 44 |
| Tabulka 6 Faktory snižující prestiž profese učitele MŠ | 44 |
| Tabulka 7 Faktory ovlivňující prestiž povolání | 46 |
| Tabulka 8 Důvody pro vnímání profese učitele MŠ jako prestižní | 47 |
| Tabulka 9 Důvody pro nepovažování profese učitele MŠ za prestižní | 47 |
| Tabulka 10 Ověření hypotézy H1 | 50 |
| Tabulka 11 Ověření hypotézy H2 | 51 |
| Tabulka 12 Kategorie Příčiny nepřisouzení prestiže | 52 |
| Tabulka 13 Kategorie Faktory vedoucí k prestiži | 53 |
| Tabulka 14 Kategorie Charakteristika profese učitele MŠ | 53 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|----|
| Graf 1 Pohlaví..... | 38 |
| Graf 2 Působení učitelů na stupni vzdělávání..... | 40 |
| Graf 3 Vzdělání respondentů | 40 |
| Graf 4 Vnímání profese učitele MŠ jako prestižní | 43 |
| Graf 5 Zkušenost s učiteli v MŠ | 48 |

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|--|-----------|
| PŘÍLOHA P I: Schéma rozhovoru | 86 |
| PŘÍLOHA P II: Dotazník | 87 |
| PŘÍLOHA P III: Ukázka rozhovoru | 92 |

PŘÍLOHA P I: Schéma rozhovoru

SCHÉMA ROZHOVORU

- 1. Když se řekne „učitelka v mateřské škole“, co se Vám vybaví?*
- 2. Jak si myslíte, že veřejnost vnímá profesi učitelky v mateřské škole?*
- 3. Na téma prestiže profese učitelky v MŠ jsem si provedla vlastní výzkum a zjistila jsem, že je veřejností tato profese vnímána jako málo prestižní. Umístila se daleko za profesí lékaře, soudce, zdravotní sestry či programátora. Co si o tom myslíte?*
- 4. Zároveň však veřejnost vnímala prestiž učitele v MŠ stejně jako prestiž učitele ZŠ. Co si o tomto myslíte, jak vnímáte prestiž těchto profesí – zkuste prosím srovnat.*
- 5. V čem spatřujete přínos Vaší práce pro děti?*
- 6. V čem spatřujete přínos Vaší práce pro společnost?*
- 7. Jaká jsou negativa profese učitelky v mateřské škole?*
- 8. Jak se promítá Vaše profese učitelky v MŠ do Vašeho sebepojetí, identity?*
- 9. Proč je možné považovat profesi učitelky v MŠ za prestižní?*
- 10. Ve vlastním výzkumu, který jsem prováděla, spojovala veřejnost prestiž nejvíce s tím, že učitelka v MŠ formuje osobnost dítěte. Z dalších možností se jednalo o pokládání základů výchovy a vzdělávání v českém vzdělávacím systému, nutnost získat určitou kvalifikaci nebo nutnost soustavně se vzdělávat. Co z těchto čtyř atributů prestiže profese učitelky MŠ považujete Vy osobně za nejvíce důležité?*
- 11. Proč naopak podle Vás není profese učitelky v MŠ prestižní?*
- 12. V minulosti byla profese učitelky v MŠ nebo obecně profese učitele vnímána mnohem více jako prestižní, než je tomu dnes. V čem a proč se podle Vás změnilo vnímání této profese ve společnosti?*
- 13. Kdyby v MŠ působili ve větší míře v pozici učitele muži, jakým způsobem by se to podle Vás promítlo do vnímání této profese veřejností jako prestižní?*
- 14. Co by mělo změnit na straně učitelek v MŠ, aby byla společností vnímána tato profese jako prestižní?*
- 15. Co by se dále mělo změnit, aby byla společností vnímána tato profese jako prestižní?*

PŘÍLOHA P II: Dotazník

DOTAZNÍK

Dobrý den.

*Jmenuji se Kristýna Rigová a jsem studentkou studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně,
Fakulty humanitních studií programu Předškolní pedagogika.*

*Prosím Vás tímto o vyplnění krátkého dotazníku, ve kterém se zajímám, jak se lidé dívají
na prestiž některých profesí. Data budou využita pro účely diplomové práce. Tento
dotazník Vám nezabere déle než 10 minut.*

Velmi děkuji za Váš čas a ochotu.

