

# Pohled učitelů mateřských škol na svou profesi

Jana Ježková

---

Bakalářská práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

|                   |  |
|-------------------|--|
| Jméno a příjmení: | Jana Ježková                                   |
| Osobní číslo:     | H190054  |
| Studijní program: | B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy     |
| Forma studia:     | Prezenční                                      |
| Téma práce:       | Pohled učitelů mateřských škol na svou profesi |

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se profese učitele mateřské školy.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti učitelství profese, profesních činností a kompetencí učitele mateřské školy.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

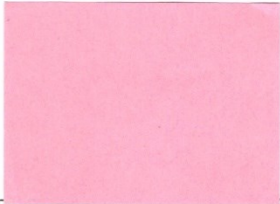
Seznam doporučené literatury:

- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesionální činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582.
- Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25(1), 51–77.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Veisson, M., & Kabaday, A. (2018). Exploring the Preschool Teachers' Views on Professionalism, Quality of Education and Sustainability: International Study in Estonia and Turkey. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), 5–18.
- Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.


Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Tallová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

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

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

  
Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan

L.S.

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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 12. 4. 2023 .....



<sup>1)</sup> 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;

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Pohled na učitelskou profesi ze strany společnosti, rodičů dětí či médií, je něčím, o co nouze není. Je možné vidět žebříčky prestiže povolání, s učiteli dominujícími na horních pozicích. Tato bakalářská práce si klade za cíl odkrýt pohled na učitelskou profesi, konkrétně na profesi učitelů, kteří mají v péči děti, tedy učitelů mateřských škol. Avšak tentokrát se budou vyjadřovat právě sami učitelé mateřských škol, k prestiži, náročnosti, kladům a záporům i profesním kompetencím a činnostem, které vykonávají.

Klíčová slova: Učitelská profese, profese učitele mateřské školy, profesní kompetence, profesní činnosti, společenské postavení, prestiž

## **ABSTRACT**

The view of the teaching profession from society, children's parents or the media is something that is not in short supply. It is possible to see occupational prestige rankings, with teachers dominating the top positions. This bachelor's thesis aims to reveal a view of the teaching profession, specifically the profession of teachers who have children in their care, i.e. kindergarten teachers. However, this time it will be the kindergarten teachers themselves who will speak about the prestige, demands, pros and cons, as well as the professional competences and activities they perform.

Keywords: Teaching profession, kindergarten teacher profession, professional competences, professional activities, social status, prestige

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Barboře Tallové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce a její odborné rady. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým přátelům za jejich velkou podporu a v neposlední řadě také učitelům, kteří se s ochotou zapojily do výzkumného šetření.

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

## **OBSAH**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....  | <b>9</b>  |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>1 UČITELSKÁ PROFESE</b> .....   | <b>11</b> |
| 1.1 VYMEZENÍ POJMU PROFESE .....   | 11        |
| 1.2 PROFESIONALIZACE A PROFESIONALITA .....                                    | 14        |
| 1.3 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE .....                                    | 15        |
| 1.4 SPOLEČENSKÉ POSTAVENÍ A PRESTIŽ.....                                       | 16        |
| <b>2 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....                                  | <b>20</b> |
| 2.1 VYMEZENÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....                                      | 20        |
| 2.2 ODBORNÁ PŘÍPRAVA A KVALIFIKACE .....                                       | 21        |
| 2.3 ROLE UČITELE .....   | 24        |
| 2.4 KOMPETENCE UČITELE .....   | 25        |
| 2.5 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....                             | 30        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....   | <b>34</b> |
| <b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....   | <b>35</b> |
| 3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....                                       | 35        |
| 3.2 POPIS VÝZKUMNÉ METODY .....  | 36        |
| 3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO<br>ŠETŘENÍ..... | 37        |
| <b>4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT</b> .....   | <b>41</b> |
| <b>5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ</b> .....   | <b>54</b> |
| 5.1 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU .....   | 55        |
| <b>ZÁVĚR</b> .....   | <b>57</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....   | <b>58</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....                                | <b>60</b> |
| <b>SEZNAM TABULEK</b> .....  | <b>61</b> |
| <b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....  | <b>62</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....   | <b>63</b> |



## ÚVOD

V množství povolání existující v současné moderní společnosti, se jen málokterá mohou pyšnit tak dlouhou historií a spjatostí s lidstvem, jako je tomu v případě učitelství. Předávání poznatků, dovedností, hodnot a moudrosti dalším generacím bylo a bude klíčovým pro vývoj společnosti. Toto stvrzují slova z pera významného českého myslitele Jana Amose Komenského, který píše: „Takový je příští věk, jak jsou vychováváni příští jeho občané“ (Labyrint světa a ráj srdce). Z uvedeného citátu je zřejmé, že charakter výchovy a vzdělávání jedinců určuje nejen současný stav společnosti, ale udává i poměrně jasnou prognózu jejího vývoje v letech budoucích. Učitelé jsou esenciální složkou výchovně vzdělávacího procesu, snaha pochopení učitelské profese a učitelů samotných je nezbytná pro fungování všech stupňů vzdělávacího systému, a tvrdila bych si říct, že právě v případě učitelů mateřských škol, tyto věty dostávají větší význam.

Tato bakalářská práce si klade za cíl podhalit pohled učitelů mateřských škol na svou profesi. Teoretická část představuje si klade za cíl shrnout teoretická východiska a zásadní pojmy pro výzkumné šetření, přičemž tyto poznatky jsou zahrnuty ve dvou hlavních kapitolách, které jsou dále členěny na podkapitoly. Z výčtu pojmů, které jsou zde popásány jsou na úvod učitelská profese, její vymezení, charakteristiky, společenské postavení či prestiž. Druhá kapitola se již blíže zaměřuje na učitele mateřské školy, na vymezení samotného pojmu, dále na odbornou přípravu a kvalifikaci, kompetence a činnosti učitele mateřské školy. Není od věci si již zde uvést definici učitele mateřské školy, která bude však ještě jednou zmíněna v průběhu práce. Šmelová (2009, s. 12) nahlíží na učitele mateřské školy jako na „kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte a saturaci jeho potřeb s ohledem na jeho individuální zvláštnosti“.

Praktická část práce představuje výzkumné šetření kvantitativního charakteru, řešené formou dotazníku. Dále je představena metodologie výzkumu, výzkumný soubor, výzkumné cíle a otázky, popis výzkumné metody analýza získaných dat včetně shrnutí výsledků, limitů výzkumů a závěr celé práce.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 UČITELSKÁ PROFESE

První kapitola této práce představuje a charakterizuje učitelskou profesi což chápeme jako důležitý krok k následnému zaměření již konkrétně na profesi učitele mateřské školy. Budou zde zmíněny pojmy jako profese, semiprofese, profesionalita, profesionalizace ale taktéž, status či prestiž učitelství.

### 1.1 Vymezení pojmu profese

„Profese znamená povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (Průcha, 2002, s.19).

Vzhledem k významu, které učitelství historicky mělo a stále má v rozvoji moderní společnosti, stává se předmětem rozsáhlého studia. Zkoumáním a charakterizováním učitelské profese se zabývá řada vědních oborů, je vymežována na základě různých kritérií a teoretických přístupů, je na ni nahlíženo mnoha způsoby. Diverzita platí taktéž pro názory odborníků, kteří se učitelskou profesí zabývají. Zelina (dle Blížkovský et al., 2000, s.138) považuje učitelství za „unikátní činnost, jejímž základem je služba člověku a společnosti prostřednictvím výchovy a vzdělávání.“

Solfronk (2000) uvádí dva základní proudy pohlížení na učitelství. Prvním z nich je chápání učitelství jako poslání. Tento koncept vychází z přesvědčení, že učitelství je uznávaná, vysoce důležitá a hodnocená činnost. Posláním myslíme činnost převyšující běžnou profesi a předpokládáme, že ji vykonávají vysoce vzdělaní a charakterní lidé, které můžeme označit jako nositele vzdělanosti. Tito odborníci, učitelé, by měli oplývat taktéž jistými charakterovými vlastnostmi. Za ty nejvýraznější tento autor považuje „lásku k dětem, spravedlivost, objektivnost, otevřenost v jednání“ (Solfronk, 2000, s.7).

K tomuto stručnému výčtu charakterových vlastností můžeme přiřadit i jistou dávku altruismu, kterou učitel do své činnosti promítá (Wiegerová a kol., 2015). Pomyslnou druhou složkou učitelského poslání je kladení důrazu na sociální a kulturní postavení učitele, na jeho neopomenutelný vliv na vývoj společnosti a na vzdělávání dalších generací. V učitelství musíme brát v úvahu faktory ryze profesní (uvedené charakteristiky profese a profesního základu), tak i faktory osobnostní, které určuje spíše pravděpodobnostně než exaktně, ale jejichž vliv je neodmyslitelný. Podobně to platí o všech profesích, kde je lidský faktor rozhodující (Solfronk, 2000).

Jedni z prvních odborníků, kteří otevřeli otázku učitelství profese byli Ornstein a Levin (1989), kteří poukázali na nižší odbornou přípravu učitelů a na jejich menší pravomoc v rozhodování. Autoři vymezili 14 charakteristik tzv. „úplné profese“, kterými jsou:

- soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob
- smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni
- aplikace výzkumu a teorie v praxi
- dlouhá doba speciálního výcviku
- kontrola nad licenčními standardy a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání
- autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti
- přijetí zodpovědnosti za výkon činnosti a existují soubor výkonových standardů
- oddanost práci a klientům
- používání administrativy k usnadnění práce profesionálů
- existence samostatných sdružení příslušníků profese
- organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály
- etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese
- vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese
- vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický statut profesionálů

(Ornstein a Levin, 1989 in Průcha, 2017, s. 174–175)

S učitelstvou profesí souvisí tzv. stavovství, které můžeme chápat jako sociální charakteristiku „specifické skupiny lidí, která má určité ekonomické a právní postavení v rozvrstvení společnosti, sdílí určité tradice, způsob života, konvence a rituály, a má určitou uznávanou prestiž“ (Šanderová, 2000 in Průcha, 2002, s. 20). Některé společenské stavy přetrvávají ve společnosti až dodnes, a to v podobě komor, jakou je lékařská či advokátní komora. Učitelství stav jako takový však v průběhu vývoje společnosti téměř zanikl, jeho drobné pozůstatky můžeme pozorovat v podobě profesních asociací sdružující určité skupiny učitelů (Průcha, 2002).

Průcha (2002) svou definicí profese prokazuje, že učitelství se mezi profese řadí, a taktéž se snaží poukázat na několik různých přístupů, které by učitelkou profesi objasnilo s ohledem na její specifika. Popisuje celkem šest přístupů, východisek k objasnění učitelkou profese. Prvním z přístupů je zkoumání z hlediska učitelem vykonávaných činností, na základě čehož by bylo možné profesi popsat s využitím např. profesiogramů. Další přístup využívá typologii učitelkou profese, staví tak do popředí různorodost učitelkou profese v souvislosti s variací druhů edukačních institucí. Zdůrazňuje tedy důležitost zmapování podskupin existujících v rámci společenské kategorie učitelů.

Tím významným nástrojem k objasnění učitelkou profese se jeví tzv. objektivní determinanty neboli faktory, které jsou dány „politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, v nichž učitelé své povolání vykonávají“ (Průcha, 2002, s. 20).

Jednu z obsáhlejších charakteristik profesí předkládá The International Encyclopedia (1994, in Vašutová, 2004). Důraz je zde kladen na mimo jiné na rysy profese jako je rozsáhlý stupeň kontroly a vysokou míru autonomie, zaměstnání plnící významnou společenskou funkci s vysokou mírou prestiže a finančního odměňování.

Z charakteristik výše zmíněných vyplývá, že není možné, aby profesi vykonával neodborník, laik bez odborné přípravy. Udělení statusu profese naopak přímo odkazuje na profesionála, osobu, která vykonává určité pracovní činnosti na velmi vysoké úrovni znalostí a schopností, kterými běžný člověk neopývá (Vašutová, 2004).

Některé výše zmíněné rysy profese se objevují taktéž mezi rozhodujícími kritérii pro označení povolání jako profese, a to ze strany sociologů. Jsou to:

- expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů
- zájem o větší prospěch společnosti
- autonomie v rozhodnutích týkajících se profese
- etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní
- existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace (Vašutová, 2004, s.18).

Můžeme si tedy začít klást otázku, zda je učitelství opravdovou profesí či nikoliv. Pokud bychom měli provést analýzu na základě výše zmíněných kritérií, dospěly bychom

k závěru, že učitelství tato kritéria zcela nenaplnuje. Problém je možné spatřit již u prvního kritéria. Předpokládá se, že profesní skupiny si vzděláváním na vysoké úrovni osvojí expertní znalosti a taktéž že budou samy přispívat k vytváření nových poznatků, avšak u učitelů pozorujeme nízkou míru tohoto přispívání prostřednictvím výzkumné a publikační činnosti. Výjimkou jsou učitelé působící na vysoké škole, kteří vykonávají taktéž vědecko-výzkumnou činnost.

Dalšími problémovými oblastmi jsou pak neúplná autonomie způsobená závaznými školskými dokumenty, nedostatečná pozornost věnovaná učitelské etice již v odborné přípravné fázi, či absence skutečné profesní organizace vyústující ve ztíženém kolektivním přijetí modelu profesního chování, jež tuto profesní skupinu reprezentuje (Vašutová, 2004).

S ohledem na zmíněné skutečnosti lze konstatovat, že učitelství zcela nenaplnuje všechny charakteristiky typické pro profesi. Obdobně se vyjádřila i Wiegerová et al. (2015), že aktuálně učitelství zastává status semiprofese, jelikož nenaplnuje dokonale všechny znaky pravé profese.

Elegantním a věcným východiskem z této debaty je tvrzení Vašutové (2004, s. 20), se kterým se ztotožňujeme: „Ať již přijmeme koncept profese nebo semiprofese, v každém případě je učitelství je dynamickým fenoménem, který graduje nebo degraduje díky změnám společenského a vzdělávacího kontextu.“ V této práci se s učitelstvím, posléze učitelstvím mateřské školy, je operováno jako s profesí, což je rovněž v souladu se samotným názvem této práce.

Žádaným počinem v tomto směru je se soustředit na význam učitelů, zdokonalovat je a profesionalizovat, aby získali své právoplatné postavení coby společensky významné a nezastupitelné profese. Zároveň je potřeba aby sami učitelé začali takto svou činnost vnímat, načež aby byli schopni vysvětlovat, argumentovat a obhajovat své požadavky (Vašutová, 2004).

Při diskuzi o nabývání statusu profese je důležité zmínit jev, jež je právě pomyslnou cestou k tomuto cíli, a tím je profesionalizace a profesionalita.

## 1.2 Profesionalizace a profesionalita

Wiegerová (2015, s.13) chápe profesionalizaci jako „proces vrůstání jisté činnosti do kategorie profese.“ Pilířem profesionalizace je přípravné vzdělávání, během kterého získají

stěžejní bázi profesních znalostí a dovedností, které dále rozvíjí prostřednictvím praxe a dalšího vzdělávání. Důraz je kladen na pedagogické, pedagogicko-psychologické a didaktické znalosti. Syslová (2017) shledává, že cesta k profesionalizaci u učitelství mateřských škol povede k jeho uznání jako profese. Taktéž zmiňuje, že dostatečnost středoškolského vzdělání může být faktorem stěžující tuto cestu.

Veisson a Kabaday ve svém výzkumu zjišťovali jak učitelé v Turecku a Estonsku nahlíží na profesionalitu učitele mateřské školy a jak ji chápou. Turečtí učitelé popisovali význam pojmu profesionalita pod kategoriemi jako být zkušený, dobře komunikovat a mít interakci s dětmi a taktéž pedagogickou znalost, či jako býti schopný řešit problémy. Dotazovaní učitelé shledávali za nutné, aby byl předškolní pedagog na svou práci dobře připravený a aby byl schopný přemýšlet nad věcmi komplexně. Estonští učitelé na druhou stranu popisovali profesionalitu poněkud více do hloubky, kdy uvedli kategorie jako vzdělání a znalosti, hodnoty, kurikulum, pedocentrismus, schopnost pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a taktéž schopnost býti „řešitelem“ problémových situací.

Do kontextu dávali dotazovaní turečtí a estonští učitelé taktéž vztah kvality vzdělávání a profesionality. Podle estonských učitelů je učitel profesionál otevřen novým zkušenostem a podává ve své práci kvalitní výkon, učí děti životním hodnotám a připravuje pro ně inspirativní a kreativní činnosti a vývoj dítě je učitele alfou a omegou (Veisson & Kabaday, 2018, s. 11–13).

### 1.3 Charakteristika učitelské profese

Učitelství patří k profesím, které jsou v popředí sledovanosti a hodnocení ze strany veřejnosti. Jako příčina se jeví široká klientela učitelské profese, která sestává z žáků, rodičů a také státu, který klade své požadavky na práci učitelů a na podobu školního vzdělávání. Každý dospělý občan strávil určitou část svého života v prostředí školy a získal tak řadu osobních zkušeností, názorů a postojů o tom, jací by učitelé měli být. Avšak pravdou je, že právě učitelská profese se vyznačuje určitými specifickými rysy, které ji více či méně odlišují od jiných profesí.

Výkon učitelské profese vyžaduje na rozdíl od jiných zaměstnání značnou domácí přípravu, výchovně vzdělávací proces obsahuje mimo výuku řadu dalších povinností. Zcela zásadní je to, že od učitele se trvale očekává vysoký výkon, plné nasazení, značná sebekontrola a nepolevující pozornost. Vedle řízení složité výchovy a vzdělávání je jim současně svěřen dohled nad bezpečností a ochranou zdraví dětí a mládeže.

Úspěch učitelství je určen nejen subjektivními předpoklady učitele, jeho způsobilostí, tj. pedagogickou předmětovou a psychologickou přípravou, jeho osobnostními vlastnostmi jako je zralost a motivace, jeho odolnostmi vůči zátěži, ale také vnějšími faktory, zejména podmínkami pracovního zařazení, významem, který společnost přikládá vzdělanosti, hodnocením učitelů, hmotným vybavením školy a dalšími objektivními podmínkami, jako je počet žáků ve třídě, programy škola klima školy. (Solfronk, 2000, s. 42)

Náročnost učitelství je spatřována z hlediska zdravotního a neuropsychického, což pramení z povahy učitelství povolání. Činnost učitele je vždy do jisté míry tvořivá, protože učitel dává do souladu požadavky nadřízených úřadů, rodičů a veřejnosti, žáků i své vlastní možnosti. Na rozdíl od jiných povolání, si učitel nosí práci domů. Jeho práce nekončí přímou pedagogickou činností ve škole, zahrnuje taktéž plánování a příprava na vyučování, administrativa, výroba vzdělávacích materiálů a pomůcek, komunikace jak s rodiči, tak s kolegy a vedením školy atd. Obtížnost učitelství povolání vzrůstá i s obecným poklesem autority a rozpadem části rodin, přičemž nově vznikající rodiny nedokáží tu původní zcela nahradit. Narůstá počet dětí s problémovým chováním, učitel už nemá oporu v rodině, objektivně to stěžuje výuku (Solfronk, 2000).

Nejen odborníci ale i veřejnost hodnotí práci učitelů jako složitou a odborně náročnou. Náročnost učitelství lze vidět ze zdravotního a neuropsychického hlediska, to pramení z povahy učitelství povolání. Učitelé svoji práci plánují, provádějí i hodnotí. Činnost učitele je vždy do jisté míry tvořivá, protože učitel dává do souladu požadavky nadřízených úřadů, rodičů a veřejnosti, žáků i své vlastní možnosti. Na rozdíl od jiných povolání, so učitel nosí práci domů. Jeho práce nekončí přímou pedagogickou činností ve škole, zahrnuje taktéž plánování a příprava na vyučování, administrativa, výroba vzdělávacích materiálů a pomůcek, komunikace jak s rodiči, tak s kolegy a vedením školy atd. Obtížnost učitelství povolání vzrůstá i s obecným poklesem autority a rozpadem části rodin, přičemž nově vznikající rodiny nedokáží tu původní zcela nahradit. Narůstá počet dětí s problémovým chováním, učitel už nemá oporu v rodině, objektivně to stěžuje výuku. (Solfronk, 2000)

#### **1.4 Společenské postavení a prestiž**

Analyzovat společenské postavení učitelů není jednoduché, jelikož do této kategorie spadají učitelé jednotlivých stupňů vzdělávání, od učitelů mateřských škol až po učitele na



vysokých školách, tak vyučující odborných předmětů na střední škole, ale i učitelé liším se postavením na základě lokality působení jako jsou vesnice či naopak velká města.

„Výzkumy a úvahy nad společenským postavením učitelů zpravidla nechávají stranou učitele mateřských škol, do středu zájmu se dostávají typicky učitelé základních a středních škol“. (Havlík & Kořa, 2011, s. 154)

Při diskuzi týkající se postavení učitelského povolání můžeme pozorovat přítomnost dvojici termínů prestiž a status.

Status učitele je také dán situováním v celkové společenské stratifikaci a od pozice v systému povolání, kdy status, role a prestiž této intelektualizované profese jsou odvozeny od významu socializace, které je podrobován každý jedinec. (Havlík & Kořa, 2011, s. 151)

Původ pojmu prestiž je zakotven v oblasti hodnotových soudů a jeho význam je překládán jako „vážnost“, „významnost“ či „důležitost“ aj. (Průcha, 2013, s. 185). Helus (2018, s. 562) píše, že „prestiž označuje respekt k držiteli pozice či vykonateli role“, kdy při vysoké prestiži je jedinec členy skupiny respektován, ctěn za svou expertnost, své rozhodovací schopnosti a další kvality.

Prestiž je spojována jak s jednotlivcem, tak s celými sociálními skupinami. V souvislosti s učiteli můžeme zkoumat prestiž jednotlivých kategorií učitelů nebo celé profesní skupiny. (Průcha, 2013). Podle Pařízka (in Solfonk, 2000, s. 34) je prestiž povolání pohyblivá a proměnná podle potřeb a vždycky se vztahuje k přežití jednotlivce a skupiny

Mezi nejdůležitější hlediska posuzování prestiže povolání patří dle Tučka (2003) vysoké profesní znalosti, důležitost povolání pro společnost a vnímaná odpovědnost.

Hypotéza o ztrátě prestiže jako současný pokles společenského statusu, o níž můžeme zaslechnout, je podle Havlíka a Koti (2011) vytvářena z domněnek a dohadů široké veřejnosti, avšak jistou měrou přispívají k této mystifikaci sami učitelé. Pro emancipační dráhu je typická tzv. „professionalization from below“, čímž se míní, že učitelé vytvářejí tlak „zdola“, působí na širokou veřejnost, politiky a státní orgány a dosahují tak postupné změny zákonů, zlepšení pracovních podmínek a společenského postavení. (Havlík & Kořa, 2011, s. 155)

Havlík a Kořa (2011) zároveň poukazují na odlišnost míry prestiže, kterou má učitelská profese v očích ostatních profesních skupin a veřejnosti, a té kterou vnímají sami učitelé. Mezi pohledem na učitelství zvnějšku a zevnitř, je, jak potvrzují výzkumy obrovský rozdíl.

Učitelé své odhady dlouhodobě situují daleko níž, než jak je hodnotí veřejnost. Sebepodceňování vychází s největší pravděpodobností z intelektuální povahy učitelské profese, která zapříčiňuje nesnadnou prokazatelnost její efektivity. Vnitřní nejistoty a pochybnosti o sobě samém jsou vyvolávány obtížnou objektivní měřitelností výkonu, a jeví se, že tyto znepokojující myšlenky konstantně učitele provází.

**Tabulka 1:** Prestiž povolání v letech 2004-2019

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

Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, 2019, s. 2

Učitelská profese se pohybuje na příčkách prestiže profesí z roku 2019 v těsné blízkosti po profesi lékaře zaujímající první místo (viz. Tabulka 1), v očích veřejnosti si tedy učitelé nevedou špatně. Z hlediska společensky užitečnosti profesí jsou učitelé hodnoceni velmi podobně jako například právníci či policisté, avšak pedagogové mateřských škol jsou společně s programátory vnímání jako o něco méně společensky užiteční.

Dle Solfronka (2000, s. 22) se mnozí učitelé se podceňují. „Vnitřně vědí, že jejich povolání je důležité, ale bývá to spíše pocit než výsledek analýzy, a proto si tím nejsou jisti a často si myslí, že je společnost nedoceňuje nebo dokonce přezírá jako druhořadou profesi.“

U učitelů hraje podstatnou roli nesprávné směřování platového ohodnocení s prestiží, kdy je učitelům předpokládána přímá úměra mezi vysokou mírou prestiže a finančním ohodnocením, která je však žebříčky prestiže povolání vyvracována.

„Poměrně vysoká prestiž zřejmě souvisí s kvalifikovaností učitelů a s důležitostí vzdělání a péče o děti pro společnost, kterou veřejnost alespoň intuitivně tuší. Do žebříčku se promítá význam vzdělání, jehož jsou učitelé nositelem. (Solfronk, 2000, s. 41)

Walterová, Černý, Greger a Chvál (2010) zmiňují, že prestiž klesá podle stupně školy, na níž učitel působí, tedy degraduje ve směru od učitelů vysokých škol k učitelům mateřských škol. Stejnou křivku podle zmíněných autorů kopíruje i náročnost profese, což naznačuje určité podcenění jeho klíčové role ve výchově a vzdělávání dětí.

Výzkum Majerčíkové a Urbaniecové (2020), který zkoumal prestiž učitelství mateřské školy subjektivní percepcí učitelek mateřských škol přinesl až znepokojivě výsledky, kdy mezi respondentkami převládala negativně laděné odpovědi, a to vnímání jejich profese jako nedoceněné a nerespektované, přesně 88,1 % dotázaných učitelek takto odpovědělo. Pouze 7,6 % dotázaných učitelek vidělo jakousi naději a pozitivitu v tom, jak je vnímána prestiž jejich profese. Tato data se jeví jako laicky řečeno depresivní, odborněji řečeno, zarážející. Opět zde můžeme vidět rozkol mezi tím, jak hodnotí prestiž profese učitele mateřské školy sami učitelé, a jak společnost.

## 2 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

V předchozí kapitole byla popisována učitelská profese, způsob na její nahlížení, její charakteristiky včetně prestiže. V následující části se již podíváme konkrétněji na učitele mateřské školy a na jeho profesi.

### 2.1 Vymezení učitele mateřské školy

„Nejen, že jde o povolání poměrně mladé, ale svým pojetím je také odlišné od učitelů vyšších stupňů vzdělávání. Jde o zásadní odlišnost, kterou přináší věkové zvláštnosti skupiny dětí, kterým je vzdělávání určeno, a tím také o rozdílnost v profesních činnostech, které učitelé mateřských škol vykonávají“ (Syslová 2017, s. 76).

Obraz učitelky mateřské školy vychází dle Opravilové (2016) z představy ideální a laskavé matky, jejíž péče je podložena mateřskými instinkty a láskou, doplněna příslušnými dovednostmi a vzděláním.

Podobně se vyjadřuje i Syslová (2013). Lásku k dětem považuje za významný faktor v práci učitele mateřské školy, avšak poukazuje, že pouze tato kvalita není nikterak pro výkon profese dostačující. Syslová je rovněž přesvědčena, že označení učitelky mateřské školy jako matky více nežli profesionála se v takové míře nedostává žádným jiným učitelům ostatních stupňů vzdělávání.

Šmelová (2009, s. 12) nahlíží na učitele mateřské školy jako na „kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte a saturaci jeho potřeb s ohledem na jeho individuální zvláštnosti“.

Z uvedené definice nám vyplývá, že učitel mateřské školy je posazen do role hlavního hybatele výchovně-vzdělávacího procesu, role profesionála a odborníka s potřebnou kvalifikací, vybaveného spektrem znalostí a dovedností, které promítá ve své každodenní práci.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění přiřazuje učitele mateřské školy ke komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Podle § 2, odst. 1 uvedeného zákona je pedagogickým pracovníkem ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“.

Ze znění zákona vyplývá, že pedagogický pracovník vykonává přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona. Pedagogický pracovník může přímou pedagogickou činnost vykonávat i v soukromých předškolních zařízeních zřízených podle jiných zákonů. V tomto případě nemusí pedagogický pracovník splňovat kvalifikaci danou zákonem o pedagogických pracovnících.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dále jen RVP PV operoval do roku 2001 s označení předškolní pedagog. V roce 2016 pak došlo k úpravě na označení učitel.

Průcha, Walterová a Mareš (2009) ve své definici učitele zdůrazňují pedagogickou způsobilost, kterou chápou jako nezbytnou k výkonu učitelské profese. V současnosti je tato pedagogická způsobilost vnímána jako nutný požadavek na znalosti a dovednosti, který je naplňován prostřednictvím přípravného vzdělání učitelů (Syslová, 2013). Z toho vyplývá, že pojmy pedagogická způsobilost a kvalifikace lze chápat jako synonyma.

## 2.2 Odborná příprava a kvalifikace

V současné době lze podle zákona o pedagogických pracovnících získat kvalifikaci několika způsoby: studiem na středních odborných (pedagogických) školách (vyšší sekundární úroveň ISCED 3 A), studiem na vyšších odborných školách (ISCED 5 B) a dále pak studiem na úrovni vysoké školy (ISCED 5 A) (Spilková, 2004).

### Vzdělávání učitelů mateřských škol úrovni středních škol

Tento typ studia doposud patří k nejrozšířenějšímu způsobu získání odborné kvalifikace na poli předškolního vzdělávání. Podmínkou přijetí ke studiu je úspěšné vykonání přijímací zkoušky zahrnující mimo jiné i talentové zkoušky z oblasti hudební, tělesné a výtvarné. Školy poskytují svým absolventům studium oboru předškolní pedagogiky, který je často kombinován řadou jiných specializací (předškolní a mimoškolní pedagogika, pedagogika volného času, sociální pedagogika, sociální pečovatelsví a taktéž výchovná a humanitární činnost). Takto charakterizované a koncipované studium poskytuje úplné střední odborné vzdělávání (ISCED 3 A) ukončené maturitní zkouškou (Spilková, 2004).

Absolventi těchto oborů nachází uplatnění jako učitelé v mateřských školách a také jako vychovatelé školských a mimoškolních zařízení (školní družiny, centra volného času, domovy mládeže, školní kluby, dětské domovy aj.).

Zvláštním typem předprofesní přípravy jsou pedagogická lycea, která dle slov Spilkové (2004) spojují všeobecné středoškolské vzdělání s částečnou profesní přípravou, které však neposkytuje dostatečnou způsobilost k výkonu této profese.

### **Vzdělávání učitelů mateřských škol na úrovni vyšších odborných škol**

Legislativní základ tohoto typu škol je dán novelou zákona a č.148/ 1995 Sb. Tyto školy se však od prvopočátku potýkaly s nejasnou koncepcí. Značnou měrou se podobaly středoškolskému pojetí studia, především svou obsahovou náplní a charakterem profesní přípravy. K terciální podobě vzdělávání se tyto školy blíží spíše svou organizací (rozdělení studia do semestrů, zkušková období, výuka formou přednášek, seminářů a cvičení). Ke studiu jsou přijímáni uchazeči s úplným středním všeobecným nebo odborným vzděláním s maturitou. Studium je zakončeno absolutoriem a jeho absolventi získávají úroveň vzdělání ISCED 5 B. Spilková (2004) spatřuje úskalí tohoto typu studia zejména v absenci tématu předškolní výchovy ve vzdělávacích programech, a taktéž poukazuje na nedostatečnost vytváření potřebných dovedností učitele mateřské školy. Svůj závěr autorka shrnuje slovy: „..., velká část absolventů VOŠ se snaží dále pokračovat ve studiu u na pedagogických i jiných fakultách, takže efekt zkrácení a urychlení profesní přípravy se v podstatě ztrácí a působí kontraproduktivně“ (Spilková, 2004, s. 59).

### **Vzdělávání učitelů mateřských škol na vysokoškolské úrovni**

V současné době nabízí vysoké školy bakalářské i magisterské programy pro vzdělávání v oboru předškolní pedagogiky.

Bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy nabízí univerzity v Praze, Českých Budějovicích, Plzni, Ústí nad Labem, Liberci, Hradci Králové, Brně, Zlíně a Ostravě. Dále pak bakalářský program Speciální pedagogika předškolního věku – učitelství pro mateřské školy poskytují univerzity v Českých Budějovicích, Liberci nebo Olomouci. Navazující magisterský obor Pedagogika předškolního věku nebo Předškolní pedagogika může student absolvovat na univerzitách v Praze, Ostravě, Olomouci, Zlíně a Hradci Králové (Spilková, 2004).

Studium bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy představuje intenzivní teoretickou a praktickou přípravu učitelů mateřských škol s prohloubenou zájmově volitelnou specializací (např. esteticko – výchovné činnosti, tělesná výchova, speciální pedagogika, dramatická výchova), obsah studia je zaměřen na oblast pedagogiky, psychologie a příbuzné vědní obory. Během studia jsou osvojovány znalosti z oboru

didaktiky s asociací na dítě předškolního věku, důležitou část rovněž tvoří souvislá a průběžná pedagogická praxe v předškolním zařízení.

Tento typ studia je určen pro uchazeče s dokončeným středním vzděláním ukončeným maturitou. Příjímací řízení se zaměřuje na posouzení znalostí a osobnostních předpokladů pro učitelství, zdravotního stavu a taktéž na řeč, která musí být bez vady. V návaznosti na požadavky jednotlivých škol může mít přijímací řízení též podobu talentových zkoušek či pohovoru před komisí. Studium je zakončeno složením státní závěrečné zkoušky a úspěšnou obhajobou bakalářské práce, absolventovi je následně připsán titul bakalář (Bc.) (Spilková, 2004).

Na bakalářský studijní program navazuje program magisterský oboru Pedagogika předškolního věku. Náplní tohoto magisterského oboru je hlubší teoretická a metodická příprava v oblasti předškolního vzdělávání, psychologie a volitelné specializace (hudební, dramatická, výtvarná výchova, speciální pedagogiky, alternativní systémy v předškolní výchově atd.). Obsah studia zahrnuje poznatky z oblasti školského managementu, diagnostiky a poradenství a rovněž výzkumu na poli předškolního vzdělávání. Absolventi získávají po složení státní závěrečné zkoušky a úspěšné obhajobě diplomové práce akademický titul Mgr. podle zákona č.111/1998. Zájemci mohou dále pokračovat ve studiu doktorandského studijního programu.

Zajímavý je pohled na přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol napříč evropskými státy. Paralelní příprava na sekundární a terciární úrovni, jako v ČR, probíhá také na území Slovenska a Spolkové republiky Německa. V případě Německa získávají absolventi status vychovatele nikoliv učitele. V ostatních evropských zemích je příprava realizovaná na úrovni terciární na univerzitní či neuniverzitní bázi. Na výlučně univerzitní bázi, typicky tříletý studijní program, se vzdělávají učitelé mateřských škol v sedmi zemích (Finsko, Itálie, Řecko, Španělsko, Řecko, Švédsko, Velká Británie a Bulharsko). Naopak na neuniverzitní bázi se vzdělávání uskutečňuje v celkem osmi zemích (Belgie, Dánsko, Irsko, Lucembursko, Nizozemí, Portugalsko, Švýcarsko, Maďarsko a Polsko) (Spilková, 2004).

V přípravném vzdělávání učitelů evropských zemí včetně té naší se dostává na čím dál více dominantní pozici model učitele jako reflektivního praktika, který směřuje k propojení teorie s praxí (Syslová, 2017). Model vychází z podstaty reflektivní praxe, která je vesměs charakterizována jako „proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem

získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi“ (Píšová et al., 2011 in Syslová, 2017, s. 123).

V souvislosti s odbornou přípravou a získáváním kvalifikace opravňující k výkonu této profese, se dostává na povrch diskuze týkající se dostatečnosti středoškolského vzdělání učitelů mateřských škol. Syslová (2017, s. 118–119) se vyjadřuje slovy: „Při bližší analýze kurikula středních pedagogických škol shledáváme, že značná část cílů směřuje k dokončení obecného středoškolského vzdělání (klíčové kompetence) a rozvoji profesních znalostí s hlubokým teoretickým fundamentem směřujícím k předškolnímu vzdělávání není dán dostatečný prostor.“ Podle Syslové (2017) se vlivem rozšiřování skupiny pedagogických ale i nepedagogických pracovníků, kteří budou působit v mateřské škole, bude učitel mateřské školy muset postavit do pozice koordinátora vzdělávacího procesu a stát se vůdčí osobností týmu. Tato skutečnost by mohla podnítit přesunutí vzdělávání učitelů mateřských škol do terciární sféry, které je ze strany OECD žádoucí řadu let. Příhodným a též zajímavým by bylo zjistit, jak na tuto problematiku nahlízejí sami učitelé mateřských škol, což se pokusíme objasnit v rámci výzkumu.

Je zřejmé, že na učitele mateřských škol jsou kladeny značné nároky, které se neustále zvyšují. Aby učitele dokázali těmto požadavkům vyhovět, je potřeba aby rostoucí křivku měla i jejich kvalifikace.

### 2.3 Role učitele

Vašutová (2004) se domnívá, že učitelem vykonávané činnosti vycházejí z rolí, které zaujímá. Naopak Kurelová (1998, podle Syslová, 2017, s. 83) vnímá činnosti jako možný základ pro vyvození jeho profesních rolí. Role učitele se často zmiňují v souvislosti proměnou chápání předškolního vzdělávání a s měnícími se požadavky ve smyslu zvyšujících se nároků na učitele ze strany společnosti.

Role učitele je rolí sociální, která je sociology vymezována jako způsob chování očekávaný od jedince zaujímající určitou sociální pozici (Heřmanová, 2004). Vašutová (2004) stanovuje pro učitele tři základní role:

1. Inspirátor – vytváří podmínky pro rozvoj dítěte a zohledňuje jeho individuální možnosti, potřeby a zájmy. Snaží se děti motivovat a podporovat u nich přirozenou dětskou zvědavost.



2. Facilitátor – učitel se staví do role průvodce dítěte při poznávání světa kolem sebe, napomáhá dítěti chápat svět, vztahy mezi lidmi a vše co se kolem dítěte odehrává. Učitel má také vytvářet prostředí, které nabízí dítěti dostatek podnětů ke zkoumání, pochopení, přemýšlení, porozumění sobě samému a lidem ve svém okolí.
3. Konzultant – vytváří přátelské prostředí pro komunikaci, založenou na důvěře a rozvíjí u dětí schopnost reflexe svého jednání výsledků práce (výtvarný, hudební, pohybový projev, plnění úkolů apod.) (Vašutová, 2004 in Šmelová et al., 2018, s. 48)

Podrobněji vyznačují role učitele mateřské školy Tomanová a Šmelová (2004). Podle Šmelové zastává učitel role pečovatele, komunikátora, učitele, vůdce, manažera, obhájce a poradce. Mohli bychom nalézt i další role, které učitel mateřské školy zastupuje. Pokud bychom zaujali postoj Kurelové, tedy odvodili role učitele z činností jím vykonávaných, byly bychom schopni identifikovat např. roli diagnostika. Roli diagnostika, mimo dalších, uvádí i Šmelová (2004).

## 2.4 Kompetence učitele

Pro výkon profese je důležité, aby byl učitel mateřské školy vybaven jistým souborem osobnostních a odborných předpokladů (Průcha, 2002). Tyto předpoklady označujeme jako profesní kompetence. Již více konkrétněji popisuje tento pojem Spilková (1996, podle Syslová, 2013, s. 30), která chápe profesní kompetence jako „komplexní způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“.

Napříč odbornou literaturou existuje množství vymezení, modelů a taxonomií kompetencí učitele. V následujícím textu budou zmíněné vybrané taxonomie a pojetí, přičemž bude následně více do hloubky popsán model nejčastěji využívaný a skloňován, a to systém Vašutové.

Helus (2001, podle Šmelová & Nelešovská, 2009, s.18) vyčlenil čtyři „jádrové“ kompetence, které vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese. Tyto kompetence tvoří podle Heluse nutný předpoklad jakékoliv učitelské profese.

- a) Pedagogická kompetence – dovednost učitele plánovat, organizovat a řídit vzdělávání s ohledem na vývojovou úroveň a individuální potenciál.
- b) Oborově didaktická kompetence – zvládnutí základů vyučovacího předmětu a dovednost tvořivé didaktické transformace.

- c) Pedagogicko-organizační kompetence – kvalifikované řízení vztahů a činností ve školní třídě s cílem vytváření efektivního edukačního prostředí.
- d) Kompetence kvalifikované pedagogické reflexe – schopnost reflexe své pedagogické činnosti a pedagogických situací.

Švec (1999, podle Šmelová & Nelešovská, 2009, s.19) rozlišuje několik skupin kompetencí, definuje kompetence jako určitý souhrn způsobilostí učitele potřebných ke kvalitnímu a efektivnímu vzdělávání dětí, k rozvíjení a zdokonalování své pedagogické činnosti, které je nutno rozvíjet již během přípravné fáze na výkon profese, tedy během studia. Ve svém modelu vytyčuje tři základní skupiny kompetencí:

- Kompetence k vyučování a výchově: psychopedagogická kompetence, komunikativní kompetence, diagnostická kompetence
- Osobnostní kompetence
- Rozvíjející kompetence: adaptivní kompetence, informační kompetence, výzkumná kompetence, sebereflexivní kompetence, autoregulační kompetence

(Šmelová & Nelešovská, 2009, s. 19)

Tyto tři základní skupiny kompetencí autor dále podrobněji popisuje a rozčleňuje. Pojetí kompetencí ukazuje na komplexní holistický přístup k profesi učitele a zdůrazňuje jak hledisko vrozené, tak získané kompetenční vybavy učitele.

Za zmínku stojí i poněkud novější členění kompetencí učitele dle Kyriacou (2012). Ten představuje sedm klíčových kompetencí vycházející z toho, co dnešní učitel opravdu dělá, a co je po něm požadováno. Jedná se o plánování a přípravu, realizace edukační činnosti, řízení edukační činnosti, klima třídy, kázeň, hodnocení aktuálního stavu a vývoje žáka, reflexe vlastní práce a evaluace (in Řehulka, 2016, s. 18). Narozdíl od Švece postrádá členění dle Kyriacou složku osobnostních kompetencí dotýkajících se osobnostních charakteristik učitele, které lze rovněž řadit mezi požadavky, které by měli učitele splňovat.

Nejvíce známým a využívaným systémem profesních kompetencí se stal systém vytvořený Vašutovou (2004), který byl výsledkem projektu s názvem Podpora práce učitele z roku 2001. Tento systém vznikl základě tzv. Delorsova principu „čtyř pilířů“ vzdělávání – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být (Syslová, 2013, s. 39). Jádrem je 7 kompetencí, které jsou blíže specifikovány.

Kompetence předmětová

Tato kompetence zahrnuje osvojení systematických znalostí z oboru předškolní pedagogiky a jí příbuzných věd v rozsahu a hloubce, které odpovídají potřebám mateřské školy. Učitel je schopný transformovat a aplikovat poznatky příslušných vědních oborů do výchovně-vzdělávací činnosti, taktéž umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci svého oboru a disponuje základními dovednostmi užívání ICT.

#### Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel ovládá strategii vzdělávacího procesu ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů, dokáže využívat rozmanité postupy a přizpůsobit je potřebám dětí a školy. Učitel rozumí RVP i školním dokumentům, dovede s nimi pracovat a podílet se na tvorbě školního vzdělávacího programu, umí používat nástroje hodnocení ve své práci s ohledem na individuální zvláštnosti dětí.

#### Kompetence pedagogická

Učitel ovládá procesy a podmínky výchovy a vzdělávání v mateřské škole, na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Má znalosti o vzdělávacích soustavách a trendech v předškolním vzdělávání, podporuje u dětí rozvoj zájmových činností, je znalý v oblasti právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

#### Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel dokáže aplikovat prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávacím procesu a následně hodnotit dítě s ohledem na jeho individuální vývojové zvláštnosti, je taktéž schopný identifikovat děti se specifickými potřebami a přizpůsobit realizované činnosti jejich potřebám a možnostem. Dovede pracovat s dětmi s nadanými, dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, rozpoznat sociálně patologické jevy, včetně šikany, zná možnosti nápravy a předcházení těchto jevů a provádí kroky k vyřešení problému.

#### Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel ovládá prostředky socializace dítěte, spolupodílí se na vytváření příznivého klimatu ve třídě, přičemž uplatňuje znalosti sociálních vztahů dětí a podporuje socializaci, využívá vhodné způsoby komunikace s dětmi (aktivní naslouchání), hovoří s nimi otevřeně, s respektem, uplatňuje partnerský přístup, spolupracuje a komunikuje s rodiči a kolegy na profesionální úrovni taktéž s užitím zásad pedagogické komunikace.

### Kompetence manažerská a normativní

Učitel disponuje organizačními schopnostmi, které uplatňuje při řízení a organizaci výchovně vzdělávacího procesu, zvládá základní administrativní úkony včetně vedení záznamů a třídní dokumentace a je obeznámen s legislativními a kurikulárními dokumenty upravující výkon profese, vytváří příznivé podmínky pro spolupráci, jak mezi dětmi, tak mezi kolegy a rodiči, a nečiní mu problém pracovat v týmu.

### Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel vystupuje ve škole i na veřejnosti jako profesionál, dodržuje zásady profesní etiky, má všeobecný rozhled, dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací dítěte, má předpoklady pro kooperaci s kolegy, dokáže argumentovat své pedagogické postupy, provádí sebereflexi a evaluaci své práce a dále se vzdělává i ve svém volném čase (Syslová, 2013, s.40–41).

Mimo profesní kompetence, které jak z názvu vyplývá, jsou „ušity na míru konkrétní profesi“, rozlišujeme kompetence obecnějšího charakteru, které označujeme jako klíčové kompetence.

Klíčové kompetence jsou formulovány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP, 2021, s. 10). Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot přijímaných společností a z obecně sdílených představ. Svobodová (2015, s. 99) píše, že: „Klíčové kompetence představují přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností a postojů, které každý člověk potřebuje pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost“.

Klíčové kompetence by měly vytvářet základ pro další vzdělávání jakožto součást celoživotního učení, směřování k rozvoji klíčových kompetencí se podle Syslové (2013) stává obecným trendem vzdělávacích politik zemí v celé Evropě.

Evropský kvalifikační rámec pro celoživotní učení (EQF), přijatý Evropskou komisí v roce 2005, stanovuje osm klíčových kompetencí v oblasti celoživotního učení:

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizích jazycích,
- matematické dovednosti a základní znalosti z oblasti vědy a technologií,
- digitální dovednosti,

- schopnost učit se,
- mezilidské, společenské a občanské dovednosti,
- kulturní odlišnosti a kulturní projev,
- podnikatelské dovednosti.

(Svobodová, 2015, s. 93–94)

Celoživotní učení podporuje sociální začleňování a osobní naplnění člověka, zároveň zvyšuje jeho zaměstnatelnost a přizpůsobivost novým pracovním příležitostem. Lze říci, že vzdělávací systém směřující k modelu celoživotního učení je jakýmsi prvkem kvality poskytovaného vzdělávání.

Kvalitní vzdělávání jde bezpodmínečně ruku v ruce s kvalitním učitelem. Pak nám ale vyvstává otázka, koho lze považovat za kvalitního učitele, jakými kvalitami by měl takový učitel oplývat. Podle Burkovičové (2013) je zaměření na kvalitu práce učitelů jevem stálým.

Syslová a kolektiv (2019) poukazují na viditelnou snahu vzdělávacích politik vyspělých zemí zkvalitňovat práci učitelů, jež ústí ve vytváření tzv. modelů kvalitního učitele.

Za první takový model lze považovat výše popsany model kompetencí učitele mateřské školy vytvořený Vašutovou (2004). Tyto kompetence tvořily základní východisko pro pokus o definování profesních standardů v rámci projektu „Podpora práce učitelů“ realizovaného MŠMT v letech 2000–2001. Ve výsledku tento systém našel své uplatnění při definování profilu absolventů vysokých škol oboru Učitelství pro mateřské školy, kdy předkládá oblasti, ve kterých by měl být budoucí učitel vzdělán.

Podle Šmelové a Nelešovské (2009, s.18) se v posledních letech objevuje ve školství snaha o vytvoření modelu kompetencí, který by představoval standart profese učitele. Ačkoliv nebývá učitel v centru pozornosti celé společnosti, zaměření na kvalitu jeho práce je trvalé (Burkovičová, 2013). V našem prostředí je asi nejznámější nástroj pro rozvoj kvality a také autoevaluaci škol nástroj Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy, který vznikl modifikací téměř stejnojmenného nástroje, avšak obsahujícího namísto příponu učitele mateřské školy, učitele základní a střední školy.

## 2.5 Profesionální činnosti učitele mateřské školy

To, co učitelé vykonávají, činnosti, které realizují na základě vzdělání, kvalifikace a taky svých zkušeností, můžeme označit jako profesní či učitelské činnosti. Ty představují důležitou složku a zároveň podmínku výkonu profese učitele mateřské školy.

Celkově lze konstatovat, že o svou činnost pedagogové zajímali v minulosti a zajímají se o ni i dnes. V odborných publikacích lze dohledat, jak jednotliví autoři prezentují a analyzují profesní činnosti učitele, především se jedná o jejich identifikaci, kategorizaci a proporcionalitu (Burkovičová & Kropáčková, 2014, s. 564).

Nelze říci, že by byla v rámci českého prostředí nouze o výzkumy, jejichž záměrem je objasnit tuto oblast učitelské profese, avšak velká řada se zaměřuje na učitele základních a středních škol. Struktura profesních činností u těchto učitelů je sice odlišná než u učitelů mateřských škol, přesto však může posloužit jako odrazový můstek. (Burkovičová & Kropáčková, 2014, s. 564).

V následující části textu se podíváme na některé tyto výzkumy a navážeme na identifikaci a popis činností již konkrétně učitele mateřské školy.

Za dílo hodné zmínění považují Burkovičová a Kropáčková (2014) detailní analýzu učitelské profese z pera Pařízka (1988), který specifikoval činnosti učitele a označil je jako pracovní: vyučování ve třídě; organizační a administrativní práce; mimořádní a mimoškolní činnost žáků; kontakt s rodiči; veřejná činnost; akce školské správy; příprava na vyučování a studium; materiálně technické práce. Jako základní činnost učitele uvádí Pařízek vyučování, v jehož rámci učitel realizuje činnost plánování, uskutečňování a hodnocení (Pařízek, 1988, podle Burkovičová & Kropáčková, 2014, s. 564).

Mezi další autory, kteří se zasloužili o zkoumání činností učitelů patří Blížkovský (1997), Kurelová (1998), Vašutová (2004) či Urbánek (2005). Taxonomie, které zmínění autoři předkládají se vztahují na učitele základních a středních škol, z čehož vychází Průcha (2002, s. 40) a stanovuje tři základní kategorie činností: vyučování, činnosti související s vyučováním a jiné činnosti.

Podobně na činnosti učitele nahlíží i Vašutová (2004, s. 76–78), která rozeznává dvě hlavní skupiny činností, a to činnosti hlavní a doplňkové, přičemž za činnost hlavní považuje vyučování. Vyučování v sobě zahrnuje: projektování, realizaci projektu v interakci se žáky a hodnocení. Doplňkové činnosti jsou podle autorky uskutečňovány jako „něco navíc“,

tedy nad rámec vyučování a jsou dále rozčleněny do několika druhů: konzultační, koncepční, administrativní, operativní, styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery, profesní seberozvoj a činnosti specifické.

K zajímavému zjištění dospěl Urbánek (2005), který zkoumal průměrný rozsah a podíl profesních činností učitele v průběhu pracovního týdne. Bylo odhaleno, že vlastní vyučování představuje jen zhruba třetinu (36,4 %) z celkové profesní časové zátěže. Z činností, které zaujímají zbylé dvě třetiny časového objemu, zaujímaly první pozice činnosti spojené s přípravou na vyučování, přípravou materiálů a pomůcek (19,0 %). Stejně jako Vašutová (2004) a Průcha (2002) identifikuje Urbánek vyučování jako základní činnost učitele, kterou doplnil níže uvedenými kategoriemi:

- Přímá výuka a s ní spojené aktivity: tj. vlastní výuka; doučování; příprava na výuku; příprava pomůcek; opravování, hodnocení; klasifikace a jiné formy hodnocení.
- Činnosti učitele s výukou související: tj. dozory; suplování, pohotovost; kontakt s rodiči; třídnické práce; správa kabinetů, učeben, knihovny; žákovské soutěže (olympiády apod.); administrativní práce.
- Porady a schůze; vzdělávací aktivity; mimoškolní aktivity; veřejná činnost; a jiné Urbánek (2005, s. 126–127).

Jak jsme si ukázali, profesní činnosti učitelů základních a popřípadě středních škol lze považovat za dobře probádané území, avšak naše pozornost směřuje k popsání profesní činnosti učitele mateřské, na což se v další části textu také podíváme.

Učitelé mateřských škol každodenně vykonávají širokou paletu činností týkajících se péče o dítě, jeho výchovy a vzdělávání, procvičování si osvojených dovedností a návyků s dítětem, jeho celkového rozvoje (Burkovičová, 2013).

Profesní činnosti učitelů mateřských škol mají osobitý charakter daný specifícností věku dětí, se kterými učitelé pracují, jsou však ovlivněné také požadavky, které klade na povolání učitele kurikulum předškolního vzdělávání (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová a Štěpánková, 2019).

Podoba profesních činností je také do určité míry vázaná na konkrétní prostředí a podmínky mateřské školy, ve které probíhá předškolní vzdělávání. Z toho vyplývá, že

konkrétní podobu profesních činností ovlivňuje např. počet dětí ve třídě, složení dětí, ale i prostorové uspořádání třídy (Syslová et al., 2019, s.83).

Požadavky na profesní činnosti lze najít v katalogu Národní soustavy povolání (NSP), který shromažďuje popisy existujících povolání sestavených zaměstnavateli a odborníky z trhu práce. U výčtu profesních činností charakterizovaných NSP lze najít doporučení, a to že učitel MŠ by měl disponovat magisterským vzděláním pro výkon těchto činností.

Činnosti učitele mateřské školy taktéž popisuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021).

Dle analýz činností učitele mateřské školy obsažených v RVP PV a na webu NSP, lze identifikovat, že učitel MŠ především:

- Zajišťuje výchovu a vzdělávání zaměřenou na získávání schopností, dovedností, hygienických a sociálních návyků
- Zajišťuje profesionální péči o dítě, dohlíží na bezpečnost
- Podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, zdravého rozumového, citového, tělesného rozvoje, včetně osvojení pravidel chování a životních hodnot
- Plánuje a následně realizuje výchovně vzdělávací činnosti, využívá vhodné strategie metody práce s ohledem na individuální zvláštnosti dětí
- Projektuje a provádí individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
- Tvoří vzdělávací program mateřské školy
- Provádí diagnostickou a evaluační činnost, monitoruje a hodnotí pokrok dětí
- Kontroluje a hodnotí svou pedagogickou činnost, provádí sebereflexi a dále se vzdělává
- Provádí intervenční a poradenské činnosti pro rodiče, přičemž uplatňuje partnerský přístup

Kromě výše zmíněného výpisu profesních činností se můžeme poohlédnout i po několika doposud realizovaných a prezentovaných výzkumech, o které, jak uvádí Burkovičová (2014), je nouze.



Velkým přínosem na poli identifikování profesních činností učitele mateřské školy byl výzkum Burkovičové z roku 2012. Hlavním cílem výzkumu byla identifikace, pojmenování a zaznamenání reálně vykonávaných činností učitelkou mateřskou školy včetně zjištění časové dotace věnované těmto činnostem (Burkovičová & Kropáčková, 2014). Na základě metod písemných výpovědí učitelek o vlastních profesních a pozorování profesních činností učitelek zachycených na videozáznamech autorky mimo jiné kategorizovaly identifikované druhy činností do dvou hlavních skupin – činnosti přípravné a činnosti realizační. Obě hlavní skupiny se dále dělí na pět podskupin. Mezi činnosti přípravné spadají činnosti sebevzdělávací, administrativní, činnosti plánovací a projektovací, činnosti evaluační a participace na správě školy. Do činností realizačních autorky zařadily přímou pedagogickou činnost podle předem připraveného plánu, profesionální péče o dítě, dohlížení, zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnosti (Syslová et al., 2017).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část mé bakalářské práce se zabývá pohledem učitelů mateřských škol na svou profesi, jak z obecnějšího hlediska, tak i z hlediska konkrétnějšího, kdy byli učitelé mateřských dotazováni na prestiž, profesní kompetence, profesní činnosti, náročnost profese. Výzkumné šetření má kvantitativní design, a bylo realizováno prostřednictvím dotazníku. Dle Tomšika (2017, s. 43) je kvantitativní výzkum založený na zkoumání jevů s cílem získat exaktní a objektivně měřitelné údaje o zkoumané problematice, kdy za základ výzkumu považuje měření.

Následující podkapitoly představí jednotlivé kroky realizace výzkumného šetření počínajícím stanovením cílů výzkumu a výzkumných otázek, popisu výzkumné metody a charakteristice výzkumného vzorku, až po analýzu získaných dat a jejich vyhodnocení.

#### 3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

**Hlavním cílem výzkumu** Zjistit, jaký je pohled učitelů mateřských škol na svou profesi.

**Dílčí cíle výzkumu:**

1. Zjistit, jak učitelé mateřských škol vnímají společenské postavení a prestiž své profese
2. Zjistit, jak učitelé mateřských škol nahlíží na své profesní kompetence
3. Zjistit, jak učitelé mateřských škol posuzují náročnost své profese
4. Zjistit, jak učitelé mateřských škol hodnotí své profesní činnosti

Na základě cílů výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky.

**Hlavní výzkumná otázka je následující:** Jaký je pohled učitelů mateřských škol na svou profesi?

**Dílčí výzkumné otázky:**

VO 1: Jak učitelé mateřských škol vnímají společenské postavení a prestiž své profese?

VO 2: Jak učitelé mateřských škol nahlíží na své profesní kompetence?

VO 3: Jak učitelé mateřských škol posuzují náročnost své profese?

VO4: Jak učitelé mateřských škol hodnotí své profesní činnosti?

### 3.2 Popis výzkumné metody

V závislosti na kvantitativním designu výzkumu byl výzkumnou metodou zvolen dotazník. Podle Gavory (2010) patří dotazník mezi jednu z nejvíce využívaných metod sběru dat. Mezi jeho přednosti se řadí např. schopnost oslovení velkého počtu osob a rychlého zjištění dat.

Dotazník celkem obsahuje 25 položek a je členěn na několik částí. Úvodní část seznamuje respondenty se záměrem a obsahem dotazníku a také s účelem využití získaných dat. Otázky č. 1 až č. 4 jsou zaměřeny na sociodemografické údaje, zjišťují pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, délku pedagogické praxe a kraj, ve kterém se nachází mateřská škola, v níž respondent pracuje. Otázka č. 5 zjišťuje celkovou spokojenost učitelů se svou profesí. Výběr možností je sestaven na stupnici Likertovy škály – rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím. Otázky č. 6, 7, 8, 9, 10 a 11 zkoumají společenské postavení, status a prestiž profese. Opět je zde využita Likertovy škála až na otázku č. 9, kde je uvedena číselná stupnice od 1 do 5, kdy 1 vyjadřuje velmi nízké společenské postavení profese a naopak 5 značí velmi vysoké společenské postavení profese. Otázka č. 10 je doplňující pro t respondenty, kteří u otázky č. 9 hodnotili body 1 nebo 2 (tedy vnímají nízké společenské postavení své profese). Otázka č. 10 je otevřená a snaží se zjistit důvody nízkého hodnocení společenské prestiže u respondentů, kteří takto odpověděli. Otázka č. 11 zjišťuje, zda respondenti vnímají rozdíl mezi společenským postavením učitelů mateřské a základní školy, popřípadě střední školy.

Otázky č. 12 a 13 zjišťovaly klady a zápory profese očima učitelů. Obě otázky měly položky k výběru, kdy respondenti vybírali vždy dvě nejvýznamnější položky. U otázky č. 12, zjišťují klady byly možnosti: práce s dětmi, rozmanitá a tvořivá náplň práce, možnost vzdělávat a předávat zkušenosti, pracovní doba, platové ohodnocení a možnost jiné. U otázky č. 13, zjišťující zápory, byly možnosti výběru odpovědi: nízké platové ohodnocení, velký počet dětí ve třídě, psychická náročnost a stres, množství administrativy, problémová komunikace s rodiči, a možnost jiné.

Otázky č. 14, 15, 16 se zaměřovaly na přípravné vzdělání s důrazem na otázky dostatečnosti středoškolského vzdělání učitelů mateřských škol, a též, zda by mělo být vysokoškolské vzdělání povinné. Opět respondenti volily z Likertovy škály. Otázky č. 17 a

18 zjišťují, jaké jsou nejvíce a nejméně náročné profesní činnosti pohledem učitelů. Respondenti měli zvolit vždy 3 nejvíce a nejméně náročné profesní činnosti, na výběr byly možnosti: příprava vzdělávacích aktivit, realizace vzdělávacích aktivit, diagnostická a evaluační činnost, administrativní úkony, hodnocení vlastní pedagogické práce a sebereflexe, komunikace s rodiči, tvorba školního a třídního vzdělávacího programu, individualizace vzdělávacích činností.

Otázky č. 19, 20, 21 zkoumaly, jak učitelé nahlíží na profesní kompetence, které profesní kompetence považují za nejvíce a nejméně náročné, a které považují za stěžejní. Respondenti měli vždy vybrat tři kompetence, na výběr byly možnosti profesních kompetencí dle Syslové (2013, s.40–41), a to: kompetence předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Otázky č. 22 a 23 zkoumaly náročnost profese učitele mateřské školy. Otázka č. 22 se ptala, zda respondenti vnímají svoji profesi jako náročnou (Likertova škála) a otázka č. 23 zjišťovala, v čem respondenti náročnost profese spatřují, vybírali dvě nejvýznamnější odpovědi z možností: komplexnost práce, psychická zátěž, zodpovědnost za děti, domácí příprava, hodnocení a reflexe své pedagogické práce, diagnostická a evaluační činnost, jiné.

Předposlední otázka č. 24, se ptala, zda by respondent změnil profesi, kdyby mohl, s výběrem možnosti Likertovy škály. Poslední otázka zjišťovala důvody změny profese u respondentů, kteří na předchozí otázku odpověděli, že by profesi rozhodně nebo spíše změnili.

Dotazník byl vytvořen na webové platformě Survio a je součástí mé bakalářské práce v sekci přílohy (viz. příloha P I. – Dotazník).

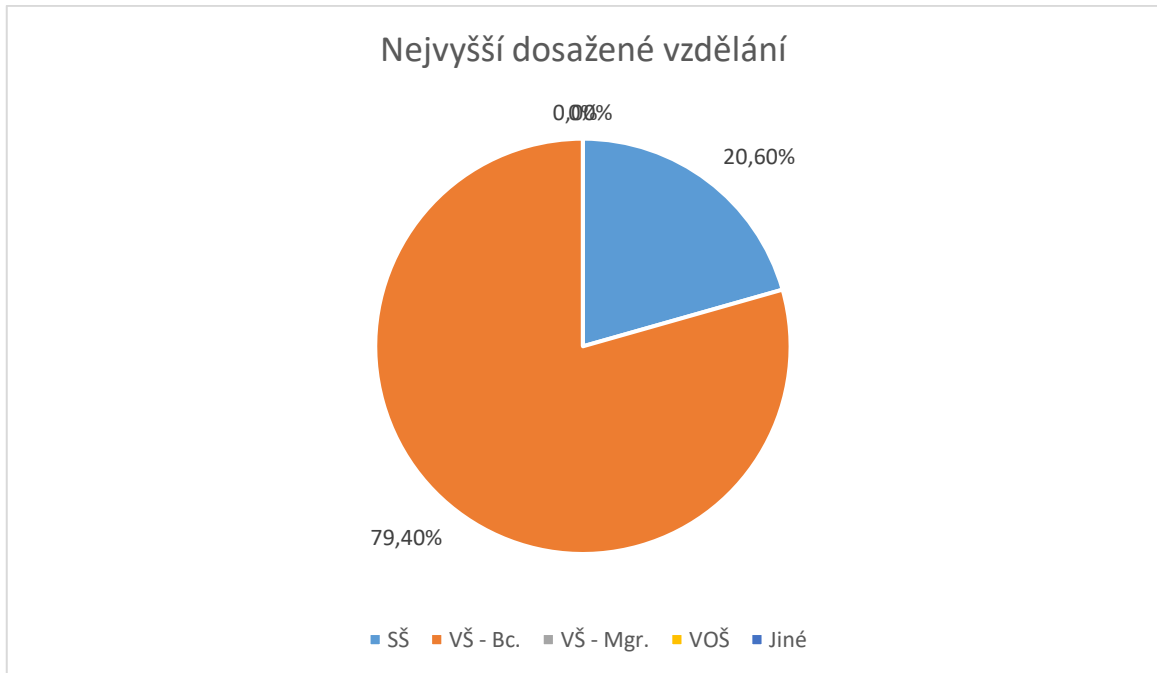
### **3.3 Charakteristika výzkumného souboru a organizace výzkumného šetření**

V této podkapitole si představíme charakteristiky výzkumného souboru a průběh šetření. Samotnému spuštění výzkumného šetření předcházelo ověření funkčnosti výzkumného nástroje prostřednictvím předvýzkumu, kterého se zúčastnilo 5 respondentů. Ve verzi dotazníku pro předvýzkum byla součástí část na konci dotazníku, sloužící jako prostor pro případné postřehy, dotazy, komentáře atd. Cílem bylo zjistit srozumitelnost a jasnost dotazníku a eliminovat případné nedostatky. V rámci předvýzkumu 2 respondenti vyjádřili

návrh či prosbu, a to doplnění popisu profesních kompetencí u otázek č. 19, 20 a 21. Druhý respondent zmínil menší nejasnost u pojmu spokojenost u otázky č. zjišťující celkovou spokojenost s profesí. Tyto připomínky jsem vyhodnotila jako částečně nápomocné, nakonec jsem se však rozhodla ponechat dotazník ve stejné podobě. 1 respondent napsal pozitivní komentář, ve smyslu, že je se strukturou spokojen, doplnil, že dotazník je „tak akorát teoretický.“ Zbylí dva respondenti možnost vložení komentáře nevyužili.

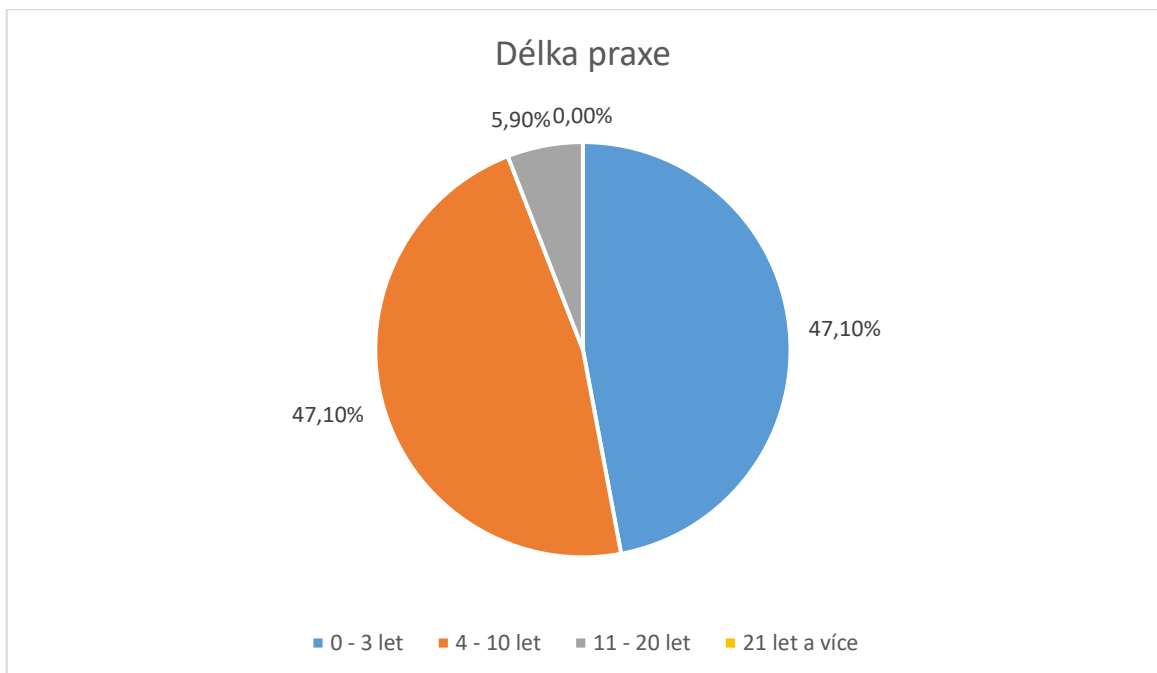
Takto upravený dotazník byl distribuován do skupin sdružující učitelky mateřských škol (zde je použit termín učitelky kvůli názvu skupin), na sociální síti Facebook. Tato metoda byla použita kvůli získání většího počtu dat za kratší časový úsek. Ke sběru dat byla využita i sociální síť messenger, přes kterou byl zasílán internetový odkaz přímo učitelům mateřských škol dle osobních kontaktů. Sběr dat probíhal v měsících července až srpna.

Nyní se podíváme již na charakteristiku výzkumného souboru, který tvořil dostupný výběr učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Celkový počet respondentů byl 37, což je na charakter toto šetření opravdu velmi málo. Velmi nízký počet respondentů příkládám faktu, že výzkum byl realizován v měsíci červenci až srpnu, kdy je velká část učitelů na dovolené, nebo na jiném druhu pracovního volna. Celkem webový server Survio zaznamenal 37 návštěv, z toho všech 37 návštěvníků dotazník vyplnilo. Úspěšnost vyplnění tedy činí 100 %. Dotazník vyplnily samé ženy, mezi respondenty nebyl žádný muž. Přestože jsou mezi respondenty zahrnuty jen ženy, je myslím příhodné držet se názvu práce, a tedy i přes feminizaci ponechat označení učitel mateřské školy, stejně tak označení respondent.



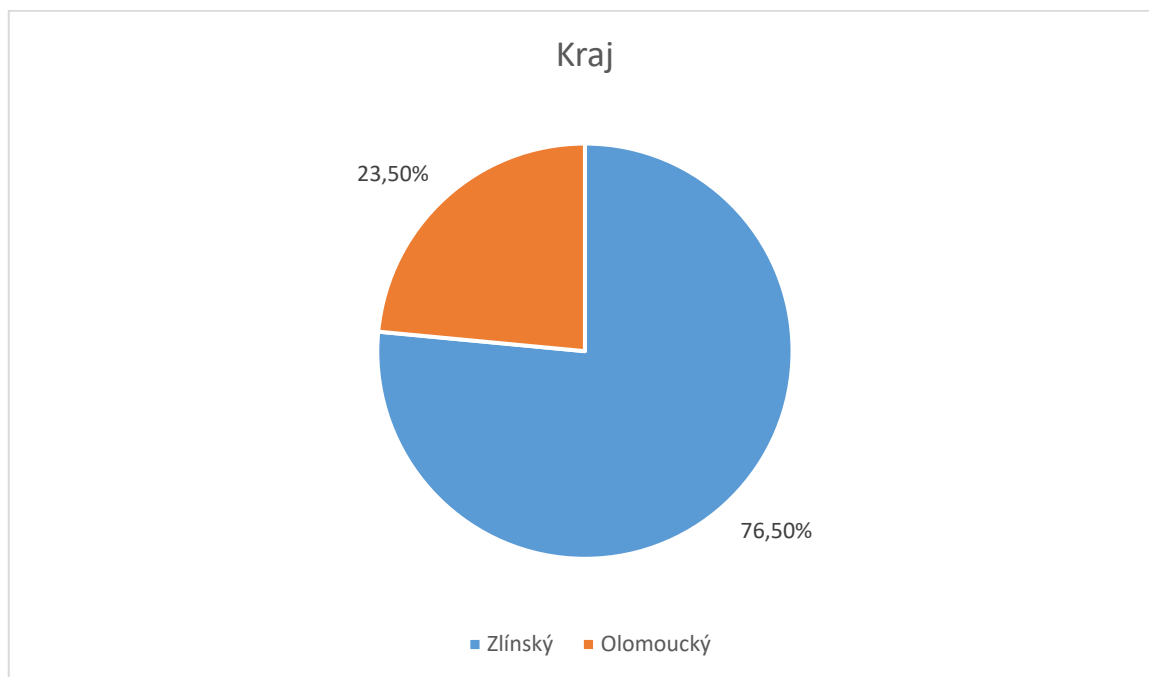
**Graf 1:** Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Nejpočetnější skupinu tvořily respondenti s bakalářským titulem, konkrétně 27 (79,4 %). Druhou nejpočetnější skupinou byli respondenti se středoškolským vzděláním 7 (20,6 %). Jiné možnosti zvoleny nebyly.



**Graf 2:** Rozložení respondentů podle délky praxe

Rozložení respondentů podle délky praxe vypadá následovně. Rovnoměrně byly zastoupeny skupiny respondentů s délkou praxe 0–3 roky v počtu 16 (47,1 %) a skupinou s délkou praxe 4–10 let ve stejném počtu 16 (47,1 %). Třetí nejpočetnější skupinou jsou respondenti s délkou praxe 21 let a více, a to konkrétně v počtu 2 (5,9 %).



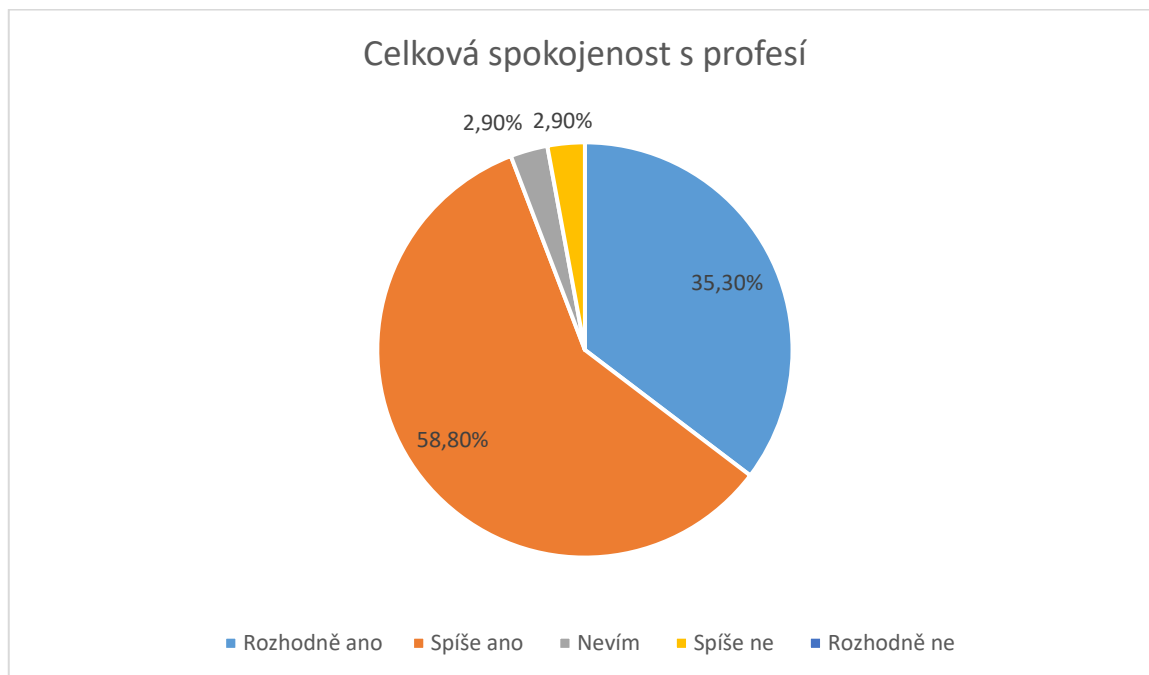
**Graf 3:** Rozložení respondentů podle krajů

Většina respondentů pracuje v mateřské škole ve Zlínském kraji, v počtu 26 (76,5 %), druhá a poslední skupinou byl Olomoucký kraj, kde pracuje 8 respondentů (23,5 %). Ostatní kraje zde zastoupeny nebyly.



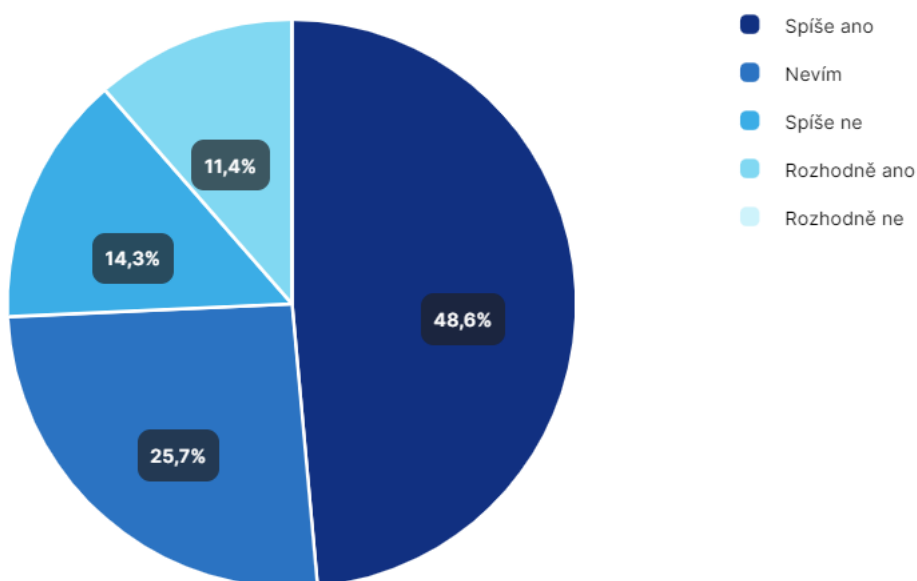
## 4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola slouží k představení analýzy dat získaných dotazníkem.



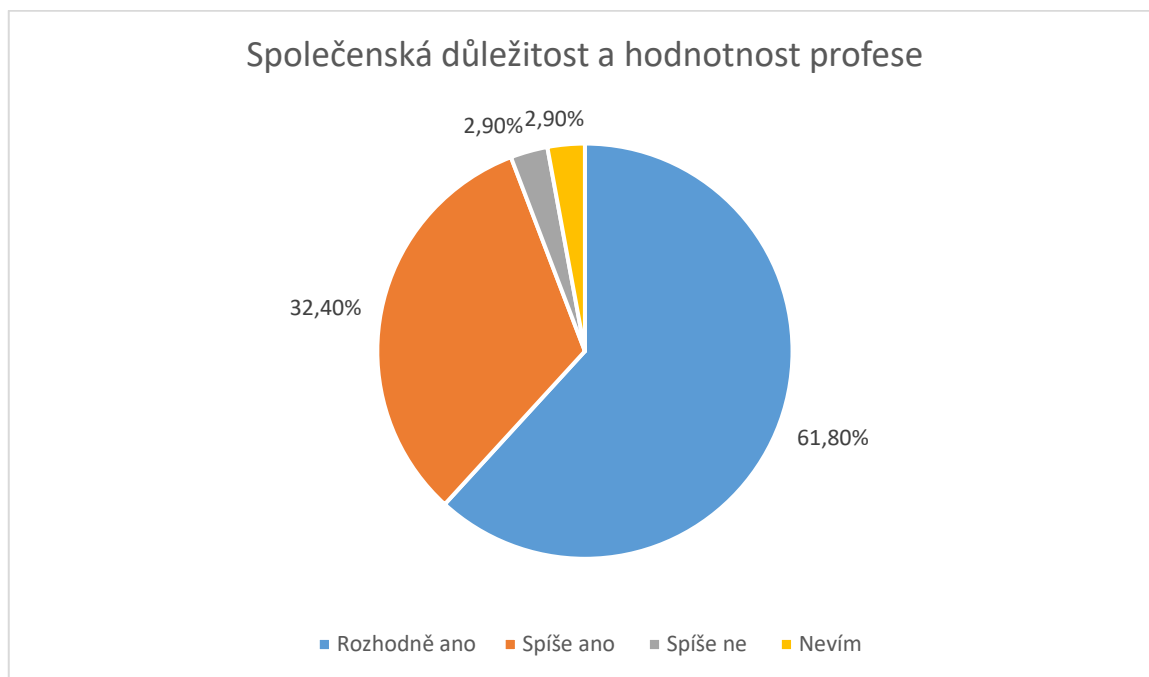
**Graf 1:** Jste celkově spokojen/a se svou profesí?

Se svou profesí je spíše spokojeno celkem 20 respondentů (58,8 %), rozhodně spokojeno je 12 respondentů (35,3 %). Pouze 2 respondenti si nebyli jisti nebo byli spíše nespokojeni (5,8 %).



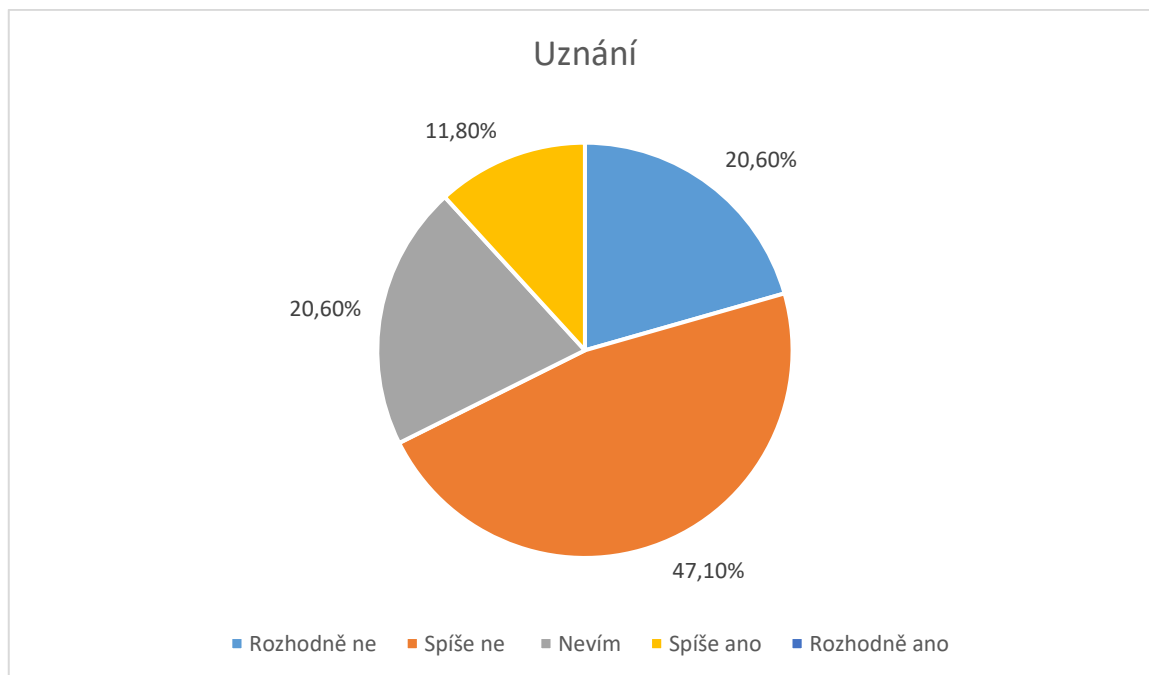
**Graf 2:** Považujete povolání učitele mateřské školy jako prestižní?

Celkem 20 respondentů (58,9 %) považuje spíše či rozhodně své povolání za prestižní. 9 respondentů zvolilo možnost nevím (25,7 %), jako spíše neprestižní považuje své povolání 5 respondentů (14,3 %). Žádný respondent nepovažoval své povolání za rozhodně neprestižní.



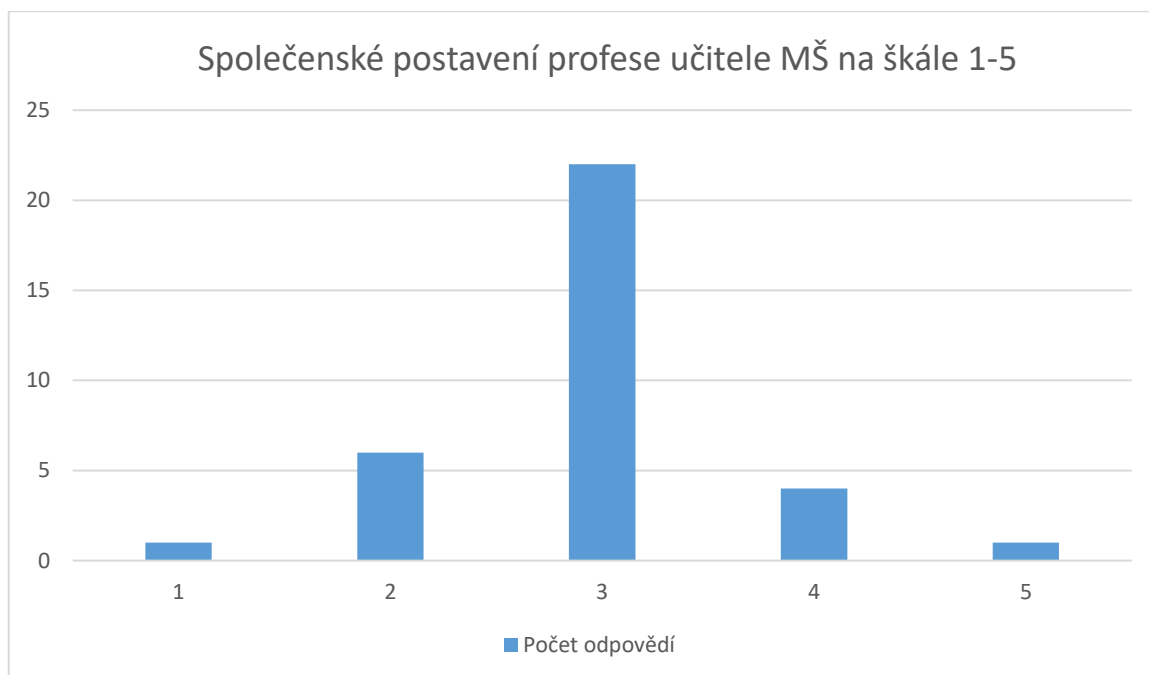
**Graf 3:** Považujete svoji profesi jako společensky důležitou a hodnotnou?

Drtivá většina respondentů, 32 (94,2 %), shledala svou profesi jako společensky důležitou a hodnotnou. Odpověď nevím nebo spíše ne zvolily jen 2 respondenti (5,8 %). Možnost rozhodně ne nezvolil žádný respondent.



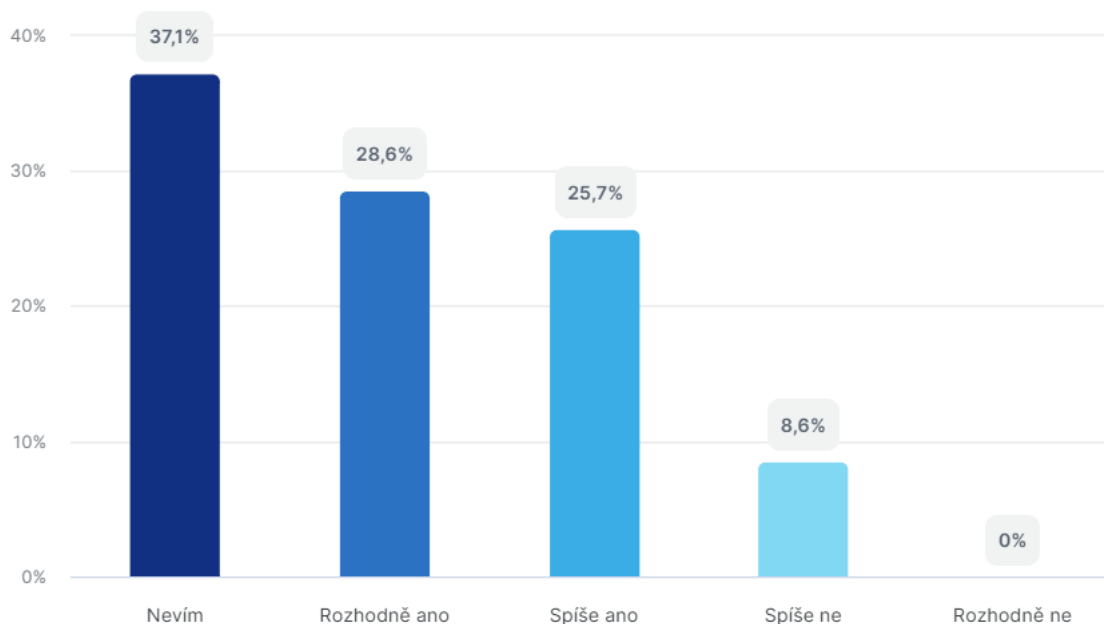
**Graf 4:** Dostává se Vám za Vaši práci dostatek uznání?

Na otázku, zda se učitelům mateřských škol dostává za jejich práci dostatek uznání odpovědělo 23 respondentů (67,7 %) negativně, tedy že buď rozhodně nebo spíše nepocítují dostatek uznání, které by se jim za jejich práci dostávalo. Pouze 4 respondenti (11,8 %) hodnotí míru uznání za svou práci pozitivně, tedy že se jim uznání spíše dostává.



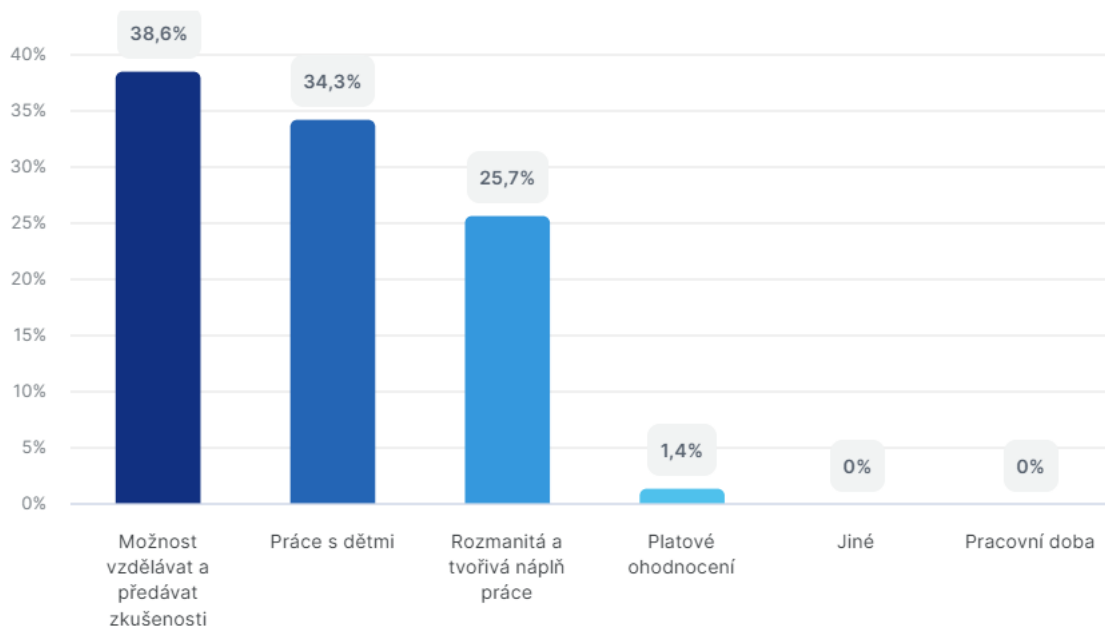
**Graf 5:** Jaké je podle Vás společenské postavení profese učitele MŠ?

Graf č. 5 ukazuje, jak respondenti hodnotili společenské postavení své profese na škále od 1 do 5, kdy 5 znamená vysoké společenské postavení a naopak 1 velmi nízké společenské postavení. 22 respondentů (64,7 %) označilo středovou hodnotu číselné škály, dá se tedy konstatovat, že respondenty pocíťované společenské postavení se pohybuje na číselné škále v průměru.



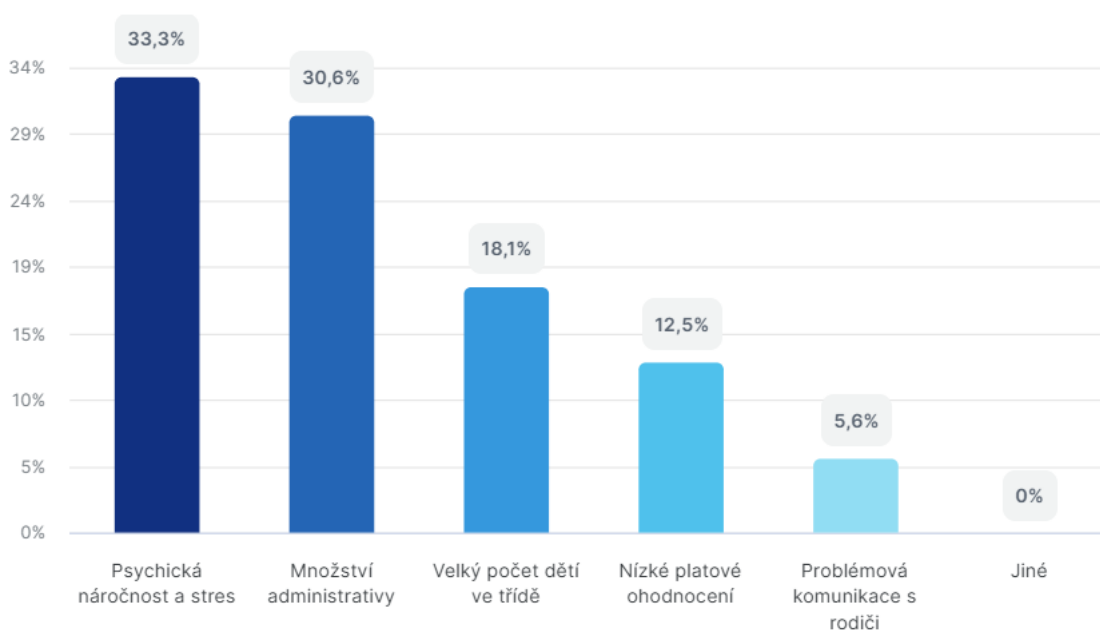
#### **Graf 6:** Vnímaný rozdíl ve společenském postavení učitelů MŠ/ZŠ/SŠ

Na otázku, zda učitelé pocíťují rozdíl ve společenském postavení učitelů mateřských, základních či středních škol, odpovědělo 51,3 % respondentů že, rozdíly ve společenském postavení vnímají. 13 odpovědí neurčitých (38,2 %), druhá nejčteněji zvolená výpověď byla, že učitelé mateřských škol rozhodně pocíťují rozdíl ve společenském postavení na rozdíl od učitelů základních a středních škol. Rozdíl v této oblasti spíše nepocíťovali 3 respondenti (8,8 %). Možnost rozhodně ne nezvolil žádný respondent.



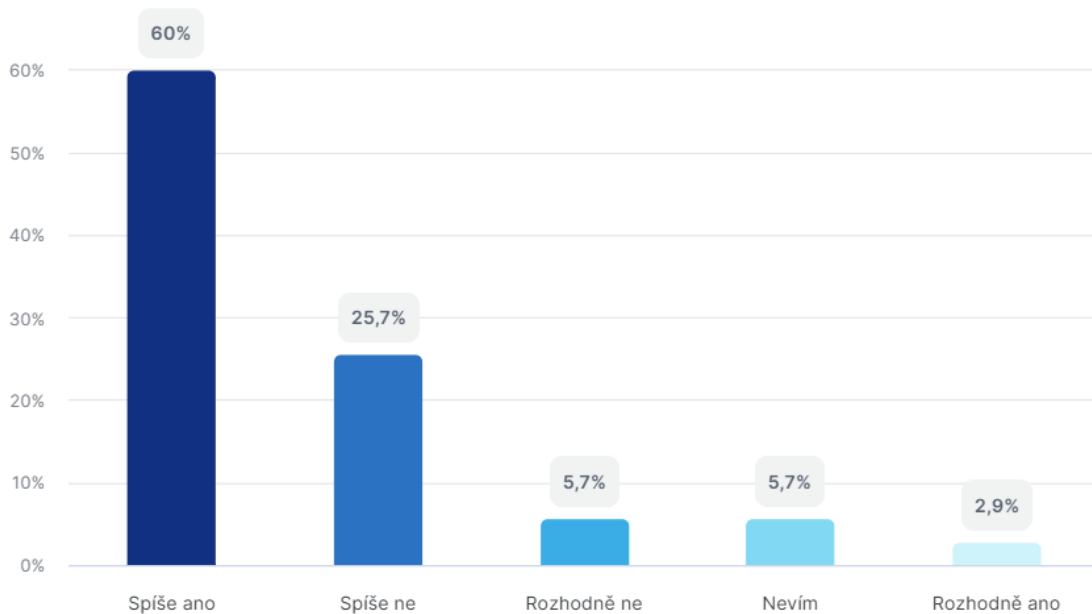
**Graf 7:** Klady profese učitele MŠ

Graf č. 7 sleduje odpovědi na otázku, v čem shledávají učitelé mateřských škol výhody své profese, kdy respondenti volily tři nejvýznamnější položky. Jako největší pozitivum shledali respondenti v možnosti vzdělávat a předávat zkušenosti, tuto možnost byla zastoupena v počtu 27 (38,6 %). Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byla práce s dětmi (24 respondentů volilo tuto možnost), třetí nejpočetnější volbou byla rozmanitá a tvořivá náplň práce (18 respondentů tuto možnost zvolilo).



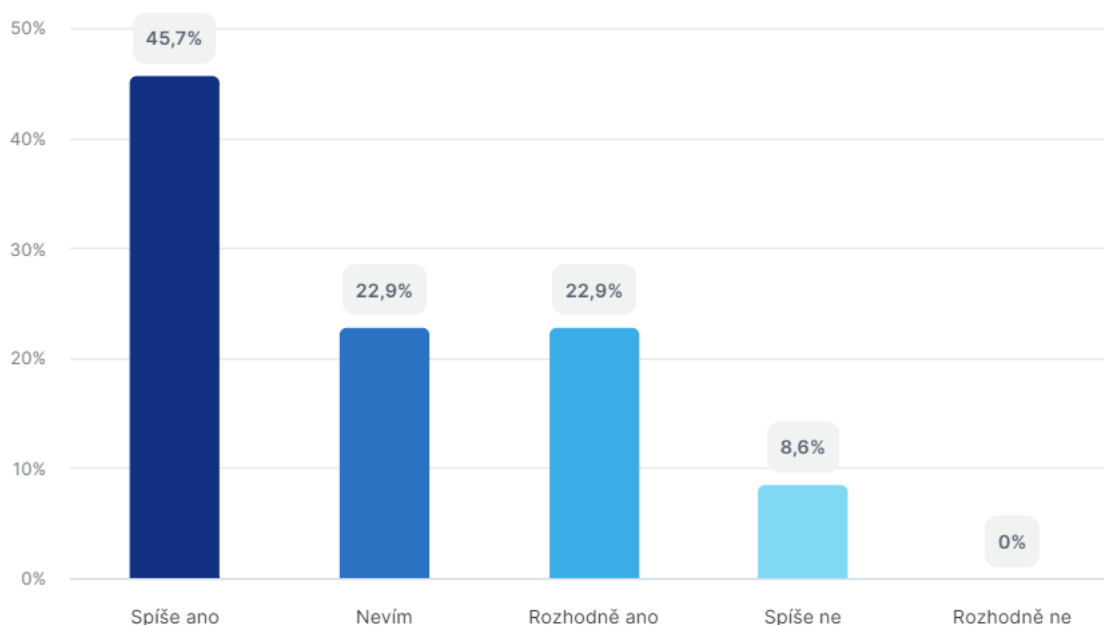
**Graf 8:** Zápory profese učitele MŠ

Mezi tři největší zápory (či nevýhody) shledali respondenti psychickou náročnost a stres, jako druhou nejpočetnější volily množství administrativy, třetí nejpočetnější byl velký počet dětí ve třídě. Na čtvrtém místě v početnosti pak je nízké platové ohodnocení, a nakonec problémová komunikace s rodiči.



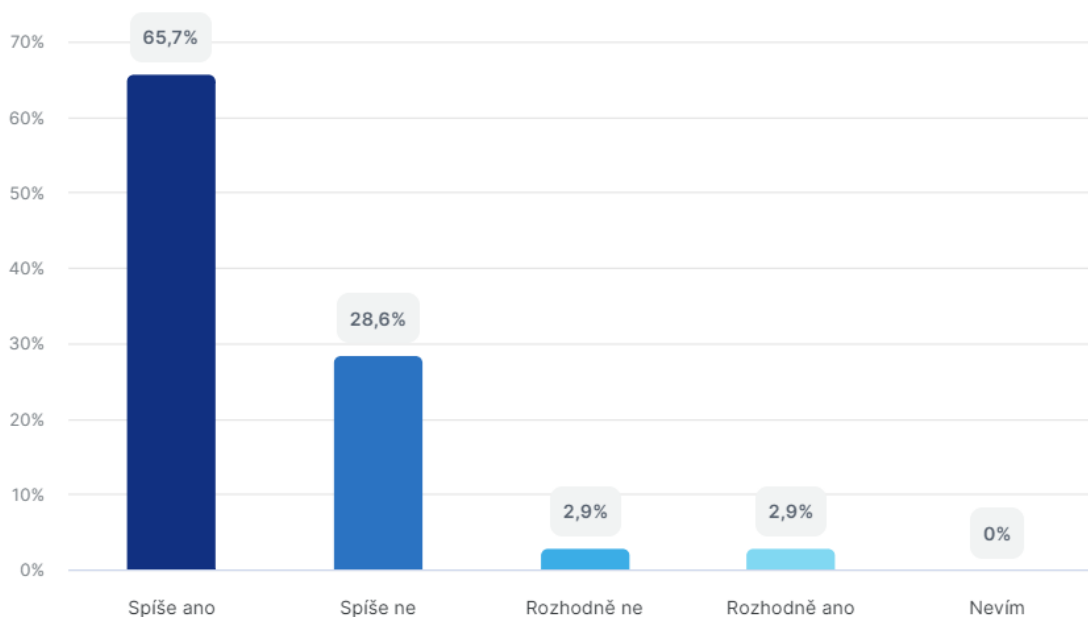
**Graf 9:** Je podle Vás středoškolské vzdělání učitelů MŠ dostatečné?

Graf 9 předkládá pohled na dostatečnost středoškolského vzdělání učitelů mateřských škol. Celkem 85,7 % respondentů se spíše či rozhodně přiklání k dostatečnosti středoškolského vzdělání čili většina respondentů s dostatečností středoškolského vzdělání souhlasí.



**Graf 10:** Mělo by být podle Vás vysokoškolské vzdělání učitelů MŠ povinné?

Možná až překvapivě s ohledem na výsledky minulé otázky, vyjádřilo 68,6 % respondentů souhlas se zavedením vysokoškolského vzdělání učitelů mateřských jako povinné. Poměrně znatelná část respondentů se nedokázala v této otázce vyjádřit či si nebyli jisti, možnost nevím zvolilo 22,9 %. Žádný respondent však nebyl zásadně proti povinnému vysokoškolskému vzdělání učitelů MŠ.



**Graf 11:** Připravilo Vás studium dostatečně na výkon profese?

Graf 11 předkládá výpovědi respondentů v otázce připravenosti na výkon profese, prostřednictvím absolvovaného studia. Téměř 70 % respondentů uvedlo, že je studium dostatečně připravilo na výkon profese, což se jeví jako relativně uspokojující číslo. Odpověď, že respondenty studium spíše či rozhodně nepřipravilo na výkon profese, se zde objevila v zastoupení 31,5 %. Nejedná se však o zanedbatelné množství volby této odpovědi.

**Tabulka 2:** Nejvíce náročné činnosti v práci učitele MŠ

|   |             |
|---|-------------|
| Administrativní úkony                             | 32 (91,4 %) |
| Příprava vzdělávacích aktivit                     | 28 (80 %)   |
| Diagnostická a evaluační činnost                  | 13 (37,1 %) |
| Komunikace s rodiči                               | 12 (34,3 %) |
| Tvorba ŠVP a TVP                                  | 10 (28,6 %) |
| Hodnocení vlastní pedagogické práce a sebereflexe | 6 (17,1 %)  |
| Realizace vzdělávacích aktivit                    | 3 (8,6 %)   |
| Individualizace vzdělávacích činností             | 2 (5,7 %)   |

Tabulka 2 ukazuje odpovědi respondentů na otázku č. 17 – Vyberte tři nejvíce náročné činnosti v profesi učitele mateřské školy? Tabulka zahrnuje, jak počet respondentů, kteří volili jednotlivé možnosti, tak i jejich procentuální zastoupení. Z tabulky je zřejmé, že nejvíce zastoupené trio nejnáročnějších činností jsou administrativní úkony, příprava vzdělávacích aktivit a diagnostická a evaluační činnost. Těsně za diagnostickou a evaluační činností se řadí mezi náročné činnosti komunikace s rodiči, nejméně často zvolily respondenti individualizaci vzdělávacích činností (tuto možnost zvolily pouze dva respondenti).



**Tabulka 3:** Nejméně náročné činnosti v práci učitele MŠ

|   |             |
|---|-------------|
| Realizace vzdělávacích aktivit                    | 29 (82,9 %) |
| Hodnocení vlastní pedagogické praxe a sebereflexe | 23 (65,7 %) |
| Diagnostická a evaluační činnost                  | 16 (45,7 %) |
| Komunikace s rodiči                               | 15 (42,9 %) |
| Individualizace vzdělávacích činností             | 9 (25,7 %)  |
| Příprava vzdělávacích aktivit                     | 7 (20 %)    |
| Tvorba ŠVP a TVP                                  | 4 (11,4 %)  |
| Jiné  | 0           |
| Administrativní činnosti                          | 0           |

Tabulka 3 odpovídá na otázku č. 18 – Vyberte dle vašeho názoru tři nejméně náročné činnosti v profesi učitele MŠ. Jako trojici nejméně náročných činností volily respondenti realizaci vzdělávacích aktivit, hodnocení vlastní pedagogické praxe včetně sebereflexe a taktéž diagnostickou a evaluační činnost. Výsledky této otázky jsou z mého pohledu poměrně překvapivé, jelikož bych osobně volila např. diagnostickou a evaluační činnost mezi aktivity spíše náročné než nenáročné. Faktem je, že se jedná o výsledky pozitivní, a to v tom směru, že zmíněná trojice činností je v očích respondentů nejméně náročná. Možnosti – jiné a administrativní činnosti nezvolil žádný respondent.

**Tabulka 4:** Stěžejní profesní kompetence učitele MŠ

|   |             |
|---|-------------|
| Kompetence pedagogická                              | 32 (91,4 %) |
| Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní | 27 (77,1 %) |
| Kompetence didaktická a psychodidaktická            | 20 (57,1 %) |
| Kompetence předmětová                               | 14 (40 %)   |

|  |             |
|--|-------------|
| Kompetence diagnostická a intervenční        | 10 (28,6 %) |
| Kompetence profesně a osobnostně kultivující | 1 (2,9 %)   |
| Kompetence manažerská a normativní           | 1 (2,9 %)   |

Tabulka 4 ukazuje zastoupení zvolených odpovědí u otázky č. 19 – Vyberte tři profesní kompetence, které jsou dle Vašeho názoru pro profesi učitele mateřské školy stěžejní. Trojice kompetencí s největším zastoupením jsou kompetence pedagogická, kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, třetí místo obsadila kompetence didaktická a psychodidaktická. Jako nejméně stěžejní kompetence volili respondenti kompetenci profesně a osobně kultivující, stejně tak kompetenci manažerskou a normativní.

**Tabulka 5:** Nejvíce náročné profesní kompetence učitele MŠ

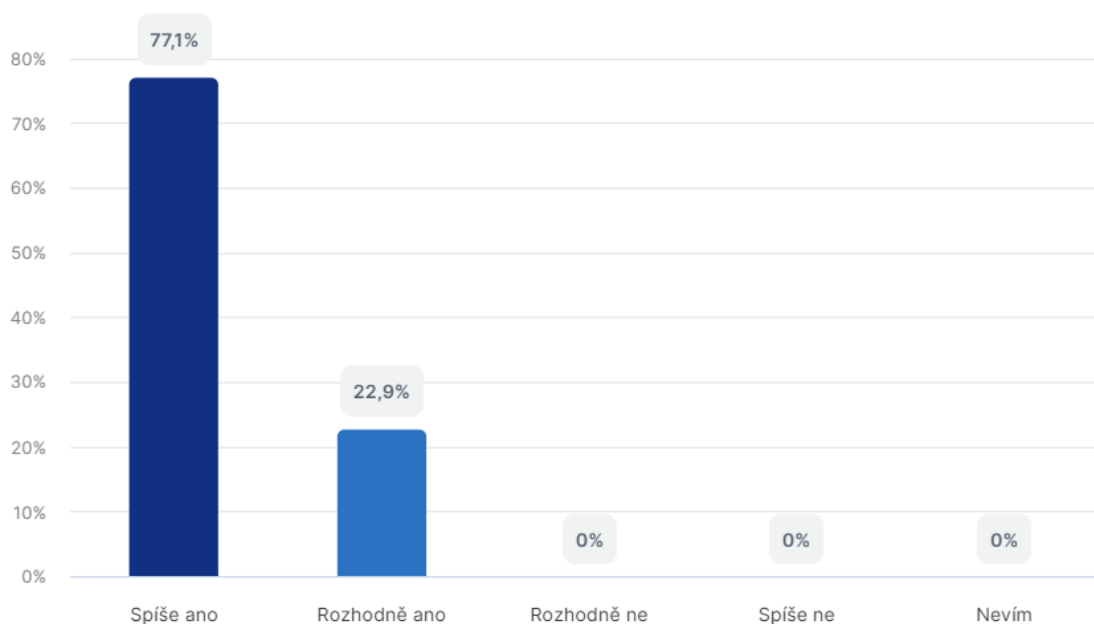
|   |             |
|---|-------------|
| Kompetence diagnostická a intervenční               | 23 (65,7 %) |
| Kompetence didaktická a psychodidaktická            | 21 (60 %)   |
| Kompetence předmětová                               | 21 (60 %)   |
| Kompetence manažerská a normativní                  | 15 (42,9 %) |
| Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní | 12 (34,3 %) |
| Kompetence profesně a osobnostně kultivující        | 9 (25,7 %)  |
| Kompetence pedagogická                              | 4 (11,4 %)  |

Tabulka 5 ukazuje odpovědi respondentů na otázku č. 20 – Vyberte tři profesní kompetence učitele mateřské školy, které jsou pro Vás nejvíce náročné. Jako tři nejvíce náročné kompetence respondenti zvolili kompetenci diagnostickou a intervenční, dále kompetenci didaktickou a psychodidaktickou a jako třetí nejčastěji zvolenou kompetenci předmětovou.

**Tabulka 6:** Nejméně náročné profesní kompetence učitele MŠ

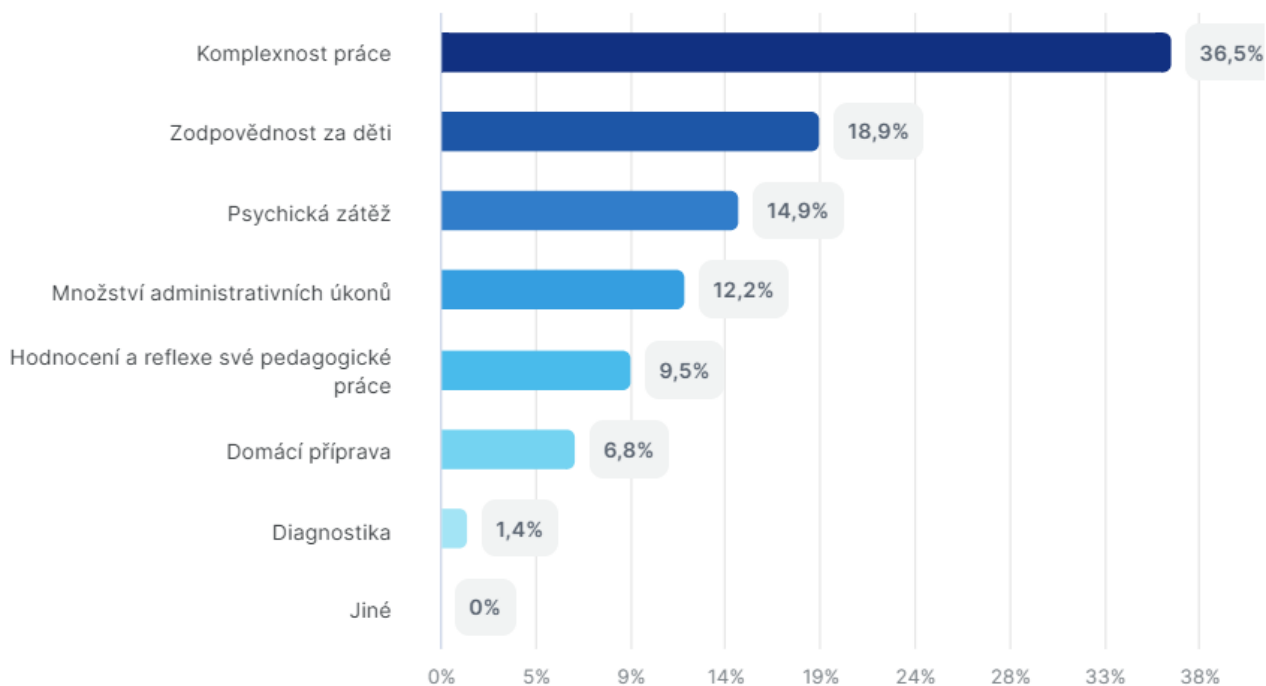
|   |              |
|---|--------------|
| Kompetence pedagogická                              | 27 (77, 1 %) |
| Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní | 21 (60 %)    |
| Kompetence manažerská a normativní                  | 16 (45, 7 %) |
| Kompetence předmětová                               | 12 (34, 3 %) |
| Diagnostická a intervenční                          | 11 (31, 4 %) |
| Kompetence profesně a osobnostně kultivující        | 9 (25, 7 %)  |
| Kompetence didaktická a psychodidaktická            | 8 (22, 9 %)  |

Tabulka 6 ukazuje na výsledky odpovědí respondentů na otázku č. 21 – Vyberte tři profesní kompetence učitele mateřské školy, které jsou podle Vás nejméně náročné. Jako trojici nejméně náročných kompetencí učitele MŠ zvolili respondenti tyto kompetence v následujícím pořadí, Nejvíce zastoupenou je kompetence pedagogická, dále kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, a na třetím místě kompetence manažerská a normativní. Nejméně početně zastoupenou byla kompetence didaktická a psychodidaktická, což odpovídá výsledkům z předchozích dvou otázek.



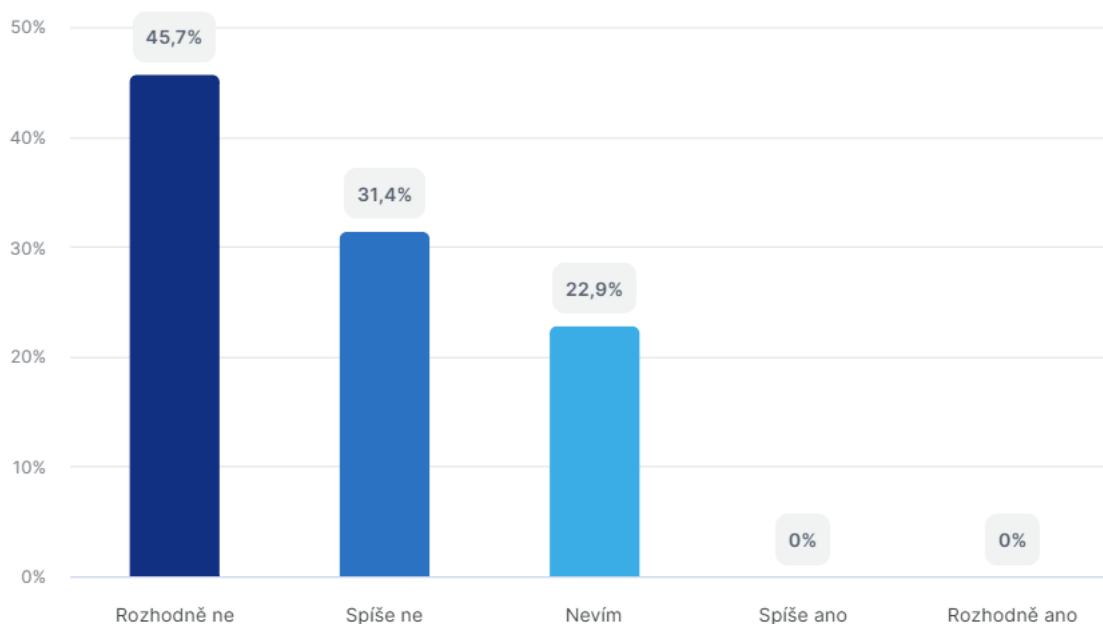
**Graf 12:** Náročnost profese učitele MŠ

Graf 12 odpovídá na otázku č. 22- Vnímáte svou profesi jako náročnou? Z grafu je zřejmé, že všichni respondenti vidí svoji profesi učitele mateřské školy jako náročnou. Tato odpověď se dala předvídat, avšak její ověření nebylo na škodu. V čem přesně shledávají učitelé náročnost své profese ověřovala následující otázka, jejíž výsledky jsou zaznamenány v následujícím grafu.



**Graf 13:** Identifikované prvky náročnosti profese učitele MŠ

Z grafu je možné vyčíst, že respondenti shledávají náročnost profese učitele mateřské školy nejvíce v komplexnosti své práce, tuto možnost zvolilo 27 respondentů. Dále se náročnost odráží v zodpovědnosti za děti a psychické zátěži. Nejméně zastoupeným prvkem náročnosti byla respondenty shledána diagnostická činnost, což si však může protřečít s výsledky otázky č. 20, která prokázala identifikaci diagnostické a intervenční kompetence jako nejvíce náročnou kompetenci v profesi učitele mateřské školy.



**Graf 14:** Názor učitelů MŠ na změnu své profese

Graf 14 předkládá výsledky otázky č. 24, která zjišťovala, zda by učitelé mateřských škol změnilí svou profesí, kdyby se jim tato možnost naskytlá. Z grafu lze vyvodit, že 77,1 % respondentů se přiklání k setrvání ve své profesi, což je vcelku uklidňující číslo. Žádný respondent nevyjádřil jasné tendence k odchodu z profese, avšak 22,8 % respondentů si není jistou svou odpovědí.

Na otázku č. 24 navazovala doplňková otázka, pro ty respondenty, kteří by u otázky na změny své profese zvolili možnosti spíše ano či rozhodně. Žádný respondent však takto neodpověděl, proto poslední otázka č. 25 zůstala nevyplněna.

## 5 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Nyní se pokusíme na základě analýzy dat shrnout zjištěné výsledky prostřednictvím odpovědi na výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumného šetření.

### *VO 1: Jak učitelé mateřských škol vnímají společenské postavení a prestiž své profese?*

Z výsledků vyplynulo, že 58,9 % procent dotazovaných učitelů mateřských škol považuje svoji profesi za prestižní, 25,7 % dotazovaných učitelů si však prestiží své profese nebylo jistých. Dobrou zprávou však je žádný respondent nepovažuje svoji profesi jako rozhodně neprestižní. Co se týče společenského postavení profese, drtivá většina respondentů 67,7 % dotazovaných učitelů vidí svou profesi jako společensky důležitou a hodnotnou. Na otázku, zda se učitelům mateřských škol dostává za jejich práci dostatek uznání odpovědělo 23 respondentů (67,7 %) negativně, tedy že buď rozhodně nebo spíše nepocítují dostatek uznání, které by se jim za jejich práci dostávalo. Pouze 4 respondenti (11,8 %) hodnotí míru uznání za svou práci pozitivně, což lze považovat jako alarmující číslo. Ptali jsme učitelů rovněž na to, zda pocítují rozdíl ve společenském postavení učitelů mateřských, základních či středních škol. 51,3 % dotazovaných učitelů se přiklonila buď spíše nebo rozhodně existenci rozdílů společenského postavení napříč učiteli působících na jiném stupni vzdělávání. Zhruba třetina učitelů uvedla neurčitou odpověď, tedy zvolilo možnost nevím (38,2 %). Rozdíl v této oblasti spíše nepocítovali pouze 3 respondenti (8,8 %).

### *VO 2: Jak učitelé mateřských škol nahlíží na své profesní kompetence?*

Jako stěžejní profesní kompetence považuje 91 % dotazovaných učitelů kompetenci pedagogickou v kombinaci s kompetencí sociální, psychosociální a komunikativní a rovněž kompetenci didaktickou a psychodidaktickou. Jako nejvíce náročné kompetence v rámci své profese vidí učitelé mateřských škol kompetence diagnostickou a intervenční, kompetenci didaktickou a psychodidaktickou a kompetenci předmětovou. Naopak nejméně náročnými kompetencemi jsou v očích učitelů kompetence pedagogická, kompetence sociální, psychodidaktická a komunikativní a v poslední řadě kompetence manažerská a normativní.

### *VO 3: Jak učitelé mateřských škol posuzují náročnost své profese?*

Z výsledků vyplynulo, že všichni dotazovaní učitelé mateřských škol souhlasí, že jejich profese je náročná. Náročnost nejčastěji spatřují v komplexnosti práce (36,5 %), zodpovědnosti za děti a na třetím místě v psychické zátěži. Naopak Diagnostickou činnost

či přípravu nepovažují za prvky náročnosti. Náročnost práce může taktéž jedním z faktorů, které by mohly zapříčít odchodu učitelů za jiným povoláním. Naštěstí toto se nejeví jako náš případ, jelikož 77 % učitelů by svou profesí neměnila. Náročnost profese se taktéž projevuje v profesních činnostech učitelů, to však zahrneme do odpovědi na další výzkumnou otázku.

#### ***VO 4: Jak učitelé mateřských škol hodnotí své profesní činnosti?***

Dotazovaní učitelé mateřských škol identifikovali trio nejnáročnějších činností, kterým jsou administrativní úkony (tuto možnost zvolilo celých 91 % dotazovaných učitelů), příprava vzdělávacích aktivit a diagnostická a evaluační činnost. Těsně za diagnostickou a evaluační činností se řadí mezi náročné činnosti komunikace s rodiči, nejméně často zvolily respondenti individualizaci vzdělávacích činností. Jako trojici naopak nejméně náročných činností volili respondenti realizaci vzdělávacích aktivit, hodnocení vlastní pedagogické praxe včetně sebereflexe a taktéž diagnostickou a evaluační činnost. Výsledky této otázky jsou z mého pohledu poměrně překvapivé, jelikož bych osobně volila např. diagnostickou a evaluační činnost mezi aktivity spíše náročné než nenáročné.

### **5.1 Diskuse a limity výzkumu**

V této části bych chtěla zmínit jako první výzkum od Majerčíkové a Urbanecové (2020), který zkoumal prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitele. Obdobně jako u výzkumu zmíněných autorek, vyšlo najevo, že učitelé mateřských škol neshledávají svoji profesi jako velmi prestižní. Společně s prestiží se jeví odpovědi učitelů na rovněž na otázky společenského postavení jsou spíše nejisté až negativní. Zejména v otázce uznání, kterého se učitelům dostává za jejich práci, vidí učitelé mateřských škol velké nedostatky. Pro mě osobně bylo lákavou položkou k odhalení, názor učitelů na dostatečnost středoškolského vzdělání a zavedení povinného vysokoškolského vzdělání. Přestože respondenti takřka drtivou většinou souhlasí s dostatečností středoškolského vzdělání učitelů mateřských škol, zároveň se nebrání, ba naopak, téměř 70 % respondentů se přiklání k návrhu, že by vysokoškolské vzdělání mělo být povinným. Zjišťovanou náročnost profese učitele mateřské školy, konkrétně profesních činností jsem plánovala porovnat s výzkumy Burkovičové, která se na tyto činnosti zaměřuje. Při bližším

Z oblasti limitů výzkumů identifikuji v první řadě nízký počet odpovědí dotazníku, kvůli čemuž nelze výsledky výzkumného šetření zobecnit. Rovněž při zpětném pohledu na stanovení možností výběru a struktury položek v dotazníku, shledávám, že bylo na místě

detailněji se zaměřit na slovní strukturu, jelikož je možné vidět drobné překlepy. Dalším limitem může být též nedostatečné objasnění některých klíčových pojmů v teoretické části práce, což zpětně dokáží taktéž rozpoznat. I přes nedostatky práce a citelnou náročnost jejího zpracování, byl celý proces tvorby cenným přínosem na poli svých osobních pedagogických dovedností a znalostí, které se znatelně rozšířily.



## ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce pojednávala o profesi učitele mateřské školy. Úvodní kapitola představila učitelství v obecnějším světle, kdy byly zmíněny a objasněny základní pojmy jako je profese, učitelská profese, způsoby nahlížení na ni a cesty jejího objasnění. Část textu se dále věnovala prestiži a společenskému postavení učitelské profese, které, jak lze postřehnout, má odlišný charakter v očích veřejnosti a očích samotných učitelů, kteří o své profesi mnohdy smýšlejí jako ne dosti vážené práci, za kterou by se jim dostávalo dostatek uznání či respektu, přestože učitelé chápou důležitost a význam, toho, co dennodenně dělají. Tuto skutečnost potvrdil námi realizovaný výzkum potvrdil. Učitelé mateřských škol si uvědomují náročnost svého povolání, které vidí například v komplexnosti své práce, která, by se měla dle mého názoru čím dál více šířit mezi veřejnost, jelikož nevědomost veřejnosti o skutečné naplnění práce učitele v předškolních zařízeních může být spouštěčem mispercece toho, co vše učitel musí zvládat a jaké nároky jsou na něj kladeny. Jedním z těchto nároku je i naplňování profesních kompetencí, kdy jako ty nejnáročnější dotazovaní učitele vyhodnotili jako kompetenci pedagogickou, která vyžaduje ovládnutí procesů a podmínek výchovy a vzdělávání. Dobrým znamením je skutečnost vyplývající z našeho výzkumu, že i přes požadavky, které jsou na učitele kladeny ze strany jak státu, tak samotných rodičů, chtěli učitelé ve své práci vytrvat a zůstat u ní. Již ne tak povzbuzují se jeví zjištění, že jen asi polovina učitelů mateřských škole je se svou profesí celkově spokojena, což soudím, mají na starosti již výše zmíněné problematické oblasti, pociťované ze strany učitelů.

Závěrem by bylo vhodné zmínit, že tato bakalářská práce si kladla za cíl poodhalit pohledy učitelů mateřských škol na svou profesi, a na základě zjištění, které vplynuly na povrch, je na místě říct, že učitelé mateřských škol budou pravděpodobně vždy specifickou skupinou učitelů, odlišujících se od jiných skupin učitelů, která si zaslouží další zkoumání.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582.
- Havlík, R., & Kořá, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy* (Vyd. 3). Portál.
- Heřmanová, V. (2004). *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- Komenský, J. Amos. (2011). *Labyrint světa a ráj srdce* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze. Dostupné z: [http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/00/43/labyrint\\_sveta\\_a\\_raj\\_srdce.pdf](http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/00/43/labyrint_sveta_a_raj_srdce.pdf).
- Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25(1), 51–77.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Solfronk, J. (2000). *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita.
- Svobodová, D. (2015). *Profesní poradenství: Vybrané kapitoly*. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/profesni-poradenstvi-1140/>
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., a Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veisson, M., & Kabaday, A. (2018). Exploring the Preschool Teachers' Views on Professionalism, Quality of Education and Sustainability: International Study in Estonia and Turkey. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), 5–18.
- Walterová, E. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Karolinum.

Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|        |  |
|--------|--|
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání         |
| MŠMT   | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky |
| NSP    | Národní soustava povolání                                    |
| např.  | například  |
| apod.  | a podobně  |
| tzv.   | takzvaně   |
| resp.  | respektive   |

**SEZNAM TABULEK**

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabulka 1:</b> Prestiž povolání v letech 2004-2019 .....           | 18 |
| <b>Tabulka 2:</b> Nejvíce náročné činnosti v práci učitele MŠ .....   | 48 |
| <b>Tabulka 3:</b> Nejméně náročné činnosti v práci učitele MŠ .....   | 49 |
| <b>Tabulka 4:</b> Stěžejní profesní kompetence učitele MŠ .....       | 49 |
| <b>Tabulka 5:</b> Nejvíce náročné profesní kompetence učitele MŠ..... | 50 |
| <b>Tabulka 6:</b> Nejméně náročné profesní kompetence učitele MŠ..... | 51 |

**SEZNAM GRAFŮ**

|   |    |
|---|----|
| <b>Graf 1:</b> Jste celkově spokojen/a se svou profesí? .....                         | 41 |
| <b>Graf 2:</b> Považujete povolání učitele mateřské školy jako prestižní? .....       | 41 |
| <b>Graf 3:</b> Považujete svoji profesi jako společensky důležitou a hodnotnou?.....  | 42 |
| <b>Graf 4:</b> Dostává se Vám za Vaši práci dostatek uznání? .....                    | 43 |
| <b>Graf 5:</b> Jaké je podle Vás společenské postavení profese učitele MŠ? .....      | 43 |
| <b>Graf 6:</b> Vnímaný rozdíl ve společenském postavení učitelů MŠ/ZŠ/SŠ .....        | 44 |
| <b>Graf 7:</b> Klady profese učitele MŠ .....   | 45 |
| <b>Graf 8:</b> Zápory profese učitele MŠ .....  | 45 |
| <b>Graf 9:</b> Je podle Vás středoškolské vzdělání učitelů MŠ dostatečné?.....        | 46 |
| <b>Graf 10:</b> Mělo by být podle Vás vysokoškolské vzdělání učitelů MŠ povinné?..... | 47 |
| <b>Graf 11:</b> Připravilo Vás studium dostatečně na výkon profese?.....              | 47 |
| <b>Graf 12:</b> Náročnost profese učitele MŠ .....                                    | 52 |
| <b>Graf 13:</b> Identifikované prvky náročnosti profese učitele MŠ .....              | 52 |
| <b>Graf 14:</b> Názor učitelů MŠ na změnu své profese .....                           | 53 |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník .....

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Jana Ježková a jsem studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dovolila bych si Vás poprosit o vyplnění dotazníku určeného pro učitele mateřských škol. Jeho vyplnění Vám nezabere více než 15 minut. Dotazník je zcela anonymní a výsledky budou využity pouze pro účely vypracování mé bakalářské práce.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas.

Jana Ježková

1. Jaké je Vaše pohlaví

- Žena
- Muž

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Středoškolské
- VŠ – bakalářské studium
- VŠ – Magisterské studium
- VOŠ
- Jiné: \_\_\_\_\_

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- 0-3 let
- 4-10 let
- 11-20 let
- 21 let a více

4. V jakém kraji se nachází Vaše mateřská škola? \_\_\_\_\_

5. Jste celkově spokojena se svou profesí učitele mateřské školy?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

6. Považujete povolání učitele mateřské školy jako prestižní?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne



7. Považujete svoji profesi jako společensky důležitou a hodnotnou?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

8. Dostává se Vám za Vaši práci dostatek uznání?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

9. Jaké je podle Vás společenské postavení profese učitele mš? (určete na škále 1 až 5, 1 je nízké společenské postavení, 5 - vysoké společenské postavení)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

10. Pokud jste v předchozí otázce vybral/a odpověď 1 nebo 2, uveďte, co by podle Vás přispělo k lepšímu společenskému postavení profese učitele MŠ?

---

11. Vnímáte rozdíl ve společenském postavení učitele mateřské školy a učitele vyššího stupně (ZŠ, SŠ)?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

12. Jaké jsou podle Vás klady Vaší profese (vyberte 2 nejvýznamnější)?

- a) Možnost vzdělávat a předávat zkušenosti
- b) Rozmanitá a tvořivá náplň práce
- c) Práce s dětmi
- d) Pracovní doba
- e) Platové ohodnocení
- f) Jiné: \_\_\_\_\_

13. Jaké jsou podle Vás zápory Vaší profese (vyberte 2 nejvýznamnější)?

- a) Psychická náročnost a stres
- b) Množství administrativy
- c) Velký počet dětí ve třídě
- d) Nízké platové ohodnocení
- e) Problémová komunikace s rodiči

f) Jiné: \_\_\_\_\_

14. Je podle Vás středoškolské vzdělání učitelů MŠ dostatečné?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

15. Mělo by být podle Vás vysokoškolské vzdělání učitelů mš povinné?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

16. Připravilo Vás studium dostatečně na výkon profese?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

17. Vyberte dle Vašeho názoru nejvíce náročné činnosti v profesi učitele MŠ (Vyberte tři nejvíce náročné)

- a) Administrativní úkony
- b) Příprava vzdělávacích činností
- c) Realizace vzdělávacích činností
- d) Komunikace s rodiči
- e) Tvorba ŠVP a TVP
- f) Diagnostická a evaluační činnost
- g) Hodnocení vlastní pedagogické práce a sebereflexe
- h) Individualizace vzdělávacích činností

18. Vyberte dle Vašeho názoru nejméně náročné činnosti v profesi učitele MŠ (Vyberte tři nejméně náročné)

- a) Administrativní úkony
- b) Příprava vzdělávacích činností
- c) Realizace vzdělávacích činností
- d) Komunikace s rodiči
- e) Tvorba ŠVP a TVP
- f) Diagnostická a evaluační činnost
- g) Hodnocení vlastní pedagogické práce a sebereflexe
- h) Individualizace vzdělávacích činností

19. Vyberte tři profesní kompetence učitele MŠ, které vnímáte jako stěžejní

- a) Kompetence předmětová
- b) Kompetence didaktická a psychodidaktická

- c) Kompetence pedagogická
- d) Kompetence diagnostická a intervenční
- e) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- f) Kompetence manažerská a normativní
- g) Kompetence profesně a osobnostně kultivující

20. Vyberte tři profesní kompetence učitele MŠ, jejichž naplňování je pro Vás nejvíce náročné

- a) Kompetence předmětová
- b) Kompetence didaktická a psychodidaktická
- c) Kompetence pedagogická
- d) Kompetence diagnostická a intervenční
- e) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- f) Kompetence manažerská a normativní
- g) Kompetence profesně a osobnostně kultivující

21. Vyberte tři profesní kompetence učitele MŠ, jejichž naplňování je pro Vás nejméně náročné

- a) Kompetence předmětová
- b) Kompetence didaktická a psychodidaktická
- c) Kompetence pedagogická
- d) Kompetence diagnostická a intervenční
- e) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- f) Kompetence manažerská a normativní
- g) Kompetence profesně a osobnostně kultivující

22. Vnímáte svou profesi jako náročnou?

- Rozhodně ano      • Spíše ano      • Nevím      • Spíše ne      • Rozhodně ne

23. V čem vidíte náročnost profese učitele MŠ? (vyberte dvě nejvýznamnější)?

- a) Komplexnost práce
- b) Psychická zátěž
- c) Zodpovědnost za děti
- d) Domácí příprava
- e) Hodnocení a reflexe své pedagogické praxe
- f) Množství administrativních úkonů

g) Diagnostická a evaluační činnost

24. Kdybyste měla možnost, změnila byste svou profesi?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

25. Zdali jste zvolila možnost rozhodně ano a spíše ano, prosím zdůvodněte svou odpověď:

---