

# **Zpětný pohled na profesní kariéru: profesní příběhy učitelek v důchodu**

Mgr. Kateřina Bedravová

---

Bakalářská práce  
2016

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Kateřina Bedravová**  
Osobní číslo: **H130290**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Zpětný pohled na profesní kariéru: profesní příběhy učitelek v důchodu**

Zásady pro vypracování:

**Vymezení teoretických východisek z oblasti vývoje profesionalizace učitele.**  
**Příprava metodiky výzkumné části, příprava projektu výzkumu, vymezení výzkumného problému.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu formou narativních interview.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro pregraduální přípravu učitelů mateřských škol.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**ATKINSON, Robert. The lifestory interview. Thousand Oaks: SAGE, 1998. ISBN-7619-0428-X.**

**GAVORA, Peter. Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. Pedagogika, 2001, roč. LI, č. 3, s. 352-368.**

**LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). Pedagogika. 2008, Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, roč. 58, č. 1, s. 36-49.**

**LUKAS, Josef. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In: Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu; sborník anotací konference ČAPV. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006.**

**PRŮCHA, Jan. Učitel: Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. 152 s. ISBN 80-7178-621-7.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman. 2004. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. Pedagogika.SK, 2(4), 247-274. Dostupné na:**

**<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/svaricek-studie.pdf>**

Vedoucí bakalářské práce:

**prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**  
Centrum výzkumu FHS

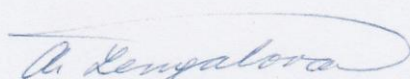
Datum zadání bakalářské práce:

**24. listopadu 2015**

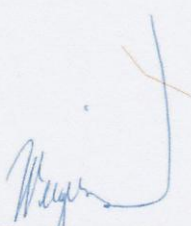
Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <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 užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 18. 4. 2016

..... Budravová' Kateřina

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

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

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

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

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

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

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

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

3). 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 užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

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

## **ABSTRAKT**

Tato práce má teoreticko - empirický charakter. Zpracovává profesní příběhy bývalých učitelek mateřských škol, které jsou již v důchodu. V první části práce se snaží o teoretické uchopení problematiky učitelství a profesního vývoje učitele. Obsahem druhé části práce je samotný výzkum, který se opírá o kvalitativně metodologický přístup životního příběhu. Data získaná prostřednictvím hloubkových rozhovorů a čar života jsou analyzována a interpretována. Závěrem je rekonstrukce vývoje profesní kariéry bývalých učitelek MŠ.

Klíčová slova: životní příběh učitele, profesní vývoj učitele, učitelka mateřské školy

## **ABSTRACT**

This work is theoretical - empirical character. Handles the professional stories of former kindergarten teachers who already retired are. The first part seeks to grasp the theoretical issues of teacher training and professional development of teachers. The second part of the thesis is the research itself, which relies on a qualitative methodological approach life story. Data obtained through in-depth interviews and life lines are analyzed and interpreted. Finally is a reconstruction of the development of the career of the former kindergarten teachers.

Keywords: the life story of a teacher, a teacher professional development, a kindergarten teacher

Děkuji panu profesoru PhDr. Peteru Gavorovi, CsC. za cenné rady a připomínky při psaní této bakalářské práce.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>13</b>
1.1 PROFESE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	13
1.2 ČINNOSTI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	14
1.3 OSOBNOST UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	15
<b>2 UČITEL A VÝVOJ JEHO KARIÉRY</b> .....	<b>18</b>
2.1 UŽŠÍ POJETÍ VÝVOJE UČITELE .....	18
2.1.1 Teorie zaměřená na vývoj ega podle Jane Loevingerové .....	18
2.1.2 Vývoj identity učitele, jeho dovedností a kompetencí .....	19
2.1.3 Fáze profesního vývoje podle Jana Průchy .....	19
2.1.4 Model profesního vývoje od Roberta Longa .....	22
2.2 ŠIRŠÍ POJETÍ VÝVOJE UČITELE.....	24
2.2.1 Systémové pojetí vývoje a změn učitele .....	24
2.2.2 Rozšířené životní cykly učitele podle Fesslera a Ingrama .....	25
2.2.3 Koncepce kritických zlomových událostí .....	25
2.2.4 Širší pojetí vývoje identity učitele.....	27
<b>3 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH UČITELE</b> .....	<b>28</b>
3.1 VÝZKUM ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU UČITELE A JEHO VYMEZENÍ .....	28
3.2 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH UČITELE A JEHO TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	29
3.3 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH UČITELE A JEHO STUDIE.....	31
3.4 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH UČITELE JAKO NARATIVNÍ INTERVIEW .....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>36</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	36
4.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A POSTUP VÝZKUMU .....	36
<b>5 ZKOUMANÉ PŘÍPADY A JEJICH CHARAKTERISTIKA</b> .....	<b>38</b>
5.1 UČITELKA ZUZKA .....	38
5.2 UČITELKA HELENA .....	38
<b>6 VÝZKUMNÉ METODY</b> .....	<b>40</b>
6.1 ČÁRA ŽIVOTA .....	40
6.2 NARATIVNÍ INTERVIEW .....	40
<b>7 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU</b> .....	<b>42</b>
<b>8 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚR DAT</b> .....	<b>43</b>
8.1 VSTUP DO TERÉNU A NAVÁZÁNÍ VZTAHŮ .....	43
8.2 ČASOVÝ ROZVRH PRÁCE V TERÉNU .....	44
<b>9 ANALÝZA ÚDAJŮ</b> .....	<b>46</b>
9.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	46
9.2 KATEGORIZACE KÓDŮ .....	46
<b>10 INTERPRETACE</b> .....	<b>47</b>



10.1	ETAPA HLEDÁNÍ .....	47
10.2	ETAPA NOVÉ ZAČÁTKY .....	48
10.3	ETAPA STABILIZOVÁNÍ .....	52
10.4	SOCIÁLNÍ VLIVY .....	57
10.5	SOUKROMÝ ŽIVOT .....	63
10.6	ETAPA UKONČOVÁNÍ .....	66
10.7	ETAPA DŮCHODOVÁ .....	67
<b>11</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>69</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>78</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>86</b>

## ÚVOD

Profesní kariéra bývalých učitelek mateřské školy je v centru pozornosti této práce. Já sama v mateřské škole pracuji čtvrtým rokem. Je to práce krásná, ale stále víc si uvědomuji, jak je zodpovědná a mnohdy náročná. Děti v předškolním věku jsou plně závislé na svém okolí. Toto okolí pro ně představuje nejen rodina, ale objevuje se již další významná sociální instituce, a sice mateřská škola. To klade vysoké nároky na učitele, kteří svým působením doplňují rodinu a fungují jako zprostředkovatelé výchovy a vzdělávání předškolních dětí.

Škola mateřská je spojena převážně se superlativy a to nejen díky hře, která je v tomto věku dominantní činností dítěte, ale i díky paním učitelkám. Na otázku: „Jaká by měla být učitelka ve školce?“ Odpoví většina lidí: „hlavně hodná, milá, usměvavá“, to ale v kombinaci s náročnou profesí není vždy jednoduché. Člověk při této práci zažívá každý den nové a nové situace, které se mnohdy nedají předpokládat. Nutí nás neustále se učit nové věci, připravovat se a být pozitivně naladěni. Být učitelkou ve školce pro mě znamená, že mě lidé na ulici poznávají, děti zdraví a rodiče se se mnou zastavují v obchodě, aby si promluvili o svých ratolestech. Je to profese, která do velké míry ovlivňuje i můj rodinný život a volný čas. Proto toto zaměstnání klade vysoké nároky na duševní hygienu. Kompenzace psychicky náročné práce a stresu je nezbytná pro duševní zdraví. Pohyb a procházky se staly nedílnou součástí mého života od doby, co jsem nastoupila jako učitelka do mateřské školy. Procházky často spojuji s přemýšlením nad tím, co s dětmi podnikneme či co budeme vyrábět. Je to teprve čtvrtý rok, co učím, ale někdy mám pocit, že mi nápady dochází. Zamýšlím se nad tím, jak svou životní roli učitelky v mateřské škole zvládly mé bývalé kolegyně, které jsou již v důchodu. Odkud čerpaly inspiraci ony? Jak zvládaly každodenní stres? Co jejich rodinný a společenský život? Jak ony vzpomínají na své bývalé povolání? Tyto a další otázky se snažím zodpovědět ve své bakalářské práci, která se zabývá profesními příběhy učitelek v důchodu.

Významný český pedagog Jan Průcha poukazuje na skutečnost, že přesto že učitelky mateřských škol tvoří v České republice početnou skupinu, neexistují o nich skoro žádné výzkumné nálezy. Teprve na přelomu tisíciletí se problematice učitelství MŠ dostává náležitá pozornost.

Tato práce se obrací k profesní kariéře bývalých učitelek v mateřských školách. Orientuje se na profesní příběhy učitelek, které mají svou profesní dráhu za sebou. V odborné litera-

tuře se dočteme, že učitelská profese prochází určitými vývojovými fázemi, které se u většiny kantorů shodují. Tyto fáze popisuji v teoretické části své bakalářské práce. Dále se zde věnuji obecně profesi učitele mateřské školy a také životnímu příběhu učitelek jakožto nově formujícímu se metodologickému směru pedagogiky. Opírám se nejen o odbornou literaturu, ale také o již realizované výzkumy a studie v této oblasti jak u nás, tak v zahraničí. Protože má každý učitel svůj vlastní životní příběh, pojala jsem výzkum kvalitativně. Jeho průběh a vyhodnocení je obsahem praktické části této práce. Výzkumu se zúčastnily dvě respondentky, s nimiž jsem se prostřednictvím čar života a narativních hloubkových interwiev pokusila zachytit vývoj jejich profesní kariéry a odkrýt jejich profesní příběhy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 UČITELKA<sup>1</sup> MATEŘSKÉ ŠKOLY

Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí. Působí na ně jako vzor a tím na ně klade učitelská profese náročné požadavky. Od učitele se očekává, že bude žáky **vzdělávat i vychovávat** a to už v mateřské škole (Čáp a Mareš, 2001, s. 264). Učitelka mateřské školy je v centru pozornosti této práce, proto se jí věnuji hned v první kapitole.

### 1.1 Profese učitelky mateřské školy

Profese učitele je nepostradatelná a jako taková má v naší společnosti poměrně dlouhou tradici. Dokládá to skutečnost, že problematika učitelství obecně je v novověké historii společnosti řešena trvale. Samotný pojem **učitelka mateřské školy**<sup>2</sup> se poprvé objevuje až v roce **1934**, do té doby byly ženy působící v MŠ nazývány pěstounkami. Postupně dochází ke zvyšování nároků na jejich pedagogickou připravenost, která vrcholí požadavkem na jejich vysokoškolské vzdělání (srpen 1946). Následně se nároky snižují a od poloviny 20. století stačí k tomu, aby mohl člověk učit v MŠ, pedagogické středoškolské vzdělání ukončené odpovídající maturitní zkouškou (Šmelová, 2006, s. 9).

V současné době jsou požadavky na odbornou kvalifikaci a podmínky pro výkon profese učitele MŠ vymezeny **Zákonem č. 563/ 2004 Sb.**<sup>3</sup>. Podle této normy je učitelem, resp. pedagogickým pracovníkem, osoba konající přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost tím, že přímo působí na vzdělávaného a tak uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu<sup>4</sup>. Výše uvedený zákon určuje podmínky, za kterých uchazeč o profesi učitele v MŠ získává odbornou kvalifikaci. Dnešním učitelkám MŠ postačuje pro výkon jejich profese tak vyšší odborné nebo dokonce středoškolské vzdělání zakončené maturitou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů MŠ nebo vychovatelů. **Vysokoškolské studium není pro tento obor povinné.** Za dobu studia na střední škole, zpravidla 4 roky, by měly budoucí učitelky MŠ získat odborné kompetence, které jim umožní učit v MŠ. Problematikou profesních kompetencí učitelek MŠ se na poli české pedagogiky za-

---

<sup>1</sup> Jelikož se výzkum orientuje k předškolnímu vzdělávání, kde mají téměř naprostou převahu učitelky – ženy, používám v textu převážně **pojem učitelka mateřské školy**, přestože si uvědomuji, že v mateřských školách působí i učitelé – muži (nicméně je jich stále výrazná menšina).

<sup>2</sup> Mateřskou školu ve své práci uvádím pod zkratkou MŠ.

<sup>3</sup> Zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů.

<sup>4</sup> Zákon č. 561/ 2004 Sb., předškolním, základním, středním, vyšším, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

bývá Zora Syslová (2013). Podle ní je středoškolské vzdělání pro učitelky MŠ nedostačující. Poukazuje na skutečnost, že feminizace učitelské profese v MŠ je možnou příčinou, proč je profesionalita učitelů MŠ zpochybňována: „...učitelka mateřské školy je veřejností vnímána více jako matka, než jako profesionál...někdy se za nejdůležitější charakteristiku povolání učitele mateřské školy považuje láska k dětem. Pouze s láskou k dětem si dnes učitel v mateřské škole nevystačí. Také on potřebuje být vybaven širokým spektrem znalostí a dovedností, které dokáže využívat v každodenní praxi“. (Syslová, 2013, s. 18)

Otázkou, zda učitelství je nebo není profese, se u nás zabývá Jan Průcha (2002b). Ve své publikaci „Moderní pedagogika“ uvádí názor amerických odborníků A. C. Orsteina a D. U. Levina na tuto problematiku. Předkládá 14 charakteristik, kterými se musí vyznačovat profesionál, a dochází k závěru, že učitelství je **semiprofese** - nespĺňuje charakteristiky, které by měla profese mít. S tímto závěrem je ve shodě i Kosová (2006). Uvádí znaky semiprofese, kterou pojímá jako jeden ze tří stupňů v hierarchii povolání<sup>5</sup>. Semiprofese se vyznačují tím, že jsou vykonávány ve velkých byrokratických organizacích s hierarchickou strukturou, mají mnoho členů a značný podíl žen. Současně vyžadují nižší vzdělání s kratší dobou přípravy. Tyto znaky odpovídají i učitelské profesi, proto je právem nazývána semiprofesi. Cesta od semiprofese k profesi se nazývá v odborné literatuře jako **profesionalizace povolání** a probíhá od zavedení vysokoškolské pregraduální přípravy od druhé poloviny 20. století, jak jsem uvedla výše. Vzhledem k těmto skutečnostem využívám ve své bakalářské práci převážně pojem **profese učitele**, i když si uvědomuji, že jsou stále vedeny diskuze spojené s pojmy profese či semiprofese, pokud se jedná učitelství.

## 1.2 Činnosti učitelky mateřské školy

Práce učitelky MŠ je oproti práci učitelů na vyšším stupni vzdělávání poměrně odlišná a má svá specifika. Vyžaduje vyšší míru odpovědnosti, která plyne z úlohy, kterou v systému celoživotního vzdělávání každé dětské osobnosti zaujímá instituce MŠ. Podle Burkovičové (2013) jsou tak specifika činností učitelky MŠ ovlivněna zejména věkovými zvláštnostmi dětí v předškolním věku, s čímž souvisí požadavek na odpovídající přístup k těmto dětem.

---

<sup>5</sup> B. KOSOVÁ (2006) uvádí, že v sociologickém pojetí se povolání hierarchizují na profese, semiprofese a řemesla.

Výzkumů zaměřených na činnost učitelek MŠ v českém prostředí není mnoho - výzkumy se orientují převážně na učitele základních a středních škol. Inspirativní může být studie Pařízka, který se touto problematikou zabýval v osmdesátých letech. Vymezuje osm druhů činností, které učitel ve své praxi vykonává. Jako základní pracovní činnost učitele uvádí **vyučování ve třídě**, které v sobě zahrnuje plánování, uskutečňování a hodnocení. Za hlavní činnosti učitele při vyučování považuje motivaci žáků k učení; konkretizaci cílů a obsahu vyučovací jednotky; užití prostředků vyučování včetně metod kontroly výsledků učení; výchovné působení učitele při vyučování. Za klíčovou činnost u učitele považuje formulaci cílů (Burkovičová a Kropáčková, 2014, s. 564).

Školský zákon v § 33 vymezuje **cíle předškolního vzdělávání**, za jejichž naplňování nesou zodpovědnost právě učitelky MŠ: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“. (Školský zákon)

Aby učitelka dosáhla v rámci vzdělávání dětí těchto cílů, musí realizovat nemálo činností. Studii zaměřenou na činnost učitele v běžných českých MŠ provedla v roce 2012 Burkovičová (2013). Ve své publikaci představuje nejen jejich přehled, ale zároveň míru jejich obtížnosti při jejich vykonávání. Jedná se celkem o 43 druhů profesních činností reálně vykonávaných učitelkou MŠ. Obtížnost jednotlivých činností je velmi subjektivní a vnímání obtížnosti jejich realizace se mění s přibýváním nových zkušeností s jednotlivými činnostmi. Do hry samozřejmě vstupuje mnoho faktorů, vnějších i vnitřních, které ovlivňují to, do jaké míry je vykonávání určité činnosti pro učitelku náročné.

### 1.3 Osobnost učitelky mateřské školy

Učitelka MŠ je zpravidla první osobou, se kterou se dítě setkává mimo svůj doposud známý svět. Rodiče svěřují učitelkám své děti s tím, že o ně budou pečovat, zajistí jejich bezpečí a rozvoj jejich osobnosti, zájmů i schopností. Vkládají tak do osobnosti učitelky MŠ velkou důvěru. Jaká je ale osobnost učitelky a co musí splňovat? To vymezuje česká legislativa vyjmenováním podmínek nezbytných pro výkon profese učitelky MŠ. Především musí být plně způsobilá k právním úkonům, musí mít odbornou kvalifikaci pro přímou

pedagogickou činnost, kterou vykonává. Dalšími předpoklady jsou bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Z psychologického hlediska je osobnost pojímána jako individuální jednota bio-psycho-sociální. Jsou to tři aspekty, které determinují osobnost každého člověka a tvoří z něj individualitu. **Biologické aspekty** vychází ze složitosti lidského organismu a bezprostředně se jej týkají. Jedná se o fungování centrální nervové soustavy, hormonálního systému, týkají se našeho vzhledu a tělesnosti. Pro učitelku MŠ znamená tento aspekt především to, že je schopna zvládat svou práci po fyzické a v podstatě i psychické stránce (Čáp a Mareš, 2001, s. 44). Ani učitelky se nevyhnou stárnutí a s ním spojenými zdravotními riziky. Přírozeným jevem je postupné oslabování fyzických i smyslových funkcí a změny zdravotního stavu, které jsou navenek nejvíce rozpoznatelné. Lazarová (2011) dále uvádí, že po 40. roce života začíná ubývat svalová hmota a nastupují mnohdy nemoci pohybového aparátu, zvyšuje se nemocnost a roste potřeba relaxace a odpočinku. Z německých výzkumů vyplývá, že s přibývajícím věkem trpí učitelky nad 45 let více únavou, bolestí hlavy a nervozitou (Lazarová, 2011). Průcha (2002a) zmiňuje specifický problém učitelů, a sice hlasovou zátěž, jejíž příčinou je nedostatečná hlasová hygiena a přetěžování hlasivek.

Pokud hovoříme o **psychologických aspektech** osobnosti, máme na mysli její psychické procesy, stavy a vlastnosti. Tato složka osobnosti je úzce navázána na složku biologickou i sociální. Z pohledu předškolního vzdělávání mají psychologické aspekty blízko ke **kompetencím**, které Vašutová (2001, s. 24) vymezuje jako „receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní“. Z této definice vyplývá, v souvislosti s učitelstvím v MŠ, že je nezbytné mít pro výkon této profese dostatečné vědomosti a neustále se je snažit doplňovat. Schopnost učit se, ale zároveň učit jiné, je významným předpokladem pro výkon tohoto povolání. Spilková (1996 citována Průchou, 2002b) uvádí přehled složek **profesní kompetence učitele**:

- **kompetence odborněpředmětová** – mít dostatečné odborné znalosti,
- **kompetence psychodidaktická** – umět učit, tvořit vhodné podmínky pro učení,
- **kompetence komunikativní** – ve vztahu k dětem, rodičům, kolegům, apod.,
- **kompetence organizační a řídicí** – dělat svou práci cíleně, plánovitě,
- **kompetence diagnostická a intervenční** – poznat děti i jejich problémy, umět vhodně zasahovat,
- **kompetence poradenská a konzultativní** – doporučit rodičům vhodnou pomoc,



- **kompetence reflexe vlastní činnosti** – analyzovat svou práci a vyvodit důsledky.

Tato profese klade také nároky na **tvůrčí stránky** osobnosti, jako je tvořivost a fantazie. O učitelce v MŠ se předpokládá, že má dobré **komunikační schopnosti**, je kreativní a má smysl pro estetiku. Nezbytná je také **dobrá paměť a emoční stabilita** (Čáp a Mareš, 2001, s. 72). Lazarová (2011) uvádí změny kognitivních procesů a intelektových schopností vyvolaných věkem. Píše, že rychlost vnímání a myšlení se s přibývajícím věkem snižuje a naopak schopnosti založené na vědomostech a životních zkušenostech vykazují stabilitu a za určitých podmínek se mohou až do vysokého věku zvyšovat.

Nemalou měrou se na formování osobnosti učitelky MŠ podílí **sociální aspekty**. Každý učitel působí v nějakém konkrétním sociokulturním prostředí, které formuje jeho myšlení, prožívání, chování a celou osobnost. Nelze jej z tohoto prostředí vymanit a je potřeba zkoumat profesní život učitele současně se soukromým. Rodina, přátelé, kolegové v práci, zaměstnavatelé, rodiče dětí a samotné děti jsou lidé, kteří ovlivňují profesní kariéru učitelky MŠ. Gavora (2001) uvádí, že některé jejich důležité vlastnosti se vytvořily ještě před studiem učitelství nejen vlivem významných osob z jejich okolí, ale také prožitím různých období naplněných krizí či dobou stabilizace.

Na tomto místě považujeme za důležité zmínit koncepci **psychosociálního vývoje osobnosti**, se kterou v šedesátých letech minulého století přišel německý psycholog **E. H. Erikson**. Předkládá osm vývojových etap v životě jedince. V každé etapě dochází ke krizi, která plyne z rozporu mezi psychologickými potřebami jedince a potřebami společnosti. Aby se mohl člověk posunout do etapy následující, musí zvládnout rozpor v konkrétní fázi života. Zajímavá a přínosná se pro téma této práce jeví osmá fáze života. Zatímco v sedmé etapě považuje dospělý člověk za důležité budování kariéry, v osmé etapě, která nastává po 65. roce života, dochází k tendenci zpomalit své životní tempo a ohlížet se do minulosti. Jedinec se ptá sám sebe, jestli svůj život prožil v pořádku. Ujasňuje a hodnotí smysl vlastního života, bilancuje vlastní klady a zápory. Pokud toho není schopen, dochází k hluboké nespokojenosti a zoufalství (Čáp, Mareš, 2001, s. 214). Erikson (1975) používal metodu životního příběhu, aby prozkoumal, jak historický moment ovlivňuje životy lidí (Atkinson, 2002). Zároveň byl Erikson první, kdo nahlížel na identitu jako na psycho-sociální konstrukt (jedinec je silně ovlivněn společností, ve které žije) (Švaříček, 2011).

## 2 UČITEL<sup>6</sup> A VÝVOJ JEHO KARIÉRY

Učitelem se člověk nerodí, nýbrž se jím postupně stává. Předpokladem je náležité studium a s tím spojená kvalifikace. Během studia na pedagogické škole se učitelé odborně připravují na nelehké povolání. Absolvují zde přípravu a pak stráví několik let v praxi. Během této doby prochází určitým vývojem, budují svou profesní identitu a stávají se z nich skuteční učitelé. S vývojem jsou spojeny jak změny pozitivní, tak negativní. Může se také stát, že učitel bude ve svém vývoji stagnovat. Vývoj kariéry učitele chápeme v této práci jako Průcha (2002a), který jej vymezuje jako objektivní proces, jímž prochází většina učitelů během výkonu svého povolání.

V odborné literatuře se dočteme, že v rámci učitelské profese lze vysledovat určité vývojové mezníky, které se víceméně u všech učitelů opakují a jsou shodné. Lukas (2011) dále upozorňuje na skutečnost, že vymezení pojmů **kariéra učitele** či **vývoj učitele** není zcela jednoznačné. Ve shodě s tímto autorem považujeme vývoj učitele za **neutrální termín**, který v sobě obsahuje jak pozitivní, tak negativní změny spojené s výkonem této profese. Problematiku vývojových fází učitele u nás zpracoval přehledně Jan Průcha (2002a,b). Pokud se zabýváme vývojem učitele, narazíme zpravidla na dvě pojetí vývoje, a to širší a užší. Shrnující zpracování opírající se zejména o zahraniční zdroje zveřejnil Josef Lukas (2007, 2008, 2011).

### 2.1 Užší pojetí vývoje učitele

**Užší pojetí vývoje** je aplikací parciálního pohledu určité společenskovední disciplíny (např. vývojové a sociální psychologie) na problematiku vývoje učitele. Oja (1990) se ve svém pojetí vývoje učitele opírá o obecné teorie vývoje člověka. Odkazuje se na teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta a uvádí, že vývoj učitele je podmíněn zejména utvářením a změnami jeho kognitivních struktur.

#### 2.1.1 Teorie zaměřená na vývoj ega podle Jane Loevingerové

V sedmdesátých letech publikovala Jane Loevingerová teorii zaměřenou na vývoj ega. Podle její teorie prochází učitelé čtyřmi vývojovými stádii. V první, *sebeochraňující fázi*, se nachází učitelé, kteří reagují impulzivně a své emoce ovládají s obtížemi. Jak uvádí Oja

---

<sup>6</sup> V této kapitole používám obecně pojem učitel, který v sobě však zahrnuje i učitelky - ženy.

(1990), těchto učitelů není mnoho. Větší počet učitelů se nachází ve druhé a třetí fázi. Ve fázi druhé, *konformní*, jde učiteli o to, aby jej žáci měli rádi, a proto se snaží žákům pomoci. Nepřijetí od žáků v něm vyvolává pocity frustrace. Třetí, *svědomitá fáze*, charakterizuje spolehlivého učitele, který si stanovuje dlouhodobé cíle a usiluje o úspěch. Nicméně i tento učitel je ohrožen frustrací v případě, že cílů nedosáhne. V poslední, *autonomní fázi*, je učitel smířen se svou profesí, dokáže se vyrovnat s nároky okolí, se kterými nesouhlasí, a uvědomuje si své možnosti i limity. Uznává individuální rozdíly studentů a dokáže s nimi pracovat.

### 2.1.2 Vývoj identity učitele, jeho dovedností a kompetencí

Jako další užší psychologické pojetí řadí Lukas (2011) i pojetí, která se zaměřují na **vývoj identity učitele** v průběhu jeho kariéry. Předpokládá, že profesní identita učitele je jednou z mnoha vztahových identit, které jsou charakterizovány vlastním přiřazením se učitele ke skupině podobných osob, čili učitelů. Vývoj této identity je podmíněn kontakty s okolím, dřívějšími zkušenostmi či např. osobnostními předpoklady. Toto pojetí zastává např. S. Allen (2005). V odborné literatuře, ale i v běžné populaci, se setkáváme s pojmem **profesní deformace**. Tento stav je spojen s dlouhodobou prací učitele a Vašutová (2002) jej vysvětluje **silnou identitou učitele s profesí**. Ta se projevuje přenášením profesní role do civilního života. V chování učitele se odrazí napomínáním, větší mírou kontroly lidí v jeho okolí nebo naopak zvědavostí či smyslem pro pořádek. Toto chování v podstatě napomáhá okolí identifikovat osobu učitele.

Pojetí zachycující **vývoj dovedností a kompetencí učitele** vychází z předpokladu, že pro učitele jsou nejdůležitější jeho znalosti a dovednosti, které musí neustále prohlubovat. Zástupcem tohoto pojetí vývoje je B. Boyle (2004).

### 2.1.3 Fáze profesního vývoje podle Jana Průchy

Do této skupiny pojetí patří i pojetí založená na **fázích profesního vývoje**, pro které je typický mnohdy minimální důraz na individuální rozdíly ve vývoji jednotlivých učitelů. V českém pedagogickém prostředí se problematice těchto vývojových etap učitele věnuje Jan Průcha (2002a,b). Na začátek učitelské kariéry staví **volbu učitelské profese**. Připomíná, že každému rozhodnutí zpravidla předchází určitá **motivace**. V případě volby učitelské profese tomu není jinak. Shrnutí motivů, které vedou k volbě učitelské profese, provedl v polovině devadesátých let Havlík. Je zajímavé, že pro mnoho studentů je přihláška na

pedagogickou fakultu jen jakousi pojistkou v případě, že se nedostanou na jinou školu. Studium učitelství se proto dlouhodobě drží na předních příčkách statistik a zájem o tento obor se rok od roku zvyšuje (Průcha, 2002b, s. 203).

Profese učitelství se vyznačuje tím, že každý člověk se s ní na vlastní kůži během svého života setkal. Proto Koř'a (2007) hovoří o „volbě na jistotu“. Motivací pro uchazeče o toto povolání jsou tedy často jeho **bývalé zkušenosti**. Má dopředu svou představu o tom, co učitelství obnáší, a za jakých podmínek probíhá. Motivací je také podle zmíněného autora do jisté míry i **potřeba autority**. Velkou roli v tom, že se člověk rozhodne pro profesi učitele, sehrávají i jiní lidé, které uchazeč považuje za své vzory. Jako jeden z důležitých motivů je potřeba uvést i zájem pracovat s dětmi v profesi, kde se může projevit kreativně, a není vázán rutinou.

Fáze **profesního startu** začíná nástupem do zaměstnání a v této souvislosti hovoříme o **začínajícím učiteli**. Profesní start je mnohdy spojen s nadšením a zároveň snahou přežít v nové roli. Často dochází k **šoku z reality**, který je způsoben rozporem mezi realitou a očekáváním. Začínající učitelé často až po nástupu do práce zjistí, že na toto „nemají nervy“, nemají dostatečné vědomosti a dovednosti nezbytné pro výkon této profese nebo se nedokáží vyrovnat s problémovými situacemi. Pro mladého učitele není snadné zvládnout všechny povinnosti běžného učitele hned od začátku. V jiných profesích je zaměstnancům přidělován zkušenější kolega, který je zaučuje. V učitelské profesi tomu tak není. V 70. letech ale fungoval na našem území institut **uvádějícího učitele**, který měl své opodstatnění (Průcha, 2002b, s. 210).

Po období profesního startu nastává **fáze stabilizace**. Z učitele začátečníka se stává **učitel zkušený** (expert). Období stabilizace nastává po několika letech praxe. Nelze jednoznačně určit, po kolika letech tomu tak je. Průcha (2002b) uvádí, že za zkušeného lze učitele považovat v době, kdy pracuje samostatně a nepotřebuje odbornou pomoc. Zároveň spojuje začátek této fáze s funkčním posunem v kariéře a postupem do vyššího platového stupně, který se v ČR odvíjí od délky praxe učitele. Teprve v této fázi se stává učitelem v pravém slova smyslu, neboť se ztotožňuje se svou rolí učitele. Dochází k formování jeho učebního stylu, krystalizuje se jeho styl výuky. Učitel si zvykl na rutinní chod školy a snadněji zvládá řízení třídy, vyučuje bez problémů. Tato etapa nastává, když je učitel přesvědčen o svých učitelských kvalitách, neboť má rozsáhlé zkušenosti s učením (Průcha, 2002b). V odborné literatuře je tato fáze spojena s termíny **učitel expert**, **expertnost v učitelské profesi** či **expertní výkon** a je jí věnována značná pozornost. Svědčí o tom množství vý-

zkumů, které se na ni zaměřují. Píšová a kol. (2011) to vysvětlují tím, že jedincům, kteří se vymykali tím, že podávali nadprůměrné výkony v nějaké oblasti lidské činnosti, byla vždy věnována velká pozornost, neboť se stávali středem zájmu „zvědavců“. Odborný zájem o tuto problematiku začal na konci 19. století formulováním dvou hlavních myšlenkových proudů. První předpokládá **vrozené obecné mentální dispozice** k výjimečným výkonům, druhý nahlíží na expertnost jako **na důsledek dostatečně dlouhé praxe**.

Samotného **experta** vystihuje Ericsson (2006 citován Píšovou, 2010) jako osobu, která je „široce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním.“ **Expertnost** vnímáme ve shodě s Píšovou (2011) jako vysokou míru kvality učitele. Tento pojem se objevuje v souvislosti s učitelstvím až na začátku 80. let minulého století a projevuje se jako schopnost dosahovat opakovaně, dlouhodobě a kontinuálně excelentních výkonů, které vykazují vyšší kvalitu než výkony ne-expertů. M. Chi (2006, citován Píšovou, 2010) identifikuje ve studiu podstaty expertnosti dva hlavní přístupy. **Přístup absolutní**, který se orientuje na samotné výjimečné jedince a analýzu jejich výkonu a myšlení, a **přístup relativní**. Ten staví do komparace výkon myšlení učitele experta a učitele novice – začátečníka, který nedisponuje po kvalitativní ani kvantitativní stránce znalostmi ani dovednostmi učitele experta. Zároveň lze od konce 80. let minulého století ve studiu expertnosti narazit na **přístup statický** zaměřený na expertnost a expertní výkon jako stav. Tento přístup se hodně zaměřoval na kognitivní procesy učitelů, přičemž využíval ve výzkumu srovnávání noviců a expertů. Oproti tomu **přístup dynamický/procesuální**, který přichází s kritikou statického přístupu, usiluje o poznávání procesů vývoje expertnosti a jejich determinant (A. Tsui, 2003, 2005 citován Píšovou, 2010). Shoda panuje v tom, že **identifikace učitele experta** je obtížná. Píšová (2011) uvádí studii D. J. Palmera a kol. (2005), kteří podrobili analýze 27 studií učitelské expertnosti z hlediska použitých indikátorů expertnosti a identifikovali čtyři hlavní indikátory:

- délka praxe v profesi 5 až 10 let, přičemž minimálně 3 roky na jednom pracovišti,
- zisk nominace od vedení školy či společenské uznání,
- je členem v profesní či společenské skupině,
- splňuje výkonová kritéria podle výkonu profese při výuce a také srovnání s dalšími učiteli ve stanovených oblastech činnosti.

Tato fáze učitelské kariéry se postupně vyvíjí. Časem začíná učitel přehodnocovat své dosavadní zkušenosti a přestává být ve vyučování inovativní. Nicméně pokud se mu zavedení změn osvědčilo, učí spokojeně dál podle nich. Pokud ne, nastává v jistém smyslu **rezignace**. Učitel začne vyžadovat od svých nadřízených jasně vymezené povinnosti, jeho výuka se stává rutinní. Přesto, že stále dobře naučí, je jeho emoční angažovanost menší, než na začátku kariéry, a mnohdy hrozí syndrom vyhoření. V této době sledujeme **etapu vyhasínání**, která je spojena s předdůchodovým obdobím. Průcha (2002b) uvádí názory odborníků, jak učitel v této fázi „vypadá“. Na jedné straně se učitel asi po 30 letech praxe jeví jako odborník, expert na své povolání. Na straně druhé jako člověk, který je prací unaven a začíná rezignovat. Stahuje se do sebe a stává se konzervativním. Objevuje se **efekt vyhasínání**, který je spojován se stresovými faktory. Opouštění profese nastává v době, kdy je učitel svou prací vyčerpan. Ztrácí zájem o práci a odchází ze zaměstnání (Průcha, 2002b, s. 229). Paulík (2011) oproti tomuto závěru uvádí, že mezi učiteli najdeme mnoho těch, kteří jsou se svou profesí spokojeni i v pozdější fázi kariéry (od 50 let výše). U těchto učitelů efekt vyhasínání nenastává, neboť dokážou své přetěžování pracovními úkoly vyvážit jinými faktory a nalézají ve své práci uspokojení a pozitivní emoce. Na základě studie z počátku tohoto století, která byla provedena na základních a středních školách v ČR a na Slovensku vyplývá, že hlavním zdrojem spokojenosti těchto učitelů je práce s dětmi. Na dalším místě figurují dobré vztahy s kolegy, tvůrčí práce a předávání vědomostí a zkušeností. Tuto skutečnost vysvětluje Lazarová (2011) tím, že se učitelé v pozdní fázi kariéry nachází mezi dvěma póly. Na jednu stranu jsou schopni a připraveni předávat zkušenosti a pečovat o mladou generaci, na straně druhé potřebují sami sociální oporu od kolegů.

Tento typ pojetí pokládám za jakýsi pomocný návod, podle kterého lze rozdělit jednotlivé učitele podle toho, ve které fázi své profesní kariéry se zrovna nachází. Je přehledný a logicky uspořádaný, avšak nezohledňuje sociální souvislosti a individuální rozdíly mezi učiteli, které hrají v profesním vývoji každého jednotlivce významnou roli. Pouze škatulkuje do určitého stádia. Mnohem vhodnější pro studium profesní kariéry učitele vidím pojetí, které Lukas (2008, 2011) nazývá širší.

#### **2.1.4 Model profesního vývoje od Roberta Longa**

V zahraničí předkládá v devadesátých letech minulého století svou studii Robert Long (1999), jehož model profesního vývoje učitele považuje Lukas (2011) za **přechod mezi**

**užšími a širšími pojetími.** Tento model v sobě zohledňuje sociální aspekty a člení vývoj profesní dráhy učitele na šest po sobě jdoucích etap.

Začátek profesní dráhy nazývá Long (1999) vstupem do kariéry (*carrer entry*). Je typická dvěma aspekty: snahou o přežití a objevování. Snaha o přežití je spojena s tím jak se učitel na začátku dokáže vyrovnat s novými úkoly a jak dokáže reagovat na nesrovnalosti mezi očekáváním a realitou ve škole. Tato etapa je spojena také s nadšením a objevováním nového. Jako důležité vlivy, které mohou ovlivnit, jak hladce proběhne tato první etapa, řadí autor rodinu, individuální dispozice a podporu ze strany školy, ve které učitel působí.

Druhou fází nazývá Long (1999) stabilizační (*stabization phase*). Učitel v této fázi se vyznačuje větší jistotou ve své profesi, než tomu bylo na začátku. Buduje svou profesní identitu a stává se skutečným učitelem. Na základě zkušeností formuje svůj vlastní osobní styl výuky. Zná prostředí, kde působí, své žáky i kolegy. Jeho výuka se vyznačuje větší flexibilitou a jistotou. Je schopen stanovovat si dlouhodobé cíle a priority ve vztahu k vlastní profesi. Neschopnost definovat priority nebo mít vyjasněné zájmy a hodnoty může vést u učitele ke zklamání a tlačit jej k ukončení povolání. Oproti tomu, zakotvení učitele v roli a jeho upevněné sebevědomí mu ve třetí fázi, podle Longa (1999) experimentální a diverzifikační (*experimentation and diversification*), umožňuje zkoušet nové postupy a modifikovat výuku. Učitel se nebojí experimentovat a měnit vyučovací styl, dává si vyšší cíle a očekává ocenění od okolí. Pokud není jeho práce dostatečně oceňována a nenastane očekávaná zpětná vazba, nastává čtvrtá etapa přehodnocování (*reassessment*). Učitel o sobě začíná pochybovat a přehodnocuje své dosavadní snažení a činnosti. Netouží po tom, být lepší a ztrácí ambice postupovat ve své kariéře vpřed. Mnohdy rezignuje na tvorbu vlastních nápadů a není schopen být více kreativní. Požaduje rutinu a jasné vymezení svých povinností.

Pátá fáze - vyrovnání (*serenity and relational distance*), se objevuje kolem 45. – 55. věku učitele. Je typická jednak poklesem ambicí, ale na druhou stranu vzrůstajícím pocitem jistoty a vyrovnanosti v zaměstnání. Vztahy s žáky a kolegy jsou často vzdálenější a učitel se uzavírá do sebe. V poslední fázi kariéry, uvolnění (*disengagement*), se učitel podle obecných teorií vývoje jedince ještě více uzavírá do sebe, což je naprosto přirozený jev u všech profesí. Podle Longa (1999) najdeme mezi učiteli i mnoho těch, kteří vyučují i v pozdním věku.

## 2.2 Širší pojetí vývoje učitele

Lukas (2008, 2011) vymezuje **širší pojetí vývoje učitele** jako ta, která berou v potaz kontext celkového vývoje učitele. Jsou v podstatě reakcí na užší pojetí, která se snaží vývoj učitele postihnout univerzálně. Lukas (2008) je nazývá integrativními, jelikož v sobě zohledňují složku sociální, psychologickou i biologickou, a pracuje s jejich vzájemným ovlivňováním.

### 2.2.1 Systémové pojetí vývoje a změn učitele

Klíčový pro toto pojetí je pojem **otevřené systémy**, což jsou různé sociální instituce. Učitel je součástí mnoha takových systémů. Pokud hovoříme o vývoji a změnách učitele, je třeba zmínit sociální instituce jako je třída, škola či rodina učitele. Otevřenost těchto systémů je dána jejich schopností vzájemného ovlivňování se. Senge (2002) považuje za hlavní právě **vztahy** mezi jednotlivými systémy. Působení těchto systémů ovlivňuje celkový vývoj učitele, jak profesní, tak osobnostní. Jedná se o působení vzájemné, čili učitel ovlivňuje zpětně i své okolí, kterým je ovlivňován. To umožňuje ona otevřenost systémů. Roli učitele vidí Lukas (2008) v jakémisi styčném bodě. Je to právě učitel, kdo je součástí řady systémů a subsystémů. Jednak je v neustálém kontaktu s dětmi, protože je součástí systému třídy, tím pádem se dostává do kontaktu s rodiči. Dále je učitel součástí dalšího systému a tím je kolektiv pracovníků ve škole. Jeho vývoj probíhá ve složitém prostředí vztahů a je tak obtížně popsatelné. Toto pojetí proto odmítá jakékoli přesně vymezené hranice a pojmenování fází učitelova vývoje. Podstatou vývoje učitele jsou podle Overtona (2003) **změny variační nebo transformační**. Zatímco u variačních změn se předpokládá kvantitativnost, kontinualita a lineárnost, u transformačních změn je sledována kvalitativní změna ve struktuře systému. S ohledem na tyto změny lze v systémovém pojetí vysledovat tři možné koncepce vývoje učitele. První považuje jeho vývoj za plynulý a lineární, druhá naopak staví na odlišnostech jednotlivých vývojových úrovní a třetí předpokládá, že měnící se systémy produkují variace a variace transformují systém. Lukas (2008) upozorňuje, že aplikováním třetí koncepce na změny během kariéry učitele lze považovat za stejně důležitý a vzájemně propojený jednak individuální kontinuální rozvoj, tak vnějšími vlivy formovaný kvalitativní vývoj učitele.



### 2.2.2 Rozšířené životní cykly učitele podle Fesslera a Ingrama

Ve shodě s Lukase (2008) považují **model učitelova profesního cyklu** od Fesslera a Ingrama z roku 2003 za jedno z nejpropracovanějších pojetí. Zohledňuje sociokulturní kontext, ve kterém učitel žije, a který bezprostředně ovlivňuje jeho práci. Tento model není lineární, ale cyklický a bere do úvahy vnější a vnitřní faktory, které profesní cyklus ovlivňují. Jedná se o osobní a organizační prostředí. Samotný **profesní cyklus** má osm fází. Začíná přípravou a zahájením kariéry, postupně učitel získává kompetence a dostává se do období zájmu a rozvoje. Během několika let se v profesi stabilizuje, až dochází k ukončování a pouštění profese. Do **osobního prostředí** patří podle tohoto modelu nejen rodina, ale i pozitivní „kritické události“, krizové události, individuální dispozice, soukromé zájmy a záliby a životní fáze. V **organizačním prostředí** jsou zahrnuty profesní organizace, odbory a jiná sdružení, předpisy a normy, styl vedení, důvěra veřejnosti, očekávání společnosti. Lukas (2008) si všímá, že tento typ systémového vývoje učitele, který je založen na třech interagujících subsystémech, je velmi oblíbený a lze jej nalézt u řady autorů. Celkově Lukas (2008) shrnuje model tří subsystémů, které determinují vývoj učitele na **pedagogický** (obsahem je profesní vývoj učitele), **psychologický** (týká se vývoje učitele jako jedince) a **sociální** (reflektuje vývoj společnosti a vztahů učitele s okolím).

### 2.2.3 Koncepce kritických zlomových událostí

V osmdesátých letech přichází s koncepcí kritických zlomových událostí Sikesová (Lukas, 2008, s. 5). Podle této autorky jsou v profesní kariéře učitele klíčové **zlomové/ kritické události**. Jsou variabilní a každý učitel zažívá události jiné, společné mají to, že posunují učitele v jeho vývoji, neboť představují jakýsi zlom. Sikesová vymezila šest fází v profesním vývoji učitele, které se vyznačují větší náchylností k výskytu kritických událostí:

- rozhodnutí stát se učitelem,
- první zkušenosti s vyučováním jiných,
- první rok a půl v praxi,
- třetí rok od získání prvního učitelského místa,
- změny pracovního místa a povýšení během kariéry,
- doba před ukončením učitelské kariéry.

Učitel je součástí širšího sociálního prostředí, v rámci kterého zažívá příjemné i méně příjemné změny (např. svatba, rozvod, smrt v rodině.). Sikesová upozorňuje na tyto obtížné

životní situace, se kterými se může setkat každý člověk, nejen učitel. Tyto události se na vývoji profesní kariéry učitele mohou zásadně podepsat (Lukas, 2008, s. 6).

Otázkou zlomových událostí v kariéře učitele experta<sup>7</sup> se v souvislosti s vývojem jeho identity zabýval ve své studii Švaříček (2011). S využitím narativního a biografického designu se snažil nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jak se vyvíjí učitel expert z pohledu rekonstruování jeho profesní a životní dráhy? Důraz klade na zlomové události, které představují podle Švaříčka (2011) klíčové události v životě jedince a jeho okolí a vedou k obratu v jeho rozhodnutí. Jedná se o samostatné vsuvky (digrese), krátké příběhy, které odbočují od hlavního děje, ve kterém se líčí profesní vývoj učitele experta. Tato studie se orientuje jen na zlomové události, které učitelé spojují se svým profesním neúspěchem. Zlomové události se v tomto případě skládají ze čtyř částí: neúspěšné jednání, reflexe problému, poučení a změna jednání. Mezi zlomové události řadí např. neúspěch ve snaze předat žákům předem danou sumu znalostí, neúspěchy při snaze ovlivňovat dění za hranicí vlastní třídy či profesní neúspěchy o předčasné snaze ovlivňovat chod školy.

V rámci tohoto pojetí je důležité zmínit se o **kritických druhých**, jak o nich hovoří v devadesátých letech Woods. Tito jedinci nejsou se školním prostředím učitele spjati žádnou vazbou, ale přesto jsou pro jeho vývoj významní, jelikož mají na něj, na žáky nebo celkové prostředí školy, výrazný vliv. To, co činí tyto osoby tak vlivnými, je jejich charakter, který je odlišuje od ostatních. Působení těchto jedinců může mít pozitivní, ale i negativní vliv na změny ve vývoji učiteléské kariéry (Lukas, 2008, s. 6).

Vašutová (2004) si také všimá **zátěžových situací a rizikových faktorů** v profesi učitele, které jsou vyvolány všudypřítomným stresem jak v profesi, tak v soukromí. Dlouhodobě působící stres vyvolává **syndrom vyhoření**, který je v pedagogickém slovníku definován jako fyzické a psychické vyčerpání, ztráta zájmu o práci a eroze profesionálních postojů. Projevují se především u pracovníků pomáhajících profesí, mezi které patří i pedagogové. Mezi příčiny patří stres, časová náročnost povolání či administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují výkon povolání (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

---

<sup>7</sup> Předpokladem pro identifikaci experta v této studii byla dostatečná kvalifikace, praxe minimálně 9-10 let, doporučení ředitelem školy a kolegy a dlouhodobě dosahované nadprůměrné výsledky žáků.

#### 2.2.4 Širší pojetí vývoje identity učitele

Lukas (2008) považuje za hlavní zdroj utváření profesní identity učitele **narativitu**. Ezzy (1998, citován Lukášem, 2008) mluví přímo o **narativní identitě**, kterou si učitel vytváří vyprávěním svého životního příběhu, skutečných událostí, které prožil, které ale fiktivně interpretuje během vyprávění jiným osobám. Beijaard, Verloop a Vermunt (2000, citován Lukášem, 2008, s. 7) pojmají vývoj profesní identity učitele také široce. Podle nich má profesní identita tři složky a na jejich kombinaci závisí, jak učitel sám sebe vnímá. Buď to se učitel cítí jako expert na svůj obor, jako expert pedagogický nebo jako expert didaktický. Všechny složky identity učitele jsou dále ovlivňovány dalšími faktory, jako jsou kontext vyučování, jeho zkušenost a biografie učitele, která odráží **učitelův životní příběh**.

### 3 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH UČITELE

Životní příběh je chápán jako **kvalitativní metodologický přístup**, který nám pomáhá popsat a pochopit složitou realitu sociálního i psychického bytí člověka (Lukas, 2006, s. 2). Životní příběhy jsou aktivně využívanou metodou výzkumu, jak v sociologii, tak v psychologii i pedagogice. V případě učitelské profese se tento přístup snaží popsat a pochopit vývoj učitele, postihnout vnější i vnitřní faktory, které se spolupodílely na jeho formování. Lukas (2008) jej řadí mezi tzv. širší pojetí, protože usiluje o poznání učitele jako člověka, nikoli jen jako profesionála.

#### 3.1 Výzkum životního příběhu učitele a jeho vymezení

Výzkum životního příběhu (life story, life history) je pojímán jako zkoumání života určité osoby. Podrobně se této problematice věnuje v našem prostředí Gavora (2001), který pojímá životní příběh učitele jako záznam vyprávění učitele o jeho životě, které je nahráváno, přepsáno, analyzováno a vyhodnoceno za účelem vyvození teorie **o učitelově profesním a osobním vývoji** a vlivech, které tento vývoj formovaly. Podobnou definici nalezneme i u Průchy (2002, s. 29), který životní příběh učitele pojímá jako výzkum, který je: „kvalitativně orientovaný a je zaměřen na identifikaci hlavních fází a přelomových momentů, které ovlivňují život učitele.“ Atkinson (1998) definuje životní příběh jako narativní zachycení událostí, lidí a míst, které jsou a byly pro člověka nějak významné.

Zkoumání pozorováním vnějších stránek činnosti učitele a žáka má v pedagogickém výzkumu dlouhou tradici. Poměrně nedávno se ale výzkumníci začali zabývat otázkou, co a kdo všechno **ovlivňuje** uvažování učitele, jeho myšlenkové pochody, představy, přesvědčení a jednání. Předmětem zájmu se tak stalo myšlení učitele a preferovanými výzkumnými metodami rozhovor či analýza profesního deníku učitele. Gavora (2001) zjednodušeně tento posun vystihuje „přechodem zkoumání činnosti ve třídě ke zkoumání činnosti v hlavě učitele.“ Výzkumník využívající metodu životního příběhu zkoumá život učitele a jeho profesi prostřednictvím **hloubkových rozhovorů** ve všech možných postihnutečných souvislostech a tak se snaží postihnout vlivy, které se na jeho vývoji podílí. Tato metoda je jednou z větví narativního výzkumu. **Příběh** sám od sebe v sobě asociuje subjektivní vyprávění a je chápán jako interpretace vlastního života vypravěčem a vyznačuje se tak vysokou mírou **subjektivity**. Je to otázka toho, co je vypravěč ochoten výzkumníkovi sdělit. Proto jsou rozdíly mezi tím, co se skutečně stalo a tím, co je obsahem vyprávění (Gavora, 2006).

Koncepce životního příběhu učitele pracuje ze skutečnosti, že **učitel je běžný člověk**, který zažívá ve svém životě různé příjemné i nepříjemné události. Jsou to **situace**, které jsou pro učitele **významné** a mohou v různé míře ovlivňovat jeho pedagogické myšlení a jednání. Proto se výzkum životního příběhu učitele zaměřuje na celý život učitele, na jeho **minulost i současnost**, na jeho **soukromý i profesní život**. Zabývá se tím, jak učitel tyto situace vnímal a reagoval na ně, a jak je hodnotí teď, s odstupem času. Výzkumník vychází z předpokladu, že život učitele probíhá v nějakém socio - kulturního prostředí, které je tvořeno různými lidmi. Toto prostředí a stejně tak významní jedinci v něm mají formativní vliv na myšlení učitele i na jeho názory. Výzkum životního příběhu učitele se zaměřuje i na poznání vývoje učitelovy profesní dráhy, který se děje v rámci **interaktivní socializace**. Ta podle Gavory (2001) probíhá po celou profesní kariéru učitele. Stejně tak se po celou dobu jeho kariéry vyvíjí i myšlení učitele, prochází kvalitativními změnami, které Kelchtermans (1993) popisuje jako **profesní vývoj**. Tento autor upozorňuje na skutečnost, že profesionální chování učitele může být chápáno správně pouze tehdy, pokud je koncipováno jako součást života a dlouhého procesu učení a vývoje. Ve výuce se minulost, přítomnost a budoucnost vzájemně prolínají. Gavora (2001) ve své studii uvádí následující **charakteristiky výzkumu orientovaného na životní příběhy učitele**:

- opírá se o **kvalitativní metodologii**,
- zkoumání trvá zpravidla velmi dlouho a **intenzivně**,
- **příběh** znamená volný sled událostí s gradací v různých momentech života,
- **komunikace** mezi výzkumníkem a učitelem staví na **otevřeném vztahu**,
- vztah mezi výzkumníkem a učitelem je založen na **partnerství**,
- **počet otázek** výzkumníka je **malý**,
- repliky **vyprávění** učitele jsou **dlouhé**, spontánní, autentické,
- výzkum je **deskriptivní** (důkladný, podrobný opis),
- snaha a **komplexní zachycení** reality v širokých souvislostech,
- produktem tohoto výzkumu je **narace, vyprávění**.

### 3.2 Životní příběh učitele a jeho teoretická východiska

Životní příběh učitele se opírá o teoretický základ, který je tvořen syntézou několika koncepcí, které využívají hojně vědy o člověku. Kelchtermans s Vandenbergem (1993) tato teoretická východiska shrnuli. Podle nich se jedná o čtyři teoretické přístupy:

- **narativní přístup** zastřešuje všechna následující teoretická východiska životního příběhu. Narativita je subjektivní vyprávění osoby o všem, co se jí přihodilo, někomu jinému. Tím se formuje její identita a její život se stává příběhem. Richmond (2002) považuje životní příběh současně za proces i produkt, jelikož staví na výpovědích jedinců interpretujících své zkušenosti a tím tvoří obraz svého života,
- **sociální konstruktivismus** tvrdí, že všechny vztahy ve společnosti jsou konstruovány během vzájemné interakce jedinců a sociálních skupin. Člověk je vlastně produktem společnosti. Kelchtermans (1993) tvrdí, že profesionální zkušenosti jsou konstruovány, organizovány do „autobiografického příběhu“. Důraz je kladen spíše na význam těchto skutečností, než na fakta,
- **symbolický interakcionismus** úzce souvisí s předchozím přístupem, jelikož považuje za své východisko interakce mezi lidmi v určitém sociálním kontextu. Berg (2001, citován Lukase, 2008) považuje sociální interakce za hlavní zdroj poznání, díky kterému si tvoříme symbolické významy popisující naši sociální realitu. Kelchtermans (1993) dodává, že lidské chování vždy vychází ze smysluplné interakce s prostředím nebo kontextem (sociální, kulturní, hmotné, institucionální),
- **kontextualismus** upozorňuje, že všechno se odehrává v nějakém kontextu, který ovlivňuje a určuje způsoby chování jedinců. I učitel svůj příběh staví do určitého kontextu (fyzický, sociální, kulturní a intrapersonální), který jej ovlivňuje.

Lukas (2006) tuto základnu rozšiřuje o:

- **systémové pojetí** pracuje s předpokladem, že interakce jsou systémy. Vzájemné vztahy mezi různými součástmi tohoto systému jsou podstatné pro formování jedince. I učitel je součástí sociálního systému, který se podílí na jeho formování,
- **interpretativní přístup** zdůrazňuje, že jak učitel (v roli vypravěče), jak výzkumník vychází z vlastních interpretací skutečností. Interpretace odráží subjektivní hodnocení a přikládá životním událostem vlastní význam.

Lukas (2008) poukazuje na skutečnost, že pro životní příběhy je typický **princip nesu-  
mativnosti**. Odvolává se na Jarvinena (2000), který říká, že lidé se normálně nesetkávají s tím, že by vyprávěli svůj životní příběh. Spíše si sdělují jen jeho segmenty, úseky, jednotlivé zážitky a zkušenosti, popř. píšou životopis. To ale není totéž. Vyprávění životního

příběhu donutí učitele spojit jednotlivé zážitky do jednoho vyššího celku, přiměje ho zamyslet nad souvislostmi a dát tak svým životním vzpomínkám jednotnou subjektivní formu. Na druhé straně výzkumník vystupuje v roli toho, kdo toto subjektivní vyprávění učitele interpretuje na základě svých vlastních zkušeností. Na začátku tak učitel interpretuje svůj život, na základě toho pak výzkumník interpretuje již interpretované. Právě tato subjektivní interpretace při zkoumání vývoje učitele metodou životního příběhu je někdy považována za překážku širšího využití a také zobecnitelnosti výzkumných zjištění. S kritikou přichází i Goodson (1997). Odsuzuje naivní víru některých výzkumníků, kteří věří, že narativní přístup a porozumění učitelovu vlastnímu životu, povede automaticky k pozitivnímu vývoji ve smyslu rozvoje pedagogických dovedností učitelů (Lukas, 2008).

### 3.3 Životní příběh učitele a jeho studie

V **pedagogickém výzkumu** nenalezneme mnoho studií založených na vyprávění osob vycházejících z kvalitativní metodologie. Patří sem studie Doubka (1994) o začátku učitele v profesi a práce Viktorovej (1995) zaměřená na tzv. rodinný příběh (Gavora, 2001, s. 354). V zahraničí se této problematice dostává mnohem většímu zájmu. Jedním z prvních, kdo studoval jednotlivé životy pomocí životních příběhů, byl Henry Murray (1938, 1955). Následný zájem o použití „příběhů“ ze strany společenských vědců a badatelů odráží širší zájem o metodu vyprávění. Atkinson (1998, 2002) poukazuje na interdisciplinárnost metody životního příběhu a její široké použití.

Studii zaměřenou na kariérní příběhy učitelů základních škol předložili v devadesátých letech Kelchtermans a Vandenberghe (1993). Hlavním cílem této rozsáhlé studie bylo pochopit profesní vývoj učitelů zpětnou rekonstrukcí kariérních zkušeností a zážitků učitelů do kariérního příběhu. Studie staví na biografickém designu a zajímá se o to, jakým způsobem učitelé sami prožívali svou kariéru. Zaměřuje se na osobní vnímání a subjektivní význam těchto zkušeností ze strany učitele. Dochází k závěru, že v praxi učitelé nemají potřebu zamýšlet se nad tím, co prožili, jak to vnímali a jak se to odrazilo v jejich kariéře. Stimulované autobiografické rozhovory poskytly učitelům prostor pro zformování jejich vlastních kariérních příběhů.

Ve svém výzkumu zohledňují Kelchtermans a Vandenberghe (1993) celý průběh života učitele ve vztahu k vývoji jeho profese, a tvrdí, že aktuální i minulé zkušenosti učitele ovlivňují jeho momentální myšlení, chování i vztahy s žáky a kolegy. Tito autoři se dále zabývali také zkoumáním **profesního „já“ učitele** prostřednictvím jeho životopisného

vyprávění. Profesní já učitele je pojem, který se naplní obsahem, jako je profesní sebeobrana učitele, sebeoceňování učitele, profesní motivace a vnímání své role (Gavora, 2001, s. 353).

Na konci devadesátých let předložil Kelchtermans (1999) výzkum, ve kterém vyzdvihuje narativní-životopisné metody. Považuje je za vhodné nástroje v oblasti výzkumu zaměřeném na pochopení složitých vzdělávacích procesů a poznání složitého procesu vývoje učitele. Ve své studii se zajímal o profesní rozvoj učitelů, koncipovaný jako kvalitativní změny v profesionálním chování učitelů v průběhu jejich kariéry. Snahou tohoto výzkumu bylo porozumět tomu, jak učitelé vnímají smysl svých zkušeností a jak tyto zkušenosti ovlivňují jejich každodenní praxi. Ústřední roli v této studii hrálo tedy hledisko učitelů. Hlavním cílem bylo pochopit, jak učitelé myslí a jak tyto interpretační rámce určují jejich profesní činnost.

Metodu životního příběhu při zkoumání profesního vývoje učitele na Slovensku poučil **Gavora** (2001). V této případové studii autor zdůrazňuje, že nelze odtrhnout soukromý a profesní život učitele. Je svázán se sociokulturními podmínkami, ve kterých žije a funguje. Učitel je do jisté míry produkt svého studia, ale i sebe samého. Jeho profesní vývoj je neustálým hledáním a sbíráním zkušeností, ověřováním nápadů a zažíváním zklamání.

### 3.4 Životní příběh učitele jako narativní interview

Atkinson (1998) své knize „The life story interview“ píše, že všechno, co se nám v životě stalo, stalo se ve formě příběhu. Lidé mají své vlastní životní příběhy, které sdělují lidem kolem sebe, neboť jsou přirozenými vypravěči. Vyprávění tak považuje Atkinson (1998) za základ lidské komunikace. Každou naši událost, situaci nebo zážitek, můžeme sdílet s lidmi kolem sebe a to je to, co z nich dělá příběh a dává jim význam. Henwood (2010) dodává, že narativní údaje jsou typickým (i když ne výlučně) produktem psaní a mluvení.

Výzkum životního příběhu je založen na rozhovoru a stává se tak **specifickým interview** (life story interview<sup>8</sup>). Toho LSi je založeno na malém množství otázek výzkumníka a dlouhých replikách vypravěče. Na rozdíl od běžného interview je jeho délka velmi dlouhá,

---

<sup>8</sup> LUKAS (2006) považuje výzkum životního příběhu za specifický typ polostukturovaného interview, které označuje jako interview narativní. Ve shodě s tímto autorem používám v textu pro tento typ interview zkratku LSi.



mnohdy se **sezení s vypravěčem opakují**. Úkolem výzkumu pomocí narativního interview je zachytit autentickou výpověď člověka, která je velmi **subjektivní** a nelze ji hodnotit jako špatnou nebo správnou (Gavora, 2000; 2006).

Poprvé byla tato výzkumná metoda použita v sedmdesátých letech. Její zakladatel Schütze (1999) pokládá za nezbytný předpoklad pro její úspěšnou realizaci **raport**, tzn., že výzkumník usiluje o nastolení důvěrné atmosféry. Právě odbourání nedůvěry a získání učitele pro spolupráci považuje Lukas (2006) za velmi důležité. Při prvním rozhovoru, tzv. **preinterview**, je třeba seznámit respondenta s tím, o co ve výzkumu půjde a popř. odhalit jeho neochotu otevřít se pro tento typ výzkumu. Atkinson (1998) rovněž nazývá první fázi LSi preinterview, ale považuje za ni domácí přípravu výzkumníka na rozhovor.

Následuje další fáze rozhovoru, ve které hraje důležitou roli „narrativní impulz“, spouštěcí podnět, na jehož základě začne vypravěč vyprávět. Tímto impulzem je obvykle otázka. V dalších momentech ustupuje výzkumník do pozadí a přenechává vypravěči hlavní slovo. Vstupuje jen v případě, že něčemu nerozumí, nebo ztratí nit (Gavora, 2006). Schütze (1999) nazývá tuto fázi jako monologickou a doporučuje výzkumníkům v této části **neprovádět žádné tematizující intervence** a nechat vypravěče volně mluvit, aby se mu reaktualizované celky prožitků dostaly „na jazyk“ samy, a utvářely tak samostatně linie vyprávění. Během této fáze LSi může výzkumník podpořit vyprávěcí aktivitu tím, že pozorně a zúčastněně sleduje vyprávění jako posluchač. Spolupracuje skrze slůvka jako například „hmm“ či výraz tváře. Tato část rozhovoru se vyznačuje výraznou délkou trvání. Respondent se výzkumníkovi otvírá, na což potřebuje dostatek prostoru. Přestože je tento typ rozhovoru poněkud volnější, považuje Lukas (2006) za užitečné mít **přípravený plán rozhovoru** obsahujícím styčná témata a několik otázek, podle kterých se výzkumník řídí. Oplatka (2001) doporučuje, aby výzkumník vystupoval v rozhovoru jako „někdo, kdo přesně neví, co potřebuje vědět pro zodpovězení výzkumné otázky“. Zároveň tento autor považuje za vhodnější, když otázky výzkumníka jsou reakcí na výpovědi respondenta.

V poslední části rozhovoru usiluje výzkumník o rozvoj teoretických komentářů, které do vyprávění vkládají sami respondenti, takže se rozvine **argumentativní rozhovor**, ve kterém se odkrývá stupeň systematičnosti respondentových teorií a hodnotících komentářů k zmiňovaným událostem. Jde o vytvoření **abstraktnější kategorizování života** na základě opakujících se momentů a spojení jednotlivých částí vyprávění. Jde tedy o vytvoření teorie o životním cyklu člověka (Schütze, 1999).

Schütze (1999) dále uvádí, že komunikativní metoda narativního interview nabízí a zajišťuje **ochranný interaktivní a časový rámeček**, který respondentu motivuje a zároveň mu nabízí šanci konfrontovat jeho rekapitulace zkušeností a reflexe průběhu vlastního jednání prostřednictvím sociologicky relevantních otázek. To, co na začátku bylo v paměti stále ještě neukotvené a rozptýlené, se během vyprávění částečně postupně ujasňuje a systematizuje. Tím, jak respondent prožívá souvislosti mezi minulými událostmi, je sociálněvědní analýze zpřístupněn také horizont nevědomého, horizont kognitivně nezpracovaného stavu vzpomínek.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Předkládaný výzkum je kvalitativně orientovaným zpracováním dvou profesních příběhů bývalých učitelek mateřské školy.

### 4.1 Výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné otázky

Výzkumný problém mé bakalářské práce zní: **vývoj profesní kariéry bývalých učitelek mateřské školy.**

Nejvyšším cílem kvalitativního výzkumu je podle Gavory (2006) **tvorba teorie o zkoumaných jevech**. Teorie představuje jakousi jejich abstrakci, která vzniká na základě podrobné analýzy dostupných empirických údajů. Vzhledem k tomu, že většina teorií zpracovávajících profesní vývoj učitele se vztahuje na učitele základních či středních škol (Průcha, 2002a, s. 22), je ambicí tohoto výzkumu zpracovat teorii, jejímž cílem je **rekonstruovat, jak se vyvíjela profesní kariéra učitelek mateřské školy od jejich rozhodnutí stát se učitelkou až po jejich odchod do důchodu.**

V rámci výzkumu jsem se tedy zaměřila na popis významných mezníků jejich profesní kariéry, na jejich osobní i profesní zkušenosti a na to, kdo je v jejich profesním životě ovlivnil a v neposlední řadě, jak vnímají tyto učitelky svou profesní dráhu. Důraz byl kladen na **vyprávění o celém životě**, protože podle Hendla (2005, s. 176) „významy, které přikládají lidé svým zkušenostem, lze adekvátně interpretovat pouze na pozadí celé biografie“. V rámci výzkumu byly stanoveny následující **výzkumné otázky**:

- Jaké byly významné mezníky v profesní kariéře bývalých učitelek?
- Jaké byly konkrétní podmínky jejich práce?
- Jak vnímají svou profesní dráhu bývalé učitelky?
- Jak nahlíží nyní na sebe jako na učitelku s odstupem času?
- Jak vidí bývalé učitelky svůj život po skončení učitelské kariéry?

### 4.2 Výzkumná strategie a postup výzkumu

Za účelem realizace výzkumného cíle byl zvolen **kvalitativní přístup**. Možnost zodpovědět vyřčené výzkumné otázky nabízí **biografický výzkumný design** jakožto přístup, který svou podstatu vidí v rekonstrukci a interpretaci průběhu života jedince někým druhým. Tento přístup umožňuje vytvářet teorii srovnáním jednotlivých případů, pokud výzkumník zkoumá více jedinců (Hendl, 2005, s. 130).

Ke konstrukci významu biografický design dospívá skrze symboly, nejčastěji jazyk a vyprávění příběhů. Biografie využívající **metodu životního příběhu** jedince je nazývána narativní biografie. V případě mého výzkumu se jedná se o záznam vyprávění bývalých učitelů o jejich životě. Současně s **životním příběhem** učitele využívá za účelem rekonstrukce minulosti jedince biografický design také často **metodu kritických událostí** v respondentově osobním i profesním životě ve smyslu významných životních událostí.

**Postup tohoto výzkumu** se opíral o doporučení Hendla (2005), který popisuje postup biografického zkoumání v pěti krocích:

1. určení cíle výzkumu, s určením množiny uvažovaných zážitků a zkušeností v životě jedince, s jeho etapami a krizemi,
2. shromažďování konkrétního biografického materiálu (vyprávění jedince o životě a další potřebné dokumenty),
3. uspořádat zkoumání podle témat, která se soustředí kolem kritických okamžiků života jedince.
4. Následuje zkoumání významů ve vyprávění, které vychází z interpretací jedince. Bereme v úvahu širší struktury, které pomohou vysvětlit významy a získané zkušenosti a jimiž mohou být sociální interakce ve skupině, kulturní aspekty, ideologie nebo historický kontext.
5. Tvorba teorie.

## 5 ZKOUMANÉ PŘÍPADY A JEJICH CHARAKTERISTIKA

Výzkumný vzorek představují dvě učitelky MŠ, které jsou v důchodu. Výběr osob do výzkumu byl záměrný dle zaměření výzkumu. Přestože jsem pro účely výzkumu vytipovala tři bývalé učitelky MŠ a oslovila je s žádostí o účast ve výzkumu, na jeho průběhu se podílely jen dvě. Ukázalo se, že jedna se tři participantek není ochotná sdělovat citlivé osobní údaje. Během sezení s bývalými učitelkami jsem sesbírala řadu dat. Pro přehlednější seznámení s nimi jsem je uspořádala do synopsisů, které představují jejich stručné a přehledné shrnutí.

### 5.1 Učitelka Zuzka

- délka praxe: 41 let,
- narodila se v roce 1952 jako jedináček,
- v letech 1958 – 1967 navštěvovala základní školu, v roce 1963 jí umírá otec,
- v roce 1967 nastoupila na gymnázium. Studium ukončila maturitou v roce 1971. V témže roce začala studovat medicínu. Studium ukončila po třech letech.
- V roce 1974 nastupuje jako nekvalifikovaná do mateřské školy v jako učitelka na zástup. Po dvouleté praxi v zaměstnání zahajuje dálkově studium Střední pedagogické školy za účelem získání kvalifikace. Studium ukončuje úspěšně složením maturitní zkoušky.
- V roce 1980 jí bylo nabídnuto místo ředitelky v jiné mateřské škole. Tam působila na zástup až do roku 1986, kdy přechází do třetí mateřské školy opět jako zástup za učitelku odcházející na mateřskou dovolenou. Po třech letech odchází učit do další mateřské školy.
- Od roku 1989 do roku 2015 působila jako učitelka v poslední mateřské škole.
- V roce 2006 byla poprvé zvolena starostkou obce, kde žije. Jako neuvolněná starostka učila stále v mateřské škole až do roku 2015, kdy odchází do důchodu.
- V roce 2006 jí začaly zdravotní problémy s klouby. Postupně (v letech 2006, 2010, 2015) byla na operaci s koleny a kyčlemi.

### 5.2 Učitelka Helena

- délka praxe: 39 let,

- narodila se v roce 1951 jako jediná dcera. Měla tři bratry.
- Mezi lety 1957 – 1966 navštěvovala Základní školu,
- v roce 1966 nastupuje nedobrovolně na Střední zdravotnickou školu. Studium ukončuje úspěšně maturitní zkouškou v roce 1970.
- Rok 1971 byl pro ni velmi důležitý, neboť nastoupila do svého prvního zaměstnání jako vychovatelka v jeslích. Zde působila půl roku,
- v roce 1972 nastupuje jako učitelka do mateřské školy. V roce 1973 si začíná dodělávat kvalifikaci dálkovým studiem Střední pedagogické školy, které ukončuje úspěšně v roce 1976 maturitní zkouškou,
- od roku 1981 do roku 2003 působila jako ředitelka mateřské školy. Rok 2003 pro ni byl zlomovým, neboť tato mateřská škola přešla pod školu základní a ona se stala vedoucí učitelkou. V této funkci setrvala až do roku 2010, kdy odchází do důchodu.
- V roce 1971 se poprvé vdala, v témže roce se jí narodila první dcera. Za pět let přišlo narození druhé dcery. V roce 1985 ji velmi zasáhl rozvod. Třetí dítě, syn, se jí narodil v roce 1989 již s novým partnerem, kterého si v roce 2013 vzala za manžela.
- Od roku 2013 působí jako osobní asistentka autistického chlapce v mateřské škole.

## 6 VÝZKUMNÉ METODY

Výzkumná metoda představuje nástroj, který umožňuje dosáhnout cíle výzkumu a zodpovědět tak výzkumné otázky vyřčené výzkumníkem na jeho začátku. Tento výzkum se metodologicky opírá o životní příběh učitele a využívá tak pro zjištění výsledků metodu čar života a narativní interview.

### 6.1 Čára života

Na začátek každého interview byla použita metoda **čára života** (Schütze, 1999). Její význam spočívá podle Švaříčka (2007) v předpokladu, že klíčové incidenty podněcují jedince k významným životním rozhodnutím, novým jednáním a cílům. Jsou tudíž významnými zdroji dat pro pochopení vývoje. Dále vychází ze zjištění, že zkušenost je přirozeně organizována v příbězích. Je-li zkoumaná osoba stimulována k vyprávění, je možné získat zkušenost v přirozené formě (Schütze, 1999).

Tuto metodu jsem použila poté, co jsem respondentky seznámila s tématem výzkumu. Poté jsem je vyzvala, aby nakreslily napříč strany (papír A4) rovnou linii a na ni vyznačily významné životní události a svůj věk popř. rok v době, v němž se tyto události odehrály. Následně bylo přestoupeno k narativním interview.

### 6.2 Narativní interview

Podle Hendla (2005) se biografické / narativní interview vyznačuje tím, že **postihuje celý život respondenta**, v mém případě celý život bývalých učitelek MŠ. Přestože se tento výzkum soustředí na současné (seniorské) období bývalých učitelek, byly v rámci interview kladeny otázky vztahující se k minulému životu respondentek. Odkrývání minulých zkušeností a vzpomínek je totiž pro metodu životního příběhu typické. Atkinson (1998) upozorňuje, že toto vyprávění je velmi obsáhlé a široké, **je limitováno pamětí vypravěče a jeho ochotou sdělit okolí soukromé informace**.

Narativní rozhovor byl zvolen za základní metodu výzkumu. Podle Gavory (2000) dominují tomuto druhu interview dlouhé repliky vypravěče a výzkumník zasahuje zejména tehdy, když „ztratí nit“, nebo když potřebuje nějakou událost objasnit. S ohledem na stanovené výzkumné cíle bylo stanoveno šest oblastí, které byly během interview sledovány. První tři jsou narativizující a další tři souvisí s popisem sociálního rámce. V rámci každého sektoru jsou 1 – 2 klíčové otázky, další otázky vplynuly během narace podle potřeby:



**1. Doba předučitelská a období studia**

- Co vás motivovalo k volbě profese?
- Kde jste získávala pedagogické zkušenosti?

**2. První vzpomínky na profesi**

- Na co ráda vzpomínáte?
- Jaké jsou vaše nepříjemné zkušenosti?

**3. Zlomy v kariéře**

- Bylo něco, co se na vašem učitelství podepsalo? Co vás ovlivnilo?
- Chtěla jste někdy s touto profesí přestat?

**4. Osoby v profesní kariéře**

- Vzpomenete si na významné osoby, které byly pro vaši profesi důležité?
- Jak byste popsala pracovní kolektiv, kde jste působila?

**5. Soukromý život**

- Jak zasahovala vaše profese do soukromého života?

**6. Důchod**

- Těšila jste se na důchod?
- Co pro vás bylo nejtěžší, když jste měla odejít do důchodu?

## 7 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Podepsání **informovaného souhlasu účastníků** stálo na začátku výzkumu. Tím byl potvrzen souhlas s účastí ve výzkumu a zároveň slib anonymity a nezneužití informací získaných výzkumem. Právě z důvodu zachování soukromí participantek jsem transkripty anonymizovala. Proto jsou všechna jména v rozhovorech změněna. Znění informovaného souhlasu je doloženo v příloze P1.

Zajištění **validity** výsledků jsem provedla tak, že jsem jednotlivé kroky mého výzkumu konzultovala s kolegy a vědeckými pracovníky z oboru. **Triangulaci** jsem zajistila použitím dvou výzkumných metod – čáry život a interview. Také jsem spolupracovala s participantkami tak, že jsem jim dávala přečíst přepsané rozhovory a dožadovala se zpřesnění a doplnění informací. Během výzkumu měly zkoumané učitelky možnost kdykoliv do výzkumu jakýmkoliv způsobem vstoupit, ale také z výzkumu vystoupit.

Po skončení výzkumu byly participantky seznámeny s konečnou podobou výzkumu a s jeho výsledky.

## 8 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚR DAT

O učitelkách, které se zúčastnily tohoto výzkumu, jsem věděla z vyprávění svých kolegyň v práci již dříve. Právě od kolegyň jsem na ně získala kontakty a mohla jsem si s nimi domluvit schůzku. Během února 2016 jsem se sešla se dvěma bývalými učitelkami.

### 8.1 Vstup do terénu a navázání vztahů

Osobnímu setkání vždy předcházela telefonická domluva a stručné seznámení s výzkumem. Na prvním setkání jsem pak participantky seznámila se smyslem výzkumu a s tím co, obnáší. Objasnila jsem jim celý postup, přičemž jsem nezatajila kritická místa (dlouhé sezení, nahrávání, vyprávění nejen o profesi, ale i o svém soukromém životě). Poté jsem si vyžádala jejich informovaný souhlas a domluvily jsme se na dalším setkání, které následovalo zpravidla za necelý týden. Obsahem této schůzky, která se v obou případech uskutečnila u nás v mateřské škole, bylo především vyprávění učitelek, které jsem nahrávala na diktafon. Na úvod setkání jsem však participantkám předložila prázdný list papíru A4 a vyzvala jsem je, aby mi na něj zaznačily **svou čáru života**. Poprosila jsem je, aby zaznamenávaly u každé události i rok, kdy se stala. Na její nakreslení jsem jim poskytla dostatek času a klid. Současně jsem byla k dispozici, pokud nevěděly nebo potřebovaly poradit (kudy vést čáru, jak zaznamenávat údaje apod.).

Poté jsem spustila nahrávání a **rozhovor** jsem zahájila výzvou: „vyprávějte mi o tom, co vás motivovalo stát se učitelkou.“ Další otázky jsem kladla podle kontextu a situace. Přesto, že jsem měla předem připravených několik otázek, které byly pro mne stěžejní, ne vždy jsem je položila. Důvodem byla skutečnost, že participantky během svého vyprávění spontánně tyto otázky zodpověděly, bez toho aniž bych se přímo zeptala. Struktura mých otázek byla tedy pokaždé jiná, protože vyprávění zkoumaných žen bylo odlišné. Nicméně byly i otázky, které zazněly v obou rozhovorech. Obě učitelky měly společné také to, že často odpovídaly a vyprávěly, jak je napadlo a jejich projev tak působil chaoticky. Mnohdy se stávalo, že se jim během povídání vybavila nějaká dávná vzpomínka, která sice nesouvisela s jejich profesí učitelky, ale ony měly potřebu mi ji sdělit. Proto bylo obtížné směřovat rozhovor k tématům, která jsem měla dopředu stanovená.

Vzhledem k věku participantek byl očekávaným, ale pro mě přesto překvapujícím, problém s jejich pamětí. Nejednou zazněla věta, že už si to nebo ono nepamatují. Snažila jsem se proto jejich vyprávění více povzbuzovat, aby spontánně a retrospektivně povídaly o udá-

lostech, vlivech, motivech a situacích, které souvisely s vývojem jejich kariéry. Pokud mi nebylo něco jasné, doptávala jsem se.

Během interview jsem si dělala poznámky o tom, co mi nebylo jasné a k čemu se chci vrátit. Psala jsem si své nápady, jak by se rozhovor mohl dále rozvinout a pokoušela jsem se v nich probudit chuť ke znovu-rozvzpomínání se a k povídání.

Všechny rozhovory jsem si nahrávala a následně přepsala. Přepsané texty jsem zkoumaným učitelkám dala ke kontrole, doplnění a zpřesnění. Zpravidla za týden následovalo s každou z nich ještě jedno setkání. Obě participantky si za ten týden, co jsme se neviděly, udělaly poznámky, co by mi chtěly ještě sdělit, a já jsem jim vyhověla. S první participantkou jsem uskutečnila druhý rozhovor, ve kterém jsem se snažila získat doplňující údaje, které jsem potřebovala pro interpretaci vyprávění. Tento rozhovor byl téměř stejně dlouhý, jako první. S druhou zkoumanou učitelkou jsem se při druhém setkání shodla, že vše podstatné bylo řečeno na prvním interview, proto jsme se domluvily další rozhovor nerealizovat. Nicméně při zpracování transkribovaných údajů vyplynulo na povrch, že některé odpovědi by bylo vhodné rozvinout a získat tak zajímavá a přínosná data. Proto jsem se domluvila na další schůzce, kde bylo první interview doplněno. Stejná situace nastala i při kódování transkriptu s první učitelkou. S ní jsem se sešla nakonec čtyřikrát, abych rozšířila a doplnila interview předešlá. Vyprávění obou bývalých učitelek jsem prokládala nejen dotazy, které jsem si předem připravila, ale i dotazy, které vyplynuly z jejich vyprávění. Přirozeně byl tak každý rozhovor jiný kvalitativně i kvantitativně. Přepis rozhovoru s učitelkou Zuzkou je obsahem přílohy P3.

## 8.2 Časový rozvrh práce v terénu

Výzkum byl zahájen v **lednu 2016**. V tu dobu jsem již měla vytipované vhodné ženy do výzkumu – tři bývalé učitelky z mateřských škol. Oslovila jsem je během ledna. Objasnila jsem jim smysl výzkumu a domluvila se s nimi, že se v únoru sejdeme a zrealizujeme interview. Do té doby měly čas přemýšlet a vzpomínat nad svou profesní kariérou a vším, co s ní souviselo.

V **únoru** byla realizována postupně jednotlivá interview, ovšem jen se dvěma participantkami z důvodu uvedeného výše. S oběma bývalými učitelkami jsem se sešla postupně několikrát. Na první schůzce jsem je vyzvala, aby mi nakreslily čáru života a zaznamenaly na ni významné mezníky. Poté jsem zahájila rozhovor. Při druhé schůzce jsem jim předala

přepsaný rozhovor a požádala je, aby si jej přečetly a případně doplnily o údaje a informace, které během prvního rozhovoru nezazněly a které považují za důležité. Na následujících schůzkách jsem měla s sebou poznámky k rozhovorům a doptávala jsem se. Učitelky mi sdělovaly zase informace, na které si při prvním rozhovoru nevzpomněly. Rozhovory jsem opět nahrávala a přepsala.

V měsíci **březnu** jsem transkribovaná data podrobila analýze a zároveň průběžně doplňovala o další informace potřebné pro jejich vyhodnocení. Na konec jsem výsledky výzkumu interpretovala.

## 9 ANALÝZA ÚDAJŮ

Analýza údajů měla induktivní charakter. Před jejím zahájením jsem měla shromážděno několik hodin rozhovorů, nákresy čar života a poznámky na papíře. Tato data bylo potřeba systematicky zpracovat do přepisů a dát jim tak ucelenou podobu. Metoda čary života byla použita jako podpůrná pro strukturaci interview a proto nebude analyzována samostatně. pro ukázkou příkládám kopii čary života respondentky Heleny v příloze P2.

### 9.1 Otevřené kódování

Nezbytným krokem k úspěšné analýze údajů byla **transkripce** doposud získaných dat. Takto přepsané rozhovory jsem několikrát pročetla. To bylo potřeba pro uskutečnění **otevřeného kódování**, které stálo na začátku analýzy. Tato technika umožňuje získané údaje rozebrat na menší segmenty představující **kódy**, které jsou pojmenovány a následně opět složeny do nového celku tzv. **kategorií** (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 218). Transkribované texty jsem postupně doplňovala o kódy. Na mysli jsem neustále měla výzkumné otázky a kódy jsem tak koncentrovala kolem nich. Výhodou a současně kamenem úrazu pro mne bylo, že je otevřené kódování vysoce subjektivní a záleží na pohledu každého výzkumníka, jak transkripce okóduje.

### 9.2 Kategorizace kódů

Kategorizace kódů představuje jejich systematické třídění a seskupování podle podobnosti (Švaříček, Šed'ová, 2007). Pokud měly kódy společného jmenovatele, integrovala jsem je do větších celků. To bylo umožněno díky opakovanému pročitání textů, které bylo spojeno s překódováváním transkriptů tak, aby tyto segmenty odpovídaly výzkumným otázkám. Kategorie jsem několikrát obměňovala, stejně tak jako kódy. První byly předběžné, pracovní, a pokud se osvědčily, přijala jsem je jako definitivní. Jejich seznam je obsahem přílohy P5. Jelikož je cílem mé práce **rekonstrukce vývoje profesní kariéry** bývalých učitelů, uspořádala jsem na doporučení Gavory (2006) obsahy vyjádřené řeči participantek chronologicky, abych dodržela jednotnou linii života a abych se v nich snáze orientovala. Při sestavování jednotlivých kategorií jsem se opírala jednak o užší pojetí vývoje učitele, odkud jsem čerpala etapy profesního vývoje, jednak o širší pojetí vývoje učitele, která v sobě zohledňují složku sociální, psychologickou i biologickou a pracují s jejich vzájemným ovlivňováním.

## 10 INTERPRETACE

Podkladem pro interpretaci vyprávění bývalých učitelek byly interpretační kategorie. Těchto kategorií vzniklo během analýzy získaných údajů celkem sedm a jejich pojmenování a náplně vycházely z fází profesního vývoje zkoumaných žen. Zároveň vznikly dvě kategorie, které se orientovaly k sociálnímu prostředí. Právě sociální kontext, ve kterém učitel žije, ovlivňuje podle Fesslera a Ingrama (2003, citován Lukášem, 2008) bezprostředně práci učitele.

Odrazovým můstkem pro interpretaci byla otázka: **Jak se vyvíjela profesní kariéra bývalých učitelek mateřské školy od jejich rozhodnutí stát se učitelkou až po jejich odchod do důchodu?** Co stálo na začátku jejich kariéry a co jí vůbec předcházelo? Průcha (2002a,b) zabývající se problematikou profesního vývoje vychází z předpokladu, že na začátku kariéry učitele stojí volba profese učitele, která je podložena příslušnou motivací. Opírá se přitom o výzkumná zjištění Havlíka. Nicméně, jak ukazují informace získané v rámci tohoto výzkumu, zkoumané učitelky si tuto profesi nevybraly, přesto v ní po zbytek své produktivní části života setrvaly.

### 10.1 Etapa hledání

Samotný vývoj jejich profesní kariéry byl zahájen velice důležitou etapou, kterou jsem nazvala hledání. Toto stadium v sobě zahrnuje skutečnosti, které předcházely jejich vstupu do profese a zároveň na ni měly velký vliv. Jedním z těchto faktorů, který ovlivnil to, že se obě nakonec staly učitelkami, mělo jejich **předchozí vzdělání**. To vypovídá o tom, že **ani jedna z nich si profesi učitelky v mateřské škole původně nevybrala**. Zatímco Zuzka od jakživa snila o tom, že se stane lékařkou, Helena se stala zdravotní sestrou proti své vůli. Přání Zuzky bylo podmíněno jejím častým pobytem v nemocnici v dětství, nicméně skončilo nezdarem:

*„ ... já jsem vždycky chtěla být, dřív jako děcko, sestřička, protože jsem bývala dost často v nemocnici ... tak potom to vyvrcholilo tím, že jsem šla na lékařskou fakultu... asi ovlivněna svými spolužačkami a kamarádkami, prostě jsme tam šli všichni ... nedařilo se mně a tak jsem to za tři roky nechala. A pak jsem začala hned učit.“ (Zuzka)*

*„ ... já jsem dělala střední zdravotní školu jako dětská sestra ... mě tam strčili proti mé chuti ... jelikož jsem měla pěkné známky, tak mě vrazili na tu školu, která zbyla. Já jsem původně dělala elektrotechniku ... mě strčili na zdravotku, kde při každé větší krvi jsem omdlávala. Takže udělala jsem to teda, ale dali mě do jeslí..“*

*(Helena)*

Silný vliv jejich sociálního okolí se projevil již při volbě jejich budoucího povolání. Právě sociální aspekty se nemalou měrou podílí na formování osobnosti učitelek MŠ. Nelze je ze sociálního prostředí vymanit a proto je nutné zkoumat jejich profesní život současně se sociálním. Přestože Zuzce bylo doporučováno jít na učitelku, nakonec nešla. Na dobu svého předškolního vzdělávání nevzpomíná totiž zrovna s úsměvem: *„Do školky jsem chodila. A tam nevzpomínám dobře ... ve dvě hodiny jsme tam šli zpátky. A to jsme tam neradi šli zpátky. A museli jsme...“*. **Absentující motivace** pracovat jako učitelka v MŠ je tak logická:

*„K tomu mě nemotivovalo téměř nic, to byla nutnost, protože jsem skončila na vysoké škole a náhodně od svoji příbuzné jsem se dozvěděla, že v mateřské škole přijímají i nekvalifikovanou sílu, protože tehdy byl nedostatek učitelek, tak jsem prostě šla.“* (Zuzka)

*„Motivovalo mě k tomu, no jak bych to řekla, co bych ti k tomu řekla, vůbec nic... Z jeslí mě přeložili jako učitelku do mateřské školy.“* (Helena)

Obě nakonec u této profese zůstaly. Předpokladem proto byla povinnost **dodělat si odbornou kvalifikaci**, čímž pro ně začala etapa nové začátky.

## 10.2 Etapa nové začátky

Etapa nové začátky je etapa, se kterou ve svém životě ani jedna nepočítala, přišla jim do cesty víceméně náhodou a ovlivnila jejich následující zbytek života.

*„Vystudovaný jsem měla gympl ... musela jsem postupně získat kvalifikaci... jsem musela čekat dva roky, až jsem měla praxi, tak jsem mohla jít do školy.“* (Zuzka)

*„... to jsem nastoupila do školky a musela jsem si dodělat kvalifikaci. Tak jsem jezdila na střední pedagogickou. Každý měsíc*



*to bylo týden, v kuse, ale dojíždělo se. To bylo normálně dálkové studium.“ (Helena)*

Tato etapa je běžně nazývána fází profesního startu a v této souvislosti se hovoří o začínajícím učiteli. Long (1999) řadí mezi důležité vlivy, které mohou ovlivnit to, jak hladce proběhne, **podporu ze strany rodiny a školy, ve které učitelé působí**. Jedná se o sociální instituce, v rámci kterých učitel funguje. Proto je nezbytné, aby cítil z jejich strany podporu. Podpora na začátku kariéry je pro každého začínajícího učitele důležitá. Svědčí o tom i význam sociální role uvádějícího učitele. Obě zkoumané učitelky v začátcích kariéry tuto podporu pocítily, což se kladně odrazilo na dalším vývoji jejich profese:

*„...jak jsem nastoupila, tak už to šlo bez problémů. Paní ředitelka v Banánové Lhotě mi hodně pomohla, takže jsem se k tomu jaksi dostala.“ (Helena)*

*„... prvních šest roků v té Modré Lhotě od ředitelky. Tam jsme byly jen dvě, to byla jednotřídka, takže tam jsem získala nejvíc, dá se říct, zkušeností a vůbec mě to začalo tak nějak bavit.“ (Zuzka)*

O tom, že je podpora ze strany rodiny a školy v této fázi důležitá, svědčí i skutečnost, že její absence může vést až k odchodu ze zaměstnání, jak k tomu došlo u Zuzky. Nicméně pocit podpory a pozitivního přijetí ze strany rodičů jí umožnilo tuto situaci zvládnout s nadhledem a vyrovnat se s ní:

*„To byly docela krušné chvíle. Ale ne z mého pohledu ... ona řekla, že mě tam nechce, tak ta mě řekla, ať jdu pryč. Prostě tehdy se s tebou nikdo nebavil... Rodiče psali teď, jak se říká petice, nebo něco takového, jako aby mě vzala zpátky ... musím říct teda, že jsem byla oblíbená, protože to bylo v obci, rodiče mě znali, ano, to byla asi ta výhoda.“ (Zuzka)*

S absencí podpory vedení se setkala i Helena. Tento fakt jí velmi komplikoval jak profesní, tak soukromý život. Avšak pomoc vlastní rodiny se ukázala jako klíčová a tak Helena toto životní období zdárně překonala.

*„... jelikož jsem ji nechala pokřtít, Marušku taky, tak za trest jsem musela jezdit do Citronové Lhoty od dvou malých dětí, do školky. Tam jsem byla tři roky, taky. Tam jsem chodila na zástupy, strkali*

*mě, kam je napadlo ... ale bylo špatné spojení. Tenkrát jen autobusy, takže jsem ráno vyjela třeba v pět hodin, protože jsme v šest otvírali školku, a dojela jsem domů třeba o půl osmé. Od dvou malých dětí, tak to bylo dost kruté. Ale tchyně byla v invalidním důchodu, takže hlídala děti.“ (Helena)*

S nástupem do nového zaměstnání jsou spojena jistá očekávání. Ne vždy jsou realistická a mnohdy vychází z osobních zkušeností. Právě v souvislosti s tímto se hovoří o **šoku z reality**, který je podle Průchy (2002a) způsoben rozporem mezi drsnou realitou školního prostředí a očekáváním, jež vzniknou během doby studia učitelství. U Zuzky tento jev nastal také, přestože si toto povolání původně nevybrala a studium zahájila až po získání dvouleté praxe v mateřské škole:

*„Jsem si s ničím nevěděla rady, protože jsem nikdy prostě nepracovala, ani s dětmi, dá se říct. Doma jsem sourozence neměla, třeba bratranec a sestřenice byli stejně staří jako já, takže jako úplně, úplně od začátku... nejtěžší bylo, že v té třídě bylo strašně moc. Až pětatřicet. A různého věku. A tehdy měla ředitelka zkrácený úvazek. Takže když jsem měla ráno, tak jsem byla celé dopoledne prostě sama. Sama se všema dětmi“ (Zuzka)*

*„Když jsem pracovala ještě jako nekvalifikovaná, tak jsem musela pracovat tak, že bylo jedno zaměstnání se všema dětma, druhé zaměstnání s předškoláky, což se někdy nedalo na té jednotřídce zvládnout...“ (Zuzka)*

Příčinou byla absence pracovní orientace a chybějící zkušenosti s malými dětmi. Šok z reality se u ní projevil bezmocí a pocity osamocení. Helena takový šok nezažila a to zejména díky dobré přípravě na střední škole a lidskému přístupu své nadřízené:

*„My jsme měli na té zdravotnické škole psychologii i pedagogiku, něco jsem si studovala sama. A potom, jak jsem nastoupila, tak už to šlo bez problémů. Paní ředitelka mi hodně pomohla...výborná byla, takový člověk, prostě, taková babičkovská, taková lidská, taková fajn“ (Helena)*

Chybějící zkušenosti s dětmi se snažila Zuzka dohnat častými **změnami pracovního místa** a s tím souvisejícím sbíráním pracovních zkušeností. O četnosti střídání pracovního místa

u této participantky svědčí i vysoký počet záznamů v linii znázorňující její čáru života. Právě dostatečné vědomosti a snahu neustále je doplňovat lze zařadit mezi nezbytnosti důležité pro úspěšný výkon této profese. Long (1999) jako důležitý vliv v této fázi profesní kariéry vidí proto i **individuální dispozice učitelek**. U zkoumaných žen se projevila vypočítavost, odolnost vůči stresu, chuť rozvíjet se i cílevědomost. Jedná se o rysy jejich osobnosti, které se odrážely v jejich vztahu k profesi po celou dobu jejich kariéry a následně i v době důchodu:

*„Nebyl to zas až takový velký psychický nátlak. Ale prostě to bylo to, že jsem po určité období hledala pořád něco nového. Tak to bylo to, že jsem chtěla získat to trvalé místo, protože s tím byly spojeny některé další věci... když měl člověk místo, které bylo jen na dobu určitou, tak tam byla většinou nějaká úskalí.“ (Zuzka)*

*„Jsem strašně spokojená, dozvídám se spoustu nových věcí, rozhýbávám si zas mozek, je to potřeba, ...“ (Helena)*

Vysledované individuální dispozice zkoumaných žen předurčily jejich pozitivní přístup k této profesi podpořený pevným rozhodnutím v ní trvale zůstat. K tomuto zjištění, že je to profese, která je baví a která je to pravé, dospěly během několika málo prvních let:

*„Jsem si vždycky myslela, že to nikdy dělat nebudu ... těch prvních šest roků v té Modré Lhotě od ředitelky... tam jsem získala nejvíc, dá se říct, zkušeností a vůbec mě to začalo tak nějak bavit. Už jsem nepřemýšlela o ničem jiném.“ (Zuzka)*

*„... jsem si dodělala tu pedagogickou školu a potom už to šlo ráz na ráz. Zjistila jsem, že je to, to, co jsem měla dělat, chtěla dělat a že to mám tady a prostě že to není práce, že je to pro mě hra, koníček.“ (Helena)*

Fakt, že obě byly ve svém zaměstnání spokojeny, dokladuje i kladná odpověď na otázku, zda jsou nakonec rády, že mohly být učitelkami v MŠ. A naopak negativní odpověď na dotaz, zda s touto profesí chtěly někdy skončit. Tato vyjádření zachycují jejich **postoj k profesi**, ve kterém se odráží jejich **profesní identita**. Ta je budována postupným získáváním zkušeností a je pro ni typické právě ztotožnění se s touto profesí. Mezi autory zabývající se vývojem profesní kariéry učitelů panuje shoda v tom, že profesní identita učitele se váže k etapě stabilizace.

### 10.3 Etapa stabilizování

Fáze stabilizování se prezentuje tím, že se z učitele začátečníka stává učitel zkušený. Do tohoto stádia profesní kariéry učitel „dozrává“ postupně sbíráním zkušeností až do té míry, kdy pracuje samostatně a nepotřebuje odbornou pomoc. Průcha (2002b) upozorňuje na fakt, že v reálné profesi se projevuje zpravidla funkčním posunem v kariéře. V kariéře obou zkoumaných žen se to odrazilo v tom, že se po nástupu na stálé místo staly **ředitelkami**. Tato skutečnost reflektuje nejen ocenění jejich zkušeností, ale také jejich oblibu v kolektivu. Zuzka působila jako ředitelka na zástup, ale Helena ředitelovala až do roku 2003, kdy přešla MŠ pod ZŠ. S touto událostí jsou spojeny mnohé další aspekty, kterým věnuji pozornost v jiné kategorii:

*„... jsem byla ředitelka v Červené Lhotě ... pak zpátky nastoupila ta původní ředitelka, co jsem tam byla za ni ... byla jsem ředitelka šest let ... pak mi bylo nabídnuto, že můžu ve Žluté Lhotě zastupovat ředitelku ... tam jsem byla až do důchodu. A byla jsem tam spokojená.“ (Zuzka)*

*„Byla mi dána důvěra děvčatama, tak jsem zůstala až do konce.“ (Helena)*

Nástup Heleny do této funkce nebyl zrovna jednoduchý. Zatímco Zuzka jej prožívala pozitivně, pro Helenu byl spojen s pocity bezmoci a s absencí zkušeností důležitých pro výkon této pozice. Helena zažila do jisté míry šok z toho, v jakém stavu školku přebírá. Nicméně dokázala si poradit:

*„Ta předcházející paní ředitelka už byla taková starší, už na to kašlala... ona mi sebrala všechny papíry, já nemám prostě co dělat, z čeho vycházet, já nemám nic.“ A ona mi řekla: „zajděte si za tou Fanynkou ...tak jsem se s ní nějak dala dohromady a ta mi strašně pomohla v tom začátku.“ (Helena)*

Díky pomoci jiné ředitelky tak Helena získala vše potřebné proto, aby mohla vedoucí pozici úspěšně zastávat. O tom, že to zvládla, vypovídá i její zkušenost s jinou ředitelkou z vedlejší vesnice, pro kterou byla do jisté míry vzorem: *„Ta si ke mně chodila opisovat. Když bylo třeba CO, to bylo taky příšerné, to byla věc na zabití. Takže doletěla, že bude mít inspekci, abych jí půjčila teda nějaké věci.“* Zuzka svůj nástup do funkce ředitelky

vnímá naopak jako velmi jednoduchý a pohodový. Jako příčinu vidí ve změně režimu, který s sebou přinesl rok 1989:

*„Po ty dva roky, co to bylo, ta práce byla taková usnadněná. Vůbec jsem se nebála kontroly, to vůbec ne, takové to bylo uvolněné všechno, nebylo ani tolik povinností. Bylo to takové lepší v tomto.“ (Zuzka)*

Aby mohly obě ženy situaci na začátku ředitelování zvládnout, musely mít dostatek zkušeností. S tímto předpokladem pracuje i Long (1999), když podotýká, že fáze stabilizace se opírá právě o **zkušenosti**. Získávání zkušeností se děje na základě vlastní praxe, ale také prostřednictvím organizovaných akcí. S tím je přirozeně spojena nezbytnost dalšího **vzdělávání**. B. Boyle zastává názor, že pro učitele jsou nejdůležitější jeho znalosti a dovednosti, které musí neustále prohlubovat (Lukas, 2011, s. 61). Zájem o získávání zkušeností a posléze o rozvoj školky zachycují výpovědi Heleny i Zuzky, které jsou v mnoha ohledech podobné, protože obě působily v době stejného politického režimu, který toto formoval:

*„Semináře byly, školení pro začínající učitelky, to bylo úplně běžné. To bylo v podstatě každý měsíc.... Chodilo se na náhledy do jiných školek, to bylo úžasné, protože jsi získala tolik představ. Tady na výtvarku, na cokoli. Oni v každé školce měli něco nového, co my jsme neznali. A my jsme zas jezdili tam. To jsme si kreslili každý do sešitu, co se mu líbilo... to bylo strašně dobré, to mě i tak dost mrzí, že to skončilo. Protože ses dostala mezi všechny lidi, a ty problémy, které jsme třeba měli, oni měli podobné, tak jak to řešili. Já jsem si to teda strašně nemohla vynachválit.“ (Helena)*

*„Dřív se chodívalo na různé semináře. Jednak vzdělávací a jednak se teda chodívalo opravdu navzájem do školek, kde ses jednak podívala, co tam mají nového, jakou tam mají výzdobu a teď třeba jak oni to dělají. Někdy to bylo vyloženě ukázková práce, kde kolem učitelky bylo třeba pět dalších, ale vždycky sis z toho něco vzala.“ (Zuzka)*

Díky získávání zkušeností budovaly svou profesi. Velkou roli hrálo vzájemné ovlivňování, obohacování i chuť zkusit nové věci. To se dělo postupně během jejich celé kariéry a v podstatě se to děje stále i po jejich odchodu do důchodu. V literatuře (Průcha, 2002b,

Píšová a kol., 2010) se dočteme, že je tato fáze profesního vývoje učitele svázána s pojmem **expert**, který je považován za autoritu ve svém oboru Ericsson (2006 citován Píšovou, 2010). Po fázi experta nastupuje fáze rezignace a vyhasínání. Z výpovědí a osobních postojů zkoumaných žen však vyplývá, že učení se, rozvíjení se a zkoušení nových věcí je provází stále:

*„... je to taková profese, kde pořád rosteš, že nemůžeš zůstat sedět. Jak zůstaneš sedět, tak je to ztracené...“ (Helena)*

*„Je to práce s lidmi, máš tam pořád co dělat, učit se, pořád se něco dozvídáš...“ (Zuzka)*

Proto se domnívám, že status experta jim připsat nelze, přestože nepochybuji o jejich kvalitách. Spíše než stabilizace, kterou uvádí Průcha (2002a, b) nebo Long (1999), nazývám tuto fázi **etapou stabilizování**. Ta v sobě vyjadřuje předpoklad průběhu, neukončenosti, neustálého postupu vpřed. Na rozdíl od etapy stabilizace, která v sobě skýtá domněnku definitivnosti. Během této etapy se obě učitelky snažily rozšiřovat své obzory. Zuzku hodně ovlivnilo i absolvování kurzu dramatické výchovy:

*„Když už jsem byla v Žluté Lhotě, když už se vrátila ředitelka z té mateřské, tak jsme absolvovaly takový kurz, dá se říct, jezdily jsme tam snad půl roku. Bývalo to v sobotu a v neděli, byl to kurz dramatické výchovy a to vneslo, dá se říct, trošičku jiný styl do té mé práce, do té výuky. To mě vlastně dost ovlivnilo...“ (Zuzka)*

Zkušenosti umožnily učitelkám formovat vlastní **osobní styl výuky**. Ten se vyvíjel během jejich kariéry a podepsal se na podobě jejich působení na děti. Protože přesto, že byly ředitelkami, byly stále i učitelkami u dětí, i když na zkrácený úvazek. Své povinnosti související s prací u dětí si ale plnily zodpovědně:

*„Já jsem byla ředitelka tak na draka ...tady toto mě nebavilo, to bylo hrozné, to já až potom, co jsem skončila s děčkama, tak teprve jsem šla teda něco dělat, protože jako ta práce s děčkama mě bavila víc, jak tady ta administrativa.“ (Helena)*

Osobní styl výuky v sobě odráží jejich osobní dispozice i minulé zkušenosti, ať už příjemné, nebo nepříjemné. Pro Zuzku byla klíčová osobní nepříjemná zkušenost na základní škole:

*„...pamatuji si, že jsem neměla ráda jednu učitelku, To si prostě pamatuju, že se mi nepodařil strom nakreslit, že jsem měla strašně tlustý kmen. No ale tak co, stromy také můžou mít všelijaké kmeny, že a ona to všem ukazovala, takže to si vzpomínám, že nikdy bych to prostě neudělala děckám.“ (Zuzka)*

Preference podporujícího přístupu, nerozkazování, liberálnost, ale i přísnost, důslednost a poučování. To jsou znaky, kterými lze charakterizovat styly výuky obou zkoumaných učitelek:

*„Nikdy jsem děcka nenutila sedět za stolečkama. Jen za trest. Když někdo něco provedl, tak jsem ho posadila ke stolečku a dala jsem mu nějakou činnost, dokud se neuklidnil. Většinou to byli teda kluci, honili se po třídě, anebo se třeba bili, tak jsem si je posadila ke stolečku a byl klid ... vím, jak to neměli rádi, ale aspoň si to pamatovali.“ (Zuzka)*

*„Když třeba někdo nespál, dala jsem mu knížku, nebo si mohl v tichosti skládat. Ale děcka většinou chtěly ležet aspoň, ne že spát, jen malí, ti nejmenší museli. Předškoláky jsem nenutila, ale paradoxně ti většinou spávali první.“ (Zuzka)*

*„Pak jsem se vždycky snažila spíš povzbudit, než prostě něco jim říct negativního a to ve všech směrech.“ (Zuzka)*

Dalším společným znakem jejich výuky byla také absence hry na klavír. Ovlivněny byly svým středoškolským profesorem, na kterého mají velice špatné vzpomínky. Naopak výtvarná výchova se u nich ve výuce objevovala velice často. Zde se promítl naopak pozitivní vliv z doby studia na střední pedagogické škole. U obou učitelek se projevovalo v tomto směru silné sepjetí s profesí. Nebylo jim jedno, jak vypadá místo, ve kterém působí. Využívaly přitom svých zkušeností a svého zájmu o výtvarné umění, které se tak projevilo v jejich přímé práci s dětmi:

*„...nejradši jsem měla samozřejmě výtvarnou výchovu...to byla normální činnost, na kterou byly všichni zvyklí. Já jsem s děckama dělala hodně výtvarku. Když jsem objevila nějaký námět v časopise, tak jsem to chtěla vyzkoušet. Děcka to bavilo. My jsme třeba dělali něco i týden. Já jsem chtěla, aby si to každý zkusil, když třeba chyběl,*

*aby si to dodělal jiný den, aby to ty děcka prostě uměly, protože doma je to nikdo nenaučí.“ (Zuzka)*

Zájem o rozvoj dětí a současně chuť zkoušet nové věci jsou **osobnostní rysy**, které má Zuzka s Helenou společné. Na druhou stranu je Helena více všestranná: „*Moje parketa. Hm, tak výtvarka, tělocvik, různé pohybovky, takové toto. Ale tak všechno, nemůžu to jako zas tak vyškrtat, ale tady toto bylo asi to nejvíc.*“ Mezi další vysledované rysy, kterými se projevovaly osobnosti obou žen, patří samostatnost, skromnost, zájem o společenské dění, snaha rozvíjet se a učit se nové věci. Obě si uvědomují, jak je důležité pro toto zaměstnání neustálé rozšiřování svých obzorů. Zuzka to v praxi realizovala hromaděním a sbíráním všeho, co ji zaujalo a co by posléze mohla využít ve výuce. Cenné pro ni byly zejména vlastní zásobníky, které si začala dělat už na střední škole a to jí vydrželo až do konce kariéry:

*„Dělala jsem si takové zásobníky, když se mi něco líbilo, tak jsem si to založila. Tenkrát třeba ani kopírky nebyly, takže hodně věcí si musel člověk přepisovat nebo sis to prostě vystříhla a nalepila. Já ty zásobníky pořád mám, nejvíc na básničky. To jsem si tak lepila celý život, když se mi něco líbilo. Jaro, léto, podzim, zima, hody, Vítání do života, Vánoce, Velikonoce. Nevím, co tě napadne.“ (Zuzka)*

U Heleny se naopak zájem o nové věci projevuje spíše kritikou učitelek „Brontosaurů“. To jsou ty, které nemají zájem o novinky, a všechny inovace shrnou ze stolu:

*„...máme takové brontosaurusy, co se naučí před třiceti lety a furt to promílají dokola, pořád ty stejné věci a to je špatné, ten člověk zakrní.“ (Helena)*

Zájem o nové věci se u Heleny odrážel i v její ředitelské praxi. Ihned po nástupu usilovala o zlepšení stavu školky, což se jí povedlo:

*„Když jsem nastoupila do funkce, tak jsem šla za tím starostou, říkám: „pane Kozumplík, pojd'te se podívat, děcka mně tam mrznou.“ On říká: „pojd', zajedem do JZD.“ Tak jsme jeli do JZD, tam jsme si vyptali dvě basy vína, nějakou slivovicu jsme vzali a na druhý den jsme vyjeli do Bohumína, to bylo ve čtvrtek, v pátek je dovezli, přes sobotu, přes neděli je namontovali a v pondělí jsme topili. Už bylo teploučko.“ (Helena)*



Stanovila si jasný cíl a za tím si šla. Právě cílevědomost, schopnost stanovovat si dlouhodobé cíle a priority ve vztahu k vlastní profesi je pro učitele v této fázi typická. Výrazným cílem, který provázel celou učitelskou kariéru Heleny, byla snaha o vylepšení školky. Vypovídá to o jejím úzkém sejetí s profesí, její angažovanosti pro ni a zejména o její profesní identitě:

*„Já jsem to chtěla dodělat, tu školku, okna se měnily, chtěli jsme to zateplit, prostě chtěla jsem to dodělat ... chtěla jsem tu školku dat prostě v tom stavu, jak je teď, spravovaná... prostě úžasné plány.“ (Helena)*

Helena měla snahu a nápady, jak školku zdokonalit. Záleželo jí na tom, jak školka vypadá. Tuto snahu měly se Zuzkou společnou: *„Když někdo došel sem, tak se inspiroval zase u nás. Snažili jsme se tak dělat pořád něco nového, aby to vypadalo.“* Předpokladem pro dosažení cílů a úspěšné fungování v profesi je i v této fázi profesní kariéry učitele nezbytná podpora sociálního okolí. Její absence může vyvolat pocity selhání, bezradnosti, méněcennosti a může omezovat při výkonu profese. Zejména Helena po nástupu do funkce pocítila, jak je pochopení ze strany okolí důležité. Na vlastní kůži se v praxi ředitelky setkala s chybějící podporou starosty:

*„... neměl ani takový ten cit pro ty děcka. Říkal: „ať si rodiče zaplatí, proč on by to měl platit.“ (Helena)*

Právě financování školky pro ni bylo prioritou a tak jí nedostatečná finanční podpora dost zasáhla. Peníze se často stávaly v její funkci zdrojem konfliktů. Zuzka naopak jako limitující vnímá absenci druhé učitelky. Obě se shodují v tom, že velkým problémem byl v praxi vysoký počet dětí ve třídě. Jedná se o sociální aspekty, kterým v rámci své práce věnují samostatnou kategorii.

#### **10.4 Sociální vlivy**

Kategorie sociální vlivy reflektuje vývoj společnosti a vztahů učitelek s okolím. Jedná se o faktory, které nelze vymanit z profesního vývoje učitelek a jako takové mají podstatný vliv na formování a pochopení osobností obou zkoumaných žen. Každý učitel působí v nějakém konkrétním sociokulturním prostředí, které formuje jeho myšlení, prožívání, chování a celou osobnost. Rodina, přátelé, kolegové v práci, zaměstnavatelé, rodiče dětí a samotné děti jsou lidé, kteří ovlivňují profesní kariéru učitelek. Dohromady lze smýšlet o

**pracovních podmínkách** či **pracovním prostředí**. Obě zkoumané učitelky působily celý život v malých vesnických školách, což do jisté míry formovalo jejich vztah k profesi. Lidé, kteří na tomto pracovišti fungovali, tvořili dohromady pracovní kolektiv. Obě zkoumané učitelky byly součástí několika takových pracovních skupin. Zastávaly zde určité pozice, ale i postoje vůči ostatním. Důležitými faktory, které se podepsaly na vývoji jejich profesní kariéry, byly vztahy s nadřízenými i s rodiči dětí. Výrazným sociálním vlivem, který formoval jejich pracovní podmínky, byl rok 1989.

Jaké byly konkrétní podmínky jejich práce? Byly s nimi spokojeny, nebo ne? Podstatný vliv na to měla skutečnost, pokud bylo jejich pracoviště v místě jejich bydliště. To považují za cennou výhodu:

*„... Šest let. Doma. Takže to bylo takové, po jedné straně lepší. Lepší z té stránky, že dá se říct, všechny ty maminky dětí, které tam byly, byly buď moje spolužačky, nebo sousedky. Tak jsme se dobře znaly, takže jsme dělaly spoustu akcí prostě.“ (Zuzka)*

*„Já jsem měla výhodu, já jsem bydlela naproti školce, na bytě. Mně dal obecní úřad jako byt. My jsme byli jako družstevní školka, to byly jejich byty, takže jsem to měla kousek, takže to pro mě nebyl problém odběhnout. Takže to bylo v pohodě.“ (Helena)*

Vzpomínky na jejich bývalá pracoviště v nich vzbuzují vesměs kladné pocity. Pocit uznání, hrdost a spokojenost jsou dojmy, které v nich vzpomínky na místo působení vyvolávají:

*„...tak si myslím že to bylo na tehdejší školku bezva. My jsme byli jako nejlepší skoro na okrese... tak v tom pětadesátém, než se to tady dalo trochu do pořádku, pospravovalo a tak, víš. Takže když dojel někdo na okres, tak paní Horáková věděla, že tady bude pořádek, tak sem valili pořád nějaké návštěvy. My jsme byli „repreškolka“, jako taková opravdu ukázková.“ (Helena)*

Nemalou měrou se na pracovní spokojenosti podepsaly vztahy v rámci **pracovních kolektivů** zkoumaných učitelek. Obě byly za svého působení součástí několika různých pracovních skupin a pokaždé se jednalo o ženské kolektivy:

*„... to byla strašně fajn školka, vždycky ta dvoutřídní, nebo ta jednotřídní, že ten kolektiv potřebuje jeden druhého a nevznikají tam, jak co my tam teď máme, příšerné věci. Baby se pomlouvají ...tam to nebylo. Sem tam se taky něco řeklo, víš, jak tam byly ženské, tak jedna odejde a zbytek ji pomlouvá, znáš to, ale to je normální. Ale jinak to tam bylo velice fajn a sranda. A bylo to vynikající třeba i v tom, že jsme měli svoji kuchyň, úžasné kuchařky, to na to prostě nemůže nikdo zapomenout. A teď jsme měly takového scuka s holkama, co u mě začínaly, měly jsme takové posezení, tak jsme povzpomínaly kde co. Vzpomínají na to ty holky rády, tak si myslím že to bylo na tehdejší školku bezva (Helena)*

*„... takže to bylo takové v pohodě. Ale bylo to fajn, že jsem byla tady s děvčatama domluvená, že když mě bylo nějak velice blbě, tak jsem si šla odpočinout, ale zase když potřebovaly ony zástup, nebo něco, šla jsem bez řeči.“ (Helena)*

Helena oceňuje na malé školce to, co ve velké školce považuje za obtíž. Srovnává pracovní kolektiv, ve kterém působí nyní s tím, ve kterém byla, než odešla do důchodu. Uvědomuje si, že vztahy v malých pracovních kolektivech jsou postaveny na vzájemné závislosti, která bez spolupráce nemůže fungovat. Stejný názor zastává i Zuzka:

*„... byla tam kuchařka, uklízečka, ještě vedoucí stravování. Takže když jsme šli třeba ven, tak pomáhali třeba s oblékáním...“ (Zuzka)*

V rámci pracovních kolektivů zastávaly obě zkoumané učitelky určitý **postoj k druhým** spolupracovnícům. Tento postoj v sobě odráží to, jak se k nim respondentky chovaly, jak je vnímaly a jak o nich smýšlely. Zatímco v Zuzčině jednání lze vysledovat nepomáhající postoj, u Heleny je vidět snaha o mateřský přístup:

*„Většinou chodili ti mladší, takže jsem dělala spíš mamku. Třeba Evička otěhotněla, mamku měla v Belgii, ten její přítel tam dělal na velvyslanectví, bráchu měla na vojně, no takže tak. Byla i nešťastná, takže to jsme tak řešili spolu, tak na to tak vzpomínám. No dostali jsme to až ke svatbě. Říká, že mamce to nemůže zavolat. Říkám:*

*„musíš jí to zavolat.“ Prostě musí se to vyřešit. Takže jsme se ovlivňovali vzájemně.“ (Helena)*

*„Takže se tam pořád někdo střídal. Nejhorší to bylo, když tam byla čerstvá absolventka, která potom taky došla do jiného stavu, tak to bylo potom taky takové... No prostě, radši jsem ji nechala a dělala jsem to s těmi ostatními pracovníky za ni a byla jsem ráda, když potom odešla na mateřskou.“ (Zuzka)*

Mateřský přístup Heleny vůči okolí se jí vyplatil. Během své kariéry tak získala oblibu v kolektivu a udržela si svou vedoucí funkci až do odchodu do důchodu. I Zuzka působila několik let jako ředitelka, avšak většinu své profesní kariéry prožila v pozici učitelky. Obě participantky tak v průběhu profesní dráhy vystřídaly dvě pracovní pozice, pozici učitelky a pozici ředitelky. I v rámci pracovního kolektivu zastávali jistou pozici. Helena se ukázala jako zdroj povzbuzení, nápadů a jako člověk, který ochotně předává zkušenosti jiným:

*„...třeba ty holky byly tak fajn, ony jako: „když jsi dělala tu ředitelku, mrkni se jak to, jak to vnímáš, co na to říkáš, můžu to tak nechat? Co bys udělala jinak.“ Tak já třeba říkám: „bylo to velice pěkné, ale jestli sis všimla, ty děcka byly už unavené, dělala jsi to dlouho, podle mě teda. Ale jestli si myslíš, že dávaly pozor tak dobře.“ Ale oni obě dvě byly takové, oni si i pokaždé něco psaly, že byly takové přístupné.“ (Helena)*

V důchodu se Helena dostala do situace, kdy měla možnost poradit a poučit mladší kolegyně. Této možnosti využila. Určitá míra ochoty předávat zkušenosti se v důchodu projevila i u Zuzky:

*„No je to takové, že jsem nestihla třeba všechno, co jsem chtěla. Protože mám spoustu zásobníků, různých námětů a výtvarných technik nebo něčeho takového a nedošlo k tomu. Třeba to ještě někdy využiju, nebo to někomu předám.“ (Zuzka)*

Kromě vztahů s kolegy považují za nutnou součást sociálních vlivů také **vztahy s nadřízenými**. V tomto směru byl pro Helenu zlomový rok 2003. Mateřská škola přešla pod školu základní a ona se z ředitelské pozice dostala na pozici vedoucí učitelky. I v této funkci těžila ze svých zkušeností.

*„No tak to bylo velice zajímavé. Já jsem měla 1000 Kč jako ředitelský příplatek, to jako nebylo moc ...a největší sranda byla. Pan ředitel došel a říká: „tak a příplatek ti беру, protože budeš jenom učit.“ A já říkám: „dobrý, v pořádku, já to беру.“ On: „dej mi ty věci, co ty tady máš, co je potřeba ...“ Tak jsem mu nabalila zákony, všechno jsem mu nachystala a on že to přes Vánoce prostuduje. Od 1. ledna jsme měli začít. Říkám: „tak jo“, jsem mu to nabalila. No a za měsíc došel a říká: „od února už máš ten příplatek.“ Říkám: „ano? A proč?“ On že: „víš, vy to máte úplně jiné, než my.“ (Helena)*

Nový ředitel základní a mateřské školy byl pro ni novou formální autoritou, avšak nikoli autoritou skutečnou. Její práce se přechodem pod ZŠ nezměnila, změnily se jen vztahy a vedení. Helena stále pracovala samostatně a s novým ředitelem spolupracovala na základě domluvy. Z její strany panoval vůči němu respekt. To ale neplatilo opačně:

*„... můžu říct, že mně zas do ničeho nemluvil. Že teda respektoval tady toto. Dělali jsme to jako, že on došel, musel napsat hlášení, ale já jsem mu to udělala, zkonzultovali jsme to, takže s ním jako takové problémy nebyly. Akorát vždycky „Ježiš, vy jste blbci, zase spíte ve škole“, řekl: „prosím tě, proč ty akce děláte!“ Víš, když jsme měli na podzim dýňovou diskotéku a s rodiči takové bárs co, no a to on nemohl naprosto pochopit. A já říkám: „tak u vás ve dvanáct zavřete školu a máte poklizené.“ (Helena)*

Absenci ocenění práce učitelek mateřské školy, kterou dělaly navíc, ze strany ředitele, byla pro Helenu zklamáním. Jednalo se zejména víkendové akce pro rodiče. Postaveny byly na dobrých vztazích s okolím a s rodiči dětí. Zde bylo výhodou obou zkoumaných učitelek to, že působily v malých vesnických školkách, kde panovaly **blízké osobní vztahy s lidmi** v obci:

*„Přitom nám dávali vždycky 10.000,- na ty hračky místní firmy, to musím říct teda jako vždycky. A každý kdo mohl, tak něco přispěl.“ (Helena)*

*„Ta dědina byla pro sebe, i do té školky když někdo něco, když byla potřeba, vždycky došel někdo bez nároků, že to bude mít zaplacené“*

*nebo že si něco dá. Lidi měli k sobě blíž. Myslím si to, celkově, teď je každý zavřený doma, pořád u ucha telefon. (Helena)*

*„Jednodušší a dá se říct pro celou obec. Zapojovali jsme ostatní a tak“ (Zuzka)*

Svou pozici v obci vnímají obě participantky jako výraznou a považují se jako přínos pro obec. Zdena těží z popularity nyní v důchodu. Naopak Helena reflektuje své minulé zkušenosti v kontrastu s tím, co zažívá teď v důchodu na pozici asistentky:

*„To, že jsem se stala starostkou, mě potěšilo. Cítila jsem podporu okolí lidí v obci. Je to už vlastně třetí volební období.“ (Zuzka)*

*„Teď já to můžu srovnat, no v Malinové třeba ještě budou, ale já to vidím tady v té Ořechové Lhotě, kde rodiče nic pro tu školku neudělají. V Malinové prostě pro tu školku furt, když se šlo hrabat, tak se šlo, ten nakoupil špekáčky, ten udělal to, tak jsme uklízeli zahradu a sranda u toho byla. Všechny akce se dělaly s rodiči, to bylo perfektní, nikdo nikoho nemusel nutit. Ale v té Ořechové, to je hrozné, tam nikdo nic neudělá. Já jsem teda měla výhodu, že jsem měla skoro všechny ty rodiče ve školce, tak když došlo nějak do tuhého, tak jsem věděla, jak na ně, dovedla jsem je zpacifikovat, už jsem věděla jak na ně.“ (Helena)*

Profesní vývoj participantek byl ovlivněn i **politickým děním**. Různé reformy formovaly jejich práci a potažmo jejich spokojenost s profesí:

*„...když jsem došla, tak tehdy byla jako reforma a ještě před tím osmdesátým devátým nebo ještě před tím, to už se tak jako prolínalo, osmdesát sedm až devadesát jedna, byla další reforma, jako školství plus ještě to, co přineslo s sebou ten osmdesátý devátý rok. A teď v poslední době tak před deseti lety byla reforma nová. Takže jako nemůžu říct, že jedno bylo lepší než druhé, to ne, z každého bych řekla, že si člověk vzal to, co měl za ty roky, to nejlepší a co se mu tak nějak víc osvědčilo.“ (Zuzka)*

Zvláštní pozornost obě věnovaly **roku 1989**, který je stále v naší společnosti vnímán ambivalentně. Stejnou polaritu postojů lze vidět i u obou zkoumaných žen:

*„... potom, osmdesátém devátém roku, ne že by bylo úplně takové bezvládí, ale prostě ty, jak chodily dřív na ty inspekce, inspektorky. Nebylo to prostě tak řízené, ono to bylo všechno takové uvolněné. Takže z našeho pohledu to bylo jako...takové klidnější, takové to bylo uvolněné všechno, nebylo ani tolik povinností ... ta práce byla taková usnadněná... nemuselas mít strach, že přijde někdo na kontrolu, bylo to takové uvolněnější, ale protože's byla zvyklá jako dělat podle něčeho a ještě tehdy to bylo v tom, že začalo být miň dětí ve školce, takže, v tom to bylo takové lepší, jednodušší. (Zuzka)*

*„Když byl ten převrat, tak jsem se strašně těšila, protože to nám slibovali jen 18 dětí bude ve třídě, bez problémů všechno bude, sami si uděláme ty plány, vše bude v naší kompetenci. A do roka bylo 30 dětí na třídu. Protože když jsi nevzala děcka, tak jsi nedostala peníze a nemělas na pokrytí a sebrali nám učitelku, jednu, nejdřív jsme byli čtyři, pak už pořád tři na dvojtřídku. Tak to mě tak teda jako zasáhlo, to mě dost zasáhlo, to mě zklamalo strašně.“ (Helena)*

Z výpovědí participantek je zřejmé, že obě vnímají přelomový rok 1989 subjektivně z pohledu své pozice - Helena jej hodnotí z pozice ředitelky, zatímco Zuzka jej posuzuje ze své funkce učitelky. Otázka počtu dětí a financování MŠ se opět dostává do popředí. Zatímco pro Helenu jakožto ředitelku je financování školky, které je závislé na počtu přijatých dětí, zásadní záležitost, Zuzka vidí v nižším počtu dětí usnadnění práce. Jejich zkušenosti s počtem dětí v MŠ ve vztahu k výkonu vlastní práce jsou tak odlišné.

## 10.5 Soukromý život

Rodina respondentek měla velký vliv na to, jakým směrem se vyvíjela jejich profesní dráha. Proto ji lze považovat za důležitý zdroj její konečné podoby. Podporu vlastní rodiny na začátku kariéry a pomoc rodičů v případě hlídání dětí (u Heleny) považují za výrazné zdroje jejich sociální opory během jejich profesní dráhy.

Do **osobního prostředí** patří podle modelu **učitelova profesního cyklu** od Fesslerera a Ingrama z roku 2003 nejen rodina, ale i krizové události, pozitivní „kritické události“, individuální dispozice, soukromé zájmy a záliby a životní fáze. Mezi krizové události řadí Sike-

sová (1985), smrt a rozvod. Tato autorka je považuje rovněž za významné sociální události, jež mohou zásadně ovlivnit vývoj kariéry učitele. Smrt otce nepochybně ovlivnila dětství Zuzky, ale na vývoj její kariéry to nemělo vliv. Rozvod Heleny se podepsal na jejím soukromém životě dost výrazně. Lze jej považovat za výrazný mezník v její profesní kariéře. Rozvodu předcházelo domácí napětí, jehož zdrojem byl právě její kariérní postup do funkce ředitelky. Helena byla učitelka celým srdcem, proto preferovala zaměstnání, ve kterém se cítila dobře před neúspěšným manželstvím: „*taková věc, na kterou nerada vzpomínám. Mám to někde zadušené v sobě.*“ Pro Zuzku byl svobodný bezdětný život výhodou, která jí umožnila dostatek času pro výkon učitelského zaměstnání:

*„...měla jsem na ni dostatek času. Než jsem začala dělat starostku, tak jsem měla, dalo by se říct, dost času. Protože jsem nebyla vdaná, neměla jsem děti, tak jsem měla čas na ty přípravy, na sbírání inspirace.“ (Zuzka)*

Skutečnost, že soukromý život ovlivnil profesi participantek lze vysvětlit na základě systémového pojetí vývoje a změn učitele, které pracuje se sociálními institucemi jako s otevřenými systémy. Otevřenost těchto systémů je dána jejich schopností vzájemného ovlivňování se (Senge, 2002). Tato otevřenost je jistě důležitá a obohacující, nicméně přílišné propojení a absence hranic mezi jednotlivými systémy může, podle mne, směřovat k vyčerpání a posléze k syndromu vyhoření. V jednání obou zkoumaných žen se objevila jistá míra snahy oddělit soukromý a profesní život:

*„... měla jsem problémy, měla jsem těžké problémy, ale vždycky jsem říkala, že ty děcka za to nemůžou. Já jsem vždycky říkala: „tady, jako doma, můžu být smutná, můžu být našťavná, můžu být co chci. Ale tady ve školce už nemůžu. A tak nějak se mi to dařilo celý život, i teď se mi to daří, že prostě nezanáším ty problémy do toho školkovního života, do té třídy.“ (Helena)*

*„Do soukromého života? Zavřela jsem dvěře a mé děti křičely: „mami, zklidni se, už jsi doma, už nejsi ve školce.“ A tím to haslo prostě. To nezasahovalo, ale měla jsem takové tendence, jako: „umyjte si ruce, když jdete ze záchoda“, a tak. No zdegenerovaná prostě.“ (Helena)*



*„...doma mně říkali, že už doma nejsem učitelka, že mám takový způsob, ne rozkazovat, ale každý ne jako že by mě musel poslouchat, ale jako: měl bys to tak dělat.“ (Zuzka)*

Uvědomění si toho, jak se promítá profese do jejich soukromého života, vedla k tomu, že se obě snažily doma „nebýt učitelkami“. Oběma se to více méně dařilo. Avšak Zuzčinu práci učitelky ke konci kariéry stále více ovlivňovala práce starostky, která ji limitovala především časově:

*„... volali mně do práce a já jsem byla u děcek, tak jsem musela odběhnout, abych si to vyřídila, ale děcka na to byly zvyklé a myslím, že i kolegyně v práci to tak braly. My jsme se vždycky nějak domluvily, když jsme měli třeba schůze nebo porady. Ano, hodně to zasahovalo do toho učitelování, ale protože jsme byly malá školka, tak jsem se s holkama vždycky nějak domluvila. Vycházely mi vstříc, to bylo dobré“*

Starostování je oblast soukromého života Zuzky, která představuje velký zásah do jejího života. Helenu naopak velmi zasáhla rakovina, která zásadně změnila její nazírání na svět a následující život:

*„Já jsem asi takový divný člověk asi. Já si nedávám absolutně žádné předsevzetí, já беру ten život tak, jak je ... ten nádor, když jsem měla ... tam byl výborný doktor, který prostě říkal: „tak jo, tak si umři, máš doma malé děcko, tak proč by sis neumřela, vůbec se nesnaž, půjde ti děcko do domova, no co si myslíš, kdo ti ho bude opatrovat.“ ... on tě tím ale tak vyhecoval, skutečně, že opravdu jsme dělaly vše proto, abychom se z toho dostaly, no. Takže, přežila jsem to. A měla jsem výhodu, že jsem nastoupila hned do té práce ... Naši mi Honzu ještě chvíli hlídali a pak nastoupil od září, to jsem si ho vzala s sebou, takže to bylo takové v pohodě. ... já říkám: „já, když budu doma, já se zblázním. Já potřebuju jít mezi lidi. No a tak jsem se domluvila na tom okrese ... že nechci ten invalidní důchod, že budu prostě dělat, no. Tak jsem jako nebyla vůbec doma... Víš, to je takový šok, ten první moment vždycky ... když ti někdo řekne takovou škaredou věc a ono je to pravda, ono*

*se ti v té hlavě honí všechno a ty vzpomínáš... víš, tím když si projdeš. To tě změní. Třeba před tím jsem s nevšímala spousty věcí a teď jsem šla do práce a řeknu to nějak blbě, třeba pampelišku jsem viděla, jo. A hned mně bylo lepší, hned jsem měla dobrou náladu. Uvědomí si člověk, takové maličkosti, které před tím nevnímal. Proto já třeba teď ten život беру takovým způsobem, že když nejde o život, jde víš o co. Takže to neřeším vůbec takové věci... Ono to nějak dopadne. Všechno je někde dané, napsané a máme to stejně nalajnované a asi to tak má být a to neovlivníme. Jestli to bude tak nebo onak. Stejně to tak je.“*

Rakovina Helenu v životě ovlivnila zásadním způsobem. Uvědomila si spoustu věcí, které před tím přehlížela. Zvládnutí této náročné situace jí umožnila pomoc ze strany kolegyně v práci i blízké rodiny. Přestože byla po nemoci oslabena, snažila se, aby jí zdravotní následky zasahovaly do práce co nejméně.

## 10.6 Etapa ukončování

Závěrečná fáze v profesní kariéře participantek tvoří samostatnou kategorii. Následuje po etapě stabilizování a předchází odchodu do důchodu. V jednotlivých vývojových pojetích je nazývána různě. Já ji nazývám etapou ukončování, ale např. Long (1999) ji pojmenovává *disengagement* (tj. uvolnění, odpoutání) a uvádí, že pro učitele je v této etapě typické, že se uzavírají do sebe. Průcha (2002b) v této souvislosti poukazuje na etapu vyhasínání, ve které lze narazit na dva protikladné typy učitelů. Na jedné straně na učitele odborníky, na straně druhé na učitele rezignující a znavené prací. Obě zkoumané učitelky patří mezi první skupinu učitelů, což se shoduje se závěry Paulíka (2011), který uvádí, že mezi učiteli najdeme mnoho těch, kteří jsou se svou profesí spokojeni i v pozdější fázi kariéry (od 50 let výše). U těchto učitelů **efekt vyhasínání nenastává**, neboť dokážou své přetěžování pracovními úkoly vyvážit jinými faktory a nalézají ve své práci uspokojení a pozitivní emoce. Na základě studie z počátku tohoto století, která byla provedena na základních a středních školách v ČR a na Slovensku vyplývá, že hlavním zdrojem spokojenosti těchto učitelů je **práce s dětmi**.

Moje studie se orientuje na předškolní pedagogy a dokazuje fakt, že práce s dětmi je faktorem, který pozitivně ovlivňuje vztah k práci a potažmo její závěr. Důkazem je těžký odchod Heleny do důchodu a posléze reflexe vztahu k profesi v podání obou participantek:

*„Nejtěžší bylo odejít. Ty děťátka tam nechat. Dostala jsem takový pugét krásný. 45 rudých růží jsem dostala, takové krásné kvítka od každého děcka. Tak to bylo takové krásné.“ (Helena)*

*„Mám z toho strašně dobrý pocit, protože už jsou to staří chlapi a staré baby, ale pořád se hlásí a pořád jsou rádi a vzpomínají když se sejdem. Jako: „pamatujete, když jsme dělali to a nebo to.“ Takže snad na všechno, na celou tu dobu, nic nevím, že by bylo špatného takového“ (Helena)*

*„Dělám neuvolněnou starostku, že teda mám na to tak nějak víc času, ale zase mě ta práce s dětmi chybí“ (Zuzka)*

## 10.7 Etapa důchodová

Tato bakalářská práce staví do centra pozornosti primárně profesní život bývalých učitelek, nicméně ten je hodnocen a reflektován z jejich současné pozice učitelky v důchodu. Důchodová etapa tak reprezentuje samostatnou kategorii a představuje současný život respondentek a vše, co s ním souvisí.

Obě participantky jsou po odchodu do důchodu stále aktivní, co se týče profesního života. Potřeba kontaktu s lidmi, pocit užitečnosti a dobrý pocit z výsledku je provází i nyní. Zuzka je spokojenou starostkou v obci, kde žije, a Helena je hrdá na výsledky své práce osobní asistentky autistického chlapce Pavlíka v mateřské škole:

*„... den v důchodu vypadá velice vytíženě, protože dělám tu starostku ... Takže většinu času trávím na obecním úřadě. Už to dělám deset let, ... co to dělám a stále mě to baví. Ted' v důchodu mě to hodně naplňuje. Pořád mně někdo volá, něco potřebuje, třeba včera, jak moc pršelo, tak se utrhł kus svahu a sesunulo se to až ke sloupu elektrického vedení. Tak jsem volala, aby se na to dojeli podívat. Jako starostí mám pořád dost, ale aspoň se nenudím.“ (Zuzka)*

*„Já tím nějak žiju, ted' žiju teda Pavlíkem. Ale fakt mě to baví.“ (Helena)*

Na obou se podepisují také dopady stárnutí, které jsou přirozeným procesem v životě každého jedince:

*„... zdravotní problémy jsou a docela velké, dá se říct ... že ty moje klouby prostě potřebují vyměnit. No, postupně všechny ... Takže první to začalo tou kyčlí v roce 2006 a postupně ty kolena a tak dál, po 4 letech a poslední vloni. Já se pohybuju jako docela dobře, ale bolí to, není to prostě stoprocentní“ (Zuzka)*

*„Pavlík je už předškolák, byli jsme u zápisu, vzali ho. Ale budu s ním pracovat dál, nepůjdu s ním do té „specky“, protože mám svoje roky a nechtěla bych ani...“ (Helena)*

Přestože zaměstnání v důchodu způsobuje jejich časovou zaneprázdněnost a obě si uvědomují svá omezení způsobená stárnutím, jsou se svým současným životem spokojeny. Výrazný podíl na tom mají dobré rodinné vztahy. Helena těží z toho, že je matkou tří dětí a babičkou tří vnoučat. Podnikají společné aktivity a to ji naplňuje. Zuzka žije stále sama s matkou, která je nemocná a vyžaduje péči. Nicméně udržuje blízké vztahy s bratranci a sestřenicemi, kteří ji v mnohém pomáhají. To vnímá jako plus:

*„... oni se pořád schází, jako sourozenci si pomáhají velice. Já si na ně nemůžu stěžovat no... Vnoučata mám hodné, šikovné.“ (Helena)*

*„No, nevlastní bratr ... jeho dcera, která má dvě děti a z té druhé strany sestra, ta měla tři kluky, takže z té strany dá se říct, že se pořád stýkáme. Oni nám občas pomáhají, třeba i na zahradě s ošetřováním stromů, takže s nimi se setkáváme dost často. No a potom ještě z druhé strany ... já jsem vlastní sourozence neměla, ale oni byli vlastně jako by to byli mí sourozenci. A dalo by se říct, že jak ten život šel dál, tak teď vlastně jsme tak pohromadě častěji, než předtím, navzájem si pomáháme a tak.“ (Zuzka)*

## 11 DISKUZE

Tato práce byla zacílena na zpracování teorie postihující **vývoj profesní kariéry učitelek mateřské školy**. Sledována byla celá kariéra bývalých učitelek MŠ od jejich **rozhodnutí stát se učitelkou** až po jejich **odchod do důchodu**. V této části práce shrnuji interpretované výsledky výzkumu získané narativními interview a zároveň je diskutuji v souvislosti s dosavadními poznatky prezentovanými v teoretické části práce.

Interpretace dat poskytla prostor pro zodpovězení výzkumných otázek stanovených na začátku. Jejich odpovědi sumarizuji v této diskuzi, která se koncentruje okolo výsledků této bakalářské práce. Ty představují shrnutí profesního vývoje dvou bývalých učitelek MŠ. Definováno bylo pět etap jejich profesního vývoje a zároveň byly vyčleněny dva aspekty podmiňující jejich vývoj. Tyto dva aspekty – sociální vlivy a soukromý život výrazně determinují všechny etapy profesní kariéry a potažmo celý život obou zkoumaných žen.

Vývoj profesní dráhy učitelek MŠ prošel pěti vývojovými etapami, které byly v mnoha ohledech podobné, a proto je bylo možné nazvat nadřazenými pojmy. Samotnému rozhodnutí stát se učitelkou MŠ předcházela **etapa hledání**. Jedná se o fázi, která s profesní kariérou úzce souvisí, nicméně není její součástí. Její výraznou stránkou je absence motivace k učitelství. S tímto faktorem jsem se v teoriích zaměřených na vývoj profesní dráhy učitelů nesešla – autoři pracovali s předpokladem existence motivace k učitelství, která předchází volbě učitelské profese (Průcha, 2002b). Etapa hledání v sobě však skrývá možnost výběru, který je limitován vnějšími okolnostmi. Jednou z těchto okolností je vzdělání. Předchozí vzdělání participantek v sobě vykazuje silný vliv jejich sociálního okolí. Odpovídá to skutečnosti, že ani jedna nevěděla v době svého středoškolského studia, co chce dělat, proto hledaly cestu, kterou se vydají. V době, kdy si obě zkoumané ženy volily budoucí zaměstnání, byla možnost nastoupit jako učitelka MŠ bez odborné kvalifikace. Tuto skutečnost vnímám jako výhodu. Tato otevřená možnost poskytuje čas v případě, že jedinec neví, co chce v životě dělat, nebo ví, ale není mu to umožněno. Proto hledá. Hledá, co by ho v životě bavilo a kde by se „uchytil“. Ovlivnit jej mohou i vnější vlivy. Tímto vlivem byla v případě obou žen nabídka učit v MŠ, která jim dala možnost vniknout do této profese.

Příležitost učit v MŠ byla oběma participantkami využita. Tím nastoupily do zaměstnání, které bylo pro ně nové, a začala tak **etapa nové začátky**. Je to fáze vystihující skutečnost, že ani jedna z participantek v minulosti nepočítala s tím, že se stane učitelkou. Představuje

novou éru v jejich životě a zahajuje tak jejich profesní dráhu. S pozicí učitelky MŠ je spojen požadavek kvalifikovanosti, se kterým obě při nástupu počítaly. Dálkově si doplnily vzdělání středoškolským studiem, které pro ně představovalo výrazný mezník. Složením maturity se staly kvalifikovanými učitelkami. Brzy na to se u nich objevuje zaujetí pro toto povolání podložené **rozhodnutím být učitelkou** a zůstat v této profesi. První roky v profesi jsou přitom podle Sikesové (1985) pro učitele nejhorší co se týče výskytu kritických událostí, kterých vymezila šest. Pět z nich lze přitom vztáhnout na počátky profesní dráhy obou participantek. Tyto události představují zlom v jejich celkovém vývoji a jsou spojeny se sbíráním zkušeností a změnami pracovního místa. Long (1999) to vysvětluje skutečností, že vstup do kariéry je spojen s objevováním. Časté střídání pracovního místa spojené se sbíráním zkušeností je to, v čem se shodují. Tato fáze je mezi odborníky spojována také s výrazy jako šok z reality (Průcha, 2002b) či snaha o přežití (Long, 1999). Ukázalo se, že dostatečná vědomostní opora z minulosti funguje jako prevence šoku z reality. Ten nastane v případě, že se učitelka v začátcích své kariéry setká s něčím, s čím se doposud nesetkala. Jako celkem zásadní problém vidím absentující zkušenosti s dětmi. Tento nedostatek se objevil u jedné z participantek a ona jej sama vnímala jako problém. Avšak snažila se jej řešit právě uváděnou častou změnou pracovního místa a sbíráním zkušeností. Tím, že si ani jedna z žen kariéru učitelky v MŠ předem nevybrala, hrál vývoj jejich profese v začátcích zásadní roli. Svůj význam v této fázi měly jejich individuální dispozice, kterým Long (1999) přikládá velký vliv. U zkoumaných žen se projevila vypočítavost, odolnost vůči stresu, chuť rozvíjet se i cílevědomost. Jedná se o rysy jejich osobnosti, které se odrážely v jejich vztahu k profesi po celou dobu jejich kariéry a následně i v době důchodu. Zároveň ukazují jejich kladný postoj k profesi, ve kterém se reflektuje jejich **profesní identita**. Ta je podmíněna získáváním zkušeností i kontakty s okolím a je pro ni typické právě ztotožnění se s touto profesí (Allen, 2005).

Mezi autory zabývající se vývojem profesní kariéry učitelů panuje shoda v tom, že profesní identita učitele se váže k etapě stabilizace (Průcha, 2002b; Long, 1999). Tato fáze vývoje se týká učitelů zkušených. Zde se nabízí otázka, kdy lze považovat učitele za zkušeného? Kde je hranice mezi učitelem začátečníkem a učitelem zkušeným, potažmo expertem? Long (1999) popisuje zkušeného učitele jako pedagoga, který je ve své práci jistý, je schopen stanovovat si profesní cíle a zároveň má vybudovaný osobitý styl výuky. S podobným vysvětlením přichází i Průcha (2002b). Podle něj pracuje zkušený učitel především samostatně a nepotřebuje odbornou pomoc, jeho učební styl se krystalizuje a učitel vyučuje bez

problémů. Proto etapa stabilizace. Z mého výzkumu však vyplynulo, že přestože obě zkoumané učitelky disponují vysokou mírou zkušeností podpořenou jejich touhou po dalším vzdělání, nelze nazvat fázi po začínajícím učiteli definitivním pojmem stabilizace. Raději volím termín **stabilizování**, který nabízí **prostor pro další rozvoj**. Tím, že obě zkoumané ženy získaly kvalifikaci (a staly se tím pádem učitelkami) až po nástupu do zaměstnání, vrůstaly do této profese postupně. Sbíráním zkušeností dozrávaly do role zkušených učitelek a potažmo to role expertek. Long (1999) argumentuje, že je tato etapa na zkušenostech založena. Průcha (2002b) doplňuje, že je také spojena s funkčním posunem v kariéře. Ocenění nabytých zkušeností obou participantek dokazuje zisk funkce ředitelky MŠ po nástupu do stálého místa (čímž končí sbírání zkušeností realizované změnami pracovního místa). Prohlubování praxe a stabilizování v zaměstnání u nich ale pokračovalo neustále po celou dobu jejich kariérní dráhy. To považuje Boyle (2004) za nejdůležitější předpoklad vývoje učitele. V rámci etapy stabilizování hraje velkou roli vzájemné ovlivňování, obohacování i chuť zkoušet nové věci. V literatuře (Průcha, 2002b, Píšová a kol., 2010) se dočteme, že je tato fáze profesního vývoje učitele svázána s pojmem **expert**. Samotného experta vystihuje Ericsson (2006, citován Píšovou, 2010) jako osobu, která je „široce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním“. Jedná se v podstatě o stav definitivní, konečný a proto jej vnímám jako předěl, po kterém následuje etapa rezignace a vyhasínání (Průcha, 2002b). Z výpovědí a osobních postojů zkoumaných žen však vyplývá, že učení se, rozvíjení se a zkoušení nových věcí je provází stále. Proto se domnívám, že status experta jim připisat nelze, přestože nepochybuji o jejich kvalitách.

Odpověď na výzkumnou otázku *Jak nahlíží nyní na sebe jako na učitelku s odstupem času?* vystihuje jejich osobní styl výuky, který se právě v rámci etapy stabilizování formoval. Odráží v sobě jejich osobní dispozice i minulé zkušenosti. Gavora (2001) totiž uvádí, že některé důležité vlastnosti učitelek se vytvořily ještě před studiem učitelství nejen vlivem významných osob z jejich okolí, ale také prožitím různých období naplněných krizí či dobou stabilizace. Preference podporujícího přístupu, nerozkazování, liberálnost, ale i přísnost, důslednost a poučování - to jsou znaky, kterými lze charakterizovat styly výuky obou zkoumaných učitelek. Tyto projevy se u nich objevovaly i v soukromém životě ve vztahu k vlastním dětem, resp. vlastní rodině. Vašutová (2002) vysvětluje tento stav silnou identitou učitele s profesí a nazývá jej profesní deformací. Dalším společným znakem je-

jich výuky byla také absence hry na klavír a to vlivem špatných zkušeností z minulosti. Naopak výtvarná výchova se u nich ve výuce objevovala velice často. Zde se promítl pozitivní vliv z doby studia na střední pedagogické škole. Odkryla se tak silná složka jejich osobnosti, kterou Čáp a Mareš (2001) považují za důležitou pro výkon této profese, a sice kreativita, tvořivost a smysl pro estetiku. Tato psychologická složka jejich osobnosti se odrazila v jejich zodpovědném přístupu ke vzhledu MŠ, kde působily, což dokumentuje opět jejich silné sepejetí s prací učitelky MŠ.

Fáze stabilizování plynule přechází do **etapy ukončování**, která předchází odchodu do důchodu. Long (1999) hovoří v této souvislosti o odpoutání a uzavírání učitele do sebe. Tato situace však ani u jedné z participantek nenastala. Průcha (2002b) píše o vyhasínání. Tento stav se týká učitelů, kteří jsou znaveni prací a rezignují. Tento výzkum pracoval však s údaji od participantek, které byly se svou profesí spokojeny, a tak u nich tento efekt nenastal. Důvodem může být vysvětlení, které přináší Loevingerová (1990), když hovoří o autonomní fázi ve vztahu k vývoji učitelova ega. Je to poslední stadium a projevuje se vyrovnaností s nároky okolí a zároveň uvědoměním vlastních limitů. Etapa ukončování v podstatě odpovídá tomu, že učitelka dokáže do důchodu odejít bez pocitů zoufalství a nespokojenosti. Tuto fázi jsem aplikovala na osmou, závěrečnou, etapu psychosociálního vývoje E. H. Eriksona. Úspěšné zvládnutí této fáze je předpokladem pro pozitivní pocit z vlastní vykonané práce. Faktor, který sehrál při odchodu ze zaměstnání významnou roli, byl tak pocit uspokojení a radost z dobře vykonané práce ve vztahu k dětem. Toto zjištění je podloženo výsledky studie z počátku tohoto