Kristýna

Vaše pohlaví?

- a) žena
- b) muž

Váš věk?

- a) 18-25 let
- b) 26-35 let
- c) 36-45 let
- d) 46-55 let
- e) 56 a více let

Kraj, ve kterém žijete?

- a) Hlavní město Praha
- b) Středočeský kraj
- c) Jihočeský kraj
- d) Plzeňský kraj
- e) Karlovarský kraj
- f) Ústecký kraj
- g) Liberecký kraj
- h) Královéhradecký kraj
- i) Pardubický kraj
- j) Kraj Vysočina
- k) Jihomoravský kraj
- l) Zlínský kraj
- m) Olomoucký kraj

n) Moravskoslezský kraj

Pracujete jako učitel/ka?

- a) ano
- b) ne

Pokud pracujete jako učitel/ka, doplňte prosím, na jakém stupni vzdělávání působíte?

- a) mateřská škola
- b) základní škola
- c) střední škola
- d) vysoká škola
- e) jiné (doplňte prosím)

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) základní
- b) střední bez maturity
- c) střední s maturitou
- d) vyšší odborné
- e) vysokoškolské bakalářské
- f) vysokoškolské magisterské

1. Seřadte tyto profese od nejvíce prestižní po nejméně prestižní.

| |
|----------------------------|
| Učitel/ka v MŠ |
| Soudce/ soudkyně |
| Učitel/ka na VŠ |
| Lékař/ka v nemocnici |
| Prodavač/ka v Lidlu |
| Učitel/ka na ZŠ |
| Truhlář/ka |
| Zdravotní sestra |
| Programátor |
| Manažer obchodního řetězce |

2. Vnímáte profesi učitele/učitelky v mateřské škole jako prestižní?

- a) určitě ano

- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Pokud jste zvolil/a odpověď „určitě ano“ nebo „spíše ano“, doplňte prosím, co podle Vás činí z profese učitele/učitelky v mateřské škole jako prestižní:

.....

Pokud jste zvolil/a odpověď „spíše ne“ nebo „určitě ne“, doplňte prosím, proč podle Vás není profese učitele/učitelky v mateřské škole jako prestižní:

.....

3. Jaké faktory jsou podle Vás důležité z hlediska hodnocení prestiže povolání? Zvolte prosím všechny možnosti, které Vy osobně zohledňujete při posuzování toho, zda je povolání prestižní:

- a) míra vzdělání nutná k výkonu daného povolání (tj. za prestižnější považuji povolání, k jehož výkonu musel jedinec např. absolvovat vysokoškolské vzdělání, dlouhodobý kurz apod.)
- b) finanční ohodnocení (jestliže výkon povolání přináší jedince vysoký příjem)
- c) společenský význam povolání (společnost toto povolání potřebuje, je nezastupitelné)
- d) působení ve státním sektoru jako zaměstnanec
- e) působení v soukromém sektoru jako zaměstnanec
- f) tradice (v dané kultuře je historicky konkrétní povolání vysoce ceněno)
- g) dosahování vysokého výkonu
- h) pomáhání druhým (slabším apod.)
- i) výjimečné povolání (vykonává ho málo osob v populaci)
- j) shoda velké části společnosti na tom, že je dané povolání prestižní
- k) podnikatel, živnostník (jedinec zaměstnává sám sebe)
- l) výkon práce je náročný (fyzicky a/nebo psychicky)
- m) mám s daným povoláním dobrou zkušenost, cením si daného povolání, proto ho považuji za prestižní
- n) jiné (doplňte prosím)

.....

4. Nyní se prosím vyjádřete k prestiži učitele/učitelky v MŠ. Označte prosím všechny výroky, s nimiž souhlasíte:

- a) povolání učitele/učitelky je prestižní, protože je tato práce náročná
- b) povolání učitele/učitelky je prestižní, protože k němu musí jedinec získat určité vzdělání (v pedagogice, psychologii apod.)
- c) povolání učitele/učitelky je prestižní, protože učitel/ka v mateřské škole významně formuje osobnost dítěte v MŠ
- d) povolání učitele/učitelky je prestižní, protože učitel/ka v MŠ pokládá základy výchovy a vzdělávání ve školství
- e) povolání učitele/učitelky je prestižní, protože učitel/ka v MŠ je pro děti v MŠ vzorem, musí tedy dbát na svoji prezentaci, své vystupování
- f) povolání učitele/učitelky je prestižní, protože se musí učitel/ka v MŠ soustavně vzdělávat, rozšiřovat svoji kvalifikaci, kompetence, učit se novým postupům, technikám
- g) povolání učitele/učitelky je prestižní, protože se jedná o práci rozmanitou
- h) povolání učitele/učitelky je prestižní, protože se tento obor neustále rozvíjí, je založen na vědeckých poznatcích
- i) práci učitele/učitelky v MŠ nepovažuji za prestižní
- j) jiné (doplňte prosím)

5. Označte prosím všechny výroky, s nimiž souhlasíte a které se týkají toho, proč nepovažujete povolání učitele/učitelky za prestižní:

- a) učitel/ka v MŠ je jen v roli tety na hlídání, chůvy, hlídá děti, když jsou rodiče v zaměstnání
- b) tuto práci může dělat každý, není na něj potřebná žádná vyšší kvalifikace
- c) učitel/ka v MŠ si s dětmi jen hraje, nevzdělává děti
- d) není to náročná práce, učitel/ka v MŠ má prázdniny, v práci pije kávu, klábosí s jinými učiteli/učitelkami
- e) je to povolání, které vykonávají jen ženy, tím se snižuje prestiž povolání (prestižní povolání vykonávají převážně muži)
- f) nepovažuji povolání učitel/ky v MŠ za neprestižní, nesouhlasím s žádným z výše uvedených výroků
- g) jiné (doplňte prosím)

6. Jakou máte Vy zkušenost s učiteli/učitelkami v MŠ:

- a) velmi dobrou
- b) spíše dobrou

- c) spíše špatnou
- d) velmi špatnou

7. Svoji odpověď prosím doplňte (proč považujete nebo nepovažujete práci učitelů v MŠ za prestižní):

.....
.....
.....
.....
.....

PŘÍLOHA P III: Ukázka rozhovoru

ROZHOVOR Č. 2. ŽENA, 48 LET, STŘEDNÍ ŠKOLA S MATURITOU, 8 LET PRAXE

Tazatel (dále T): Souhlasíš s účastí na mém výzkumu?

Komunikační partnerka 2 (KP2): Ano.

T: Souhlasíš s nahráváním tohoto rozhovoru?

KP2: Ano.

T: Tak pohlaví je tedy žena, tvůj věk?

KP2: 48.

T: Nejvyšší dosažené vzdělání?

KP2: Úplné střední odborné.

T: Délka působení v mateřské škole?

KP2: A tady 8 let tady 8 let. Nebo 9?

T: Takže jako 1. se tě zeptám, když se řekne učitelka v mateřské škole, co se ti vybaví?

KP2: Děti, smích, veselý, hluk, nervy, písničky, hračky.

T: Dobře. Jak si myslíš, že veřejnost vnímá profesi učitelky v mateřské škole?

KP2: Řekla bych asi jak kdo. Spíš, že je to opravdu, že se ve školce jenom hraje, nic se nedělá a pije se, pije se kafičko. A co si máme co stěžovat? Vždyť my vlastně nepracujeme, ale na 2 stranu jsou i tací, kteří prostě to vidí, kteří nezávidí, kteří obdivují tu práci, ale jsou to většinou ti, kteří přijdou s těma učitelkama nebo s tou školkou do styku a kteří jsou na trošičku vyšší inteligenční úrovni.

T: Setkala ses někdy třeba s těma stereotypama, co jsi říkala, jakože jenom tady sedíme, klábosíme.

KP2: Jasně i mezi kamarádama.

T: I mezi kamarádama? I třeba tvoje rodina si to myslí?

KP2: No tak moje rodina vzhledem k tomu, že jsou všichni učitelé tak ne, ale paradoxně ségra, jo. Byť já jsem učitelka, mamka je učitelka, obě dvě ve školce tak ségrin názor ježišmarja, z čeho jsi unavená ježišmarja, vždyť tam nic neděláš. Ježišmarja, vždyť si jenom hraješ a blbý je, že s tímto názorem jsem se setkala i s kolegy od kolegů ze základní školy.

T: Na téma prestiže jsem já vlastně dělala 1. vlastní výzkum, protože jsem měla dotazník a tam jsem zjistila, že veřejností je tato profese vnímána jako málo prestižní a umístila se daleko za profesí lékaře, soudce, zdravotní sestry nebo programátora. To ti to ukážu, jak to vypadalo. Můžeš klidně, jestli chceš řídit, jak by sis to seřadila ty?

KP2: Já jsem, já jsem to taky dělala a já jsem to seřazovat, a kdybych to seřazovala svýma očima, tak to řadím úplně jinak. A tak nějak jsem se to snažila seřadit tím, co člověk poslouchá kolem sebe a mě ta učitelka, když jsem to seřazovala, té mateřské školy, vyšla až někde na odstup taky. Ještě možná až jako kolem toho truhláře. No. Ano.

T: Takže taky bys to nechala na těch spodních příčkách?

KP2: Jo já jsem to tak jako tak, jak to jsem si, nebo to, co člověk poslouchá, co člověk vnímá, jak to má nacítené, tak opravdu ta učitelka byla ještě hluboce pod učitelkou na základce, pod učitelkou na vysoké škole, že to opravdu bylo. Jsem si myslela já, že to tak dopadne. Podle mě je ještě podle mého mínění ještě hodně vysoko. Já jsem opravdu myslela, že skončí až někde mezi prodavačkami lídlu a mezi těmato, co lidi berou jako za naprosto podřadné profese. To mě to zas jako překvapilo, že 4. Nebo kolikátá?

T: Ano není čtvrtá, to jsem ti já jen ukázala neseřazený seznam. Ona vyšla na sedmém místě

KP2: Pro lidi si myslím, že manažer tam bude daleko prestižnější než nějaká zdravotní sestra nebo něco.

T: No zároveň ale taky veřejnost vnímala prestiž učitelky v mateřské škole, stejně jako prestiž učitelky na základní škole zůstaly obě dvě na 7. místě. Co si o tom myslíš a jak vnímáš prestiž těchto profesí? Zkusíš je prosím tě nějak srovnat?

KP2: To hledím, protože jsem myslela, že se to bude ještě lišit. Nepřekvapuje mě, že jsou na spodních příčkách. To o tom žádná, spíš by mě překvapilo, kdyby byly někde nahoře, protože bohužel učitelské povolání je tak vnímáno a napomáhá tomu bohužel i politika a politici, tím jak oni sami mluví o učitelích. Ministr školství pořádný nebyl, ani nepamatují, ten sám prestiž učitelského povolání shazuje. Takže co můžeme chtít po rodičích, kdy každý si myslí, že má patent na to jít učit, protože si základkou prošel, ale čekala jsem, že ta učitelka mateřiny bude ještě nižší než učitelka základky, protože tady se vlastně jenom hraje a nic nedělá a máme furt prázdniny a 50.000 platů a tak.

T: Čekala jsi nějaký větší rozdíl?

KP2: Jo, čekala jsem tam, čekala jsem, že budou dole, ale čekala jsem, že mateřinka bude ještě nižší než základka.

T: V čem spatřuješ přínos tvój práce pro děti.

KP2: V čem spatřuji přínos? Tak. Já se jim snažím dát to, co prostě opravdu doma oni nemají, protože ty rodiče na to nemají čas a vidím to, když já sama jsem měla 3 děti, a to, co dělám kolikrát s dětma tady, jsem doma čas neměla dělat, protože jsem musela chodit do práce. Musela jsem uklízet, musela jsem to, takže spoustu dětí neznají pohádky. Takže jsou

vděčné za každé čtení, za každé zpívání, za každé blbnutí, za každé hraní, vymyšlení prostě různých obrázků, protože rodiče, byť by to chtěli dělat, tak na to ten čas nemají. A to je i vlastní zkušenost, že prostě byť bych chtěl, tak to jde opravdu na vedlejší kolej.

T: Takže jim tu předáváš vlastně něco, co doma nemají nebo co jim schází?

KP2: Co doma nemají a tak si myslím, za mě, že by to tak mělo být, že opravdu jim předat i ty základní nějaké morální, morálně volní vlastnosti. I to soužití v tom kolektivu, jak si vycházet vstříc, jak spolu souznít, jak se respektovat, protože to se doma nenaučí, protože je jich tam málo. Ne, není s kým, ale mělo by to být primárně prostě tady o tom no.

T: V čem spatřuješ přínos tvé práce pro společnost?

KP2: Pro společnost. Slovy rodičů budu dělat hlídací ústav, protože jako člověk je tak vnímaný a já si myslím hlavně, že výchova toho plnohodnotného jedince záleží opravdu, jde od prvopočátku a to, co se do nich nacpe v těch základech, tak jde s nima až do dospělosti a prostě projeví se to za dvacet nebo pětadvacet let až oni půjdou pracovat, až oni půjdou, tak si mnohdy prostě některé věci začnou vybavovat, nebo aniž by si uvědomili ten pevný základ. Až oni půjdou, tak si mnohdy prostě některé věci začnou vybavovat, nebo aniž by si uvědomili ten pevný základ. V některých věcech je daný už tam. Jako tam mě nějak jinak, pak se mě honí hlavou slova pana Babiše, jak jsme ekonomickým rychlíkem a pohonem této země a bez nás by celý stát padl za covidu, ale to si zrovna nemyslím (smích).

T: Tak jaké jsou negativa profese učitelky v mateřské škole podle tebe?

KP2: Negativa: velká psychická zátěž, stres, strach o to, že se něco stane, protože přece jenom máme zodpovědnost za ty děti a člověk je 1 a půl nohou denně v kriminále. To, že je tu většinu času sám. To, že je přetíženost neskutečná přetíženost tříd, že v počtu 28 dětí jedné učitelky a nedej bůh 4 ADHD a podobných nedidiagnostikovaných dětí není možné zajistit, ne tak výchovnou práci, ale vůbec ty děti uhlídat, aby se něco nestalo. A potom to člověk ubírá chuť, sílu, motivaci cokoliv dělat. Nebaví ho to, protože nedělá nic jiného, než to jenom koriguje a snaží se, aby se nikomu nic nestalo. Mělo by být méně dětí a víc dospělých prostě na to, aby vůbec ta práce byla smysluplná a dávala vůbec něco někde.

T: Jak se promítá tvoje profese učitelky v mateřské škole do tvého sebepojetí a identity?

KP2: Tak buď nerozumím otázce, nebo asi nijak. Jako já jsem byla praštěná i předtím, než jsem začala učit ve školce. Praštěná zůstanu a možná je fakt akorát, že člověka aspoň, mě ty děti udrží v nějaké v uvozovkách veselosti v nějaké mladosti, že nedovolí zakrňt a nedovolí být tak, jak je většina lidí protivných, hnusných, zapšklých, že se snaží držet nějakou jako dobrou náladu, nějaký nadhled a nestárnout. Hlavově nestárnout.

T: Takže pořád procvičovat ten mozek?

KP2: A nejenom mozek, ale vůbec ten dětský náhled na svět. To dítě, protože tady se jenom hraje. Tady jako člověk musí být herec. Člověk musí hrát, člověk nesmí ustrnout v nějaké zaprděnosti nebo v něčem, protože ty děti ho v ten moment nevezmou.

T: Tak proč je možné považovat profesi učitelky v mateřské škole za prestižní? Nebo co ji podle tebe dělá prestižní?

KP2: Co si myslím já, proč by měla být prestižní? Je opravdu to, že my z těch malých dětí, které sem rodiče dají z domu, kdy se prostě od nich neostříhanou a přijdou nám prostě děťátka, které neumí nic, které jenom pláčou, nedokážou se citově odstříhnout od nikoho, jsou vystrašené, vyhukané, bez nějakého sebevědomí, bez nějakých jako větších znalostí i praktických i tím tak člověk vidí jak se mu vyloženě to dítě mění pod rukama, jak mu pod těma rukama kvete, rozkvétá, posouvá se, a když vidíte, co přijde do té školky, a když vidíte, co z té školky odchází, že odchází, nebo měl by odcházet jedinec, který je citově samostatný, je sebevědomý, umí přemýšlet, umí používat logiku, umí se domluvit, umí komunikovat a v tom si myslím, že by měla být ta prestiž a o tom to povolání je, a což si nikdo neuvědomuje, že my to dítě tady formujeme, tak abysme ho mohli dál poslat prostě do školy a mohli jsme ho dál poslat do světa a nepřišel tam uzlíček nervů, který skončí při 1. příležitosti u psychologa nebo psychiatra. Což bohužel nikdo nevidí. Nebo ten společnost to nevidí, že toto je cílem? Toto by mělo dělat ze školky to prestižní povolání, protože ne každý má ten dar to tomu dítěti to dát a to dítě to naučí přirozeným respektem.

T: V tom výzkumu mi právě vyšlo, že i veřejnost spojovala prestiž nejvíc tím, že učitelka v mateřské škole formuje osobnost dítěte. Z dalších možností se jednalo o pokládání základů výchovy a vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Nutnost získat určitou kvalifikaci nebo nutnost soustavně se vzdělávat. Co z těchto 4 věcí prestiže profese učitelky v mateřské škole považuješ ty osobně za nejvíc důležité?

KP2: Já si na to vezmu optiku, protože si to nepamatuju. Já co považuju za mě, že formuje osobnost dítěte jako.

T: No to jsi zodpověděla už v té otázce předtím.

KP2: Tam není o čem mluvit. Formuji v 1. řadě osobnost dítěte a s tím souvisí všechno další. Tím, že ho formuji, tím mu dávám základy pro nějaké další vzdělávání, ale tím pádem se musím vzdělávat i já, abych prostě mu ty základy mohla dávat. Jo, ale za mě za mě je to to formování osobnosti dítěte.

T: Proč naopak podle tebe není profese učitelky v mateřské škole prestižní, nebo co jí dělá neprestižní?

KP2: Co jí dělá? S očima máma nebo očima veřejnosti?

T: Tvýma očima.

KP2: Já ji totiž nepovažuji jako neprestížní, takže já tam na to nemám co odpovědět. Prostě pro mě je to za mě. Je to náročná profese, je to důležitá profese. Je to pěkná profese, a kdybych ji pokládala za nějaký za něco. Každá profese je prestižní, ať je to učitel, ať je to lékař, ať je to popelář je prostě prestižní, když ji dělá člověk rád a pořádně.

T: **V minulosti byla profese učitelky v mateřské škole nebo obecně ta profese učitele vnímána mnohem víc jako prestižní, než je tomu dneska. V čem a proč se podle tebe změnilo vnímání této profese ve společnosti?**

KP2: Všechny profese byly vnímány prestižněji, co se týče tady té veřejné služby, protože dřív jsme si to nedovolili. Dřív byli lidi vychováni k respektu, k úctě. Museli se respektovat a respektovali se prostě pravidla. A já sama jsem ještě byla vychovávána v tom, že prostě učitel má pravdu a kdybych o něm řekla, že je blbec, tak rotuji vesmírem ještě teď. Nebude se mu prostě odporovat a tak to je. Bohužel můj názor je ten, že po revoluci, když se všechno rozměnilo, tak všichni začali mít plnou pusou demokracie a podle nich se demokracie rovná tomu - budeme si dělat co chceme a nikdo mě nebude nic říkat a já jsem nejdůležitější a bude vše tak já říkám. Přestaly platit pravidla, přestala platit úcta, přestal platit respekt, přestali platit základní vůbec morální vlastnosti a začalo se to v tom strašně odrážet, protože to, co já bych si ještě teď nedovolila ke kolegovi, si rodiče dovolují k učitelům. A nejenom k učitelům. Ale říkají lékařům, jak léčit, říkají všem všechno a je to celé špatně a je to prostě nastavení společnosti. Je to v nastavení společnosti, ale zaplat' pánbůh, mám pocit, že těch lidí začíná ubývat. Aspoň co já vidím ve školce, že se zpátky začínáme vracet k nějakým těm základním morálním hodnotám, kdy spoustu lidí vidí, že to tak nejde a tam, kde to přetrvává, tak je to o opravdu o rodičích a o tom, že nemají na děti čas. Děti si rostou jak dříví v lese a potom nechcou přijmout zodpovědnost za to, že její dítě prostě je nevychované a svaluje se to na učitele, protože ví, že rodič má právo a učitel má práva minimální. Je to pořád jenom o nastavení a o ničem jiném.

T: **Kdyby v mateřské škole působili ve větší míře v pozici učitele muži, jakým způsobem by se to podle tebe promítlo do vnímání této profese veřejnosti jako prestižní?**

KP2: Já si myslím, že nepromítlo, že možná spíš by si ti lidi z nich dělali srandu, že by si z nich spíš utahovali jako - ježišmarja chlap je ve školce anebo by se na něho ukazovali prstem, že je teplý. Prostě do školky nepatří. Je to zas nějaký úzus zažitý. Do školky patří učitelka. Dobře do školy, ale spíš až 2. stupeň: matika, fyzika, tělocvik. Ale do školky prostě ten učitel podle společnosti nepatří, a když patří, tak je nějaký divný. Tak to vnímám já, ale pro školku

by to byl, nebo vůbec pro kolektiv, kde je učitel, ať je to škola, školka cokoliv je to výhra neskutečná.

T: Takže by to nemělo žádný vliv na tu prestiž, si myslíš?

KP2: Já si myslím, že ne, že možná, ale možná potom až by toho učitele tady poznali a viděli by, že ten chlap má úplně jiný náhled, úplně jiné smýšlení. To, až potom, až by toho učitele poznali, ale byla, by to prestiž třeba z té dané školky. Prostě ten chlap tam nese úplně jiný prvek. On tam nese úplně jinou energii, úplně jiný náhled i vůči dětem i vůči rodičům. Ale nebyla by to prestiž jako komplexně, ale opravdu třeba prestiž té dané školky, kde by ten chlap působil. Ale ne že by to zvedlo prestiž jako celému předškolnímu vzdělávání. To té dané instituci. Tam si myslím, že tam by to třeba s potom mohlo pomoct jako vnímání rodičů v tom daném místě.

T: Co by se mělo změnit na straně učitele v mateřské škole, aby byla společností vnímána tato profese jako prestižní?

KP2: Já si myslím, že učitelé dělají, co můžou a že víc už opravdu dělat nemůžou. A jestli někdo si chce myslet, že já tady sedím s nohama na stole, že tady piju jenom kafe, že si jenom hraju a že nic nedělá, ať přijde. Ať si to jde zkusit, ať mi to ukáže. A pak se můžeme spolu pobavit, ale já si myslím, že učitel už víc nemůže udělat, ale zas jako je to dvojsečné. Je opět tak jak v každé profesi, je učitel a učitel a záleží, jak se to prostě sejde. Ale většina těch učitelů nejsou ti, kteří si nic nedělají. Prostě každé každým se snaží ze sebe vydat maximum jako. A nemá cenu přesvědčovat někoho o jeho pravdě.

T: Co by se dále mělo změnit, aby byla společností vnímána tato profese jako prestižní.

KP2: V 1. řadě by se mělo začít nahoře u politiků. Dokud se nezačne tam nahoře a politici nezačnou kopat za svůj resort, politici nezačnou ty pracovníky i nějakým způsobem výš odměňovat. A oni říkat důležitost povolání pro společnost, a dokud je budou neustále dehonestovat a neustále jim oni budou nadávat ve smyslu: Co hulákáte? Proč stávkujete, vždyť peněz máte dost? Pokud nebudou lhát veřejnosti, kolik těch peněz nám dali, přitom nám všechno vzali, tak dokud se do nás bude kopat nahoře, tak dole se nezmění absolutně nic. A to můžeme dělat, co chceme. To se můžeme stavět na uši. Mohli bychom být pozlacení, mohli bychom se prezentovat, kde chceme s nejlepšími výsledky, ale ten globální pohled bude pořád stejný.

T: Tak je ještě něco, co bys chtěla zdůraznit, nebo něco jsme zapomněli, nebo bys chtěla ještě na něco zeptat?

KP2: No potom by mě možná zajímalo, jak to tak celkově jako dopadlo, jestli to vnímám já jenom tak negativisticky, ale řekla bych, že ne. Že mě to teda jako hodně mrzí, protože

učitel je snad jediná profese, která neodnáší z práce domů, ale odnáší z domu do práce. Spoustu své výplaty vráží zpátky do školky, kupuje si svoje pomůcky. Vyrábějí si svoje pomůcky. Je to na úkor vlastní rodiny. Je to na úkor vlastních dětí, a přesto je pořád tato profese dehonestována, podceňována a mnohdy nejenom společností, ale i vlastními kolegy, vlastními nadřízenými. A tak jako člověka to zamrzí a říká si, jestli to vůbec má smysl, ale když potom přijde to dítě a místo paní učitelko vám řekne mami a babi, tak zjistíte, že asi to ten smysl má.

T: Tak děkuji za rozhovor

KP2: Není zač.

Komunikační partnerka 2 souhlasila se zveřejněním polostrukturovaného rozhovoru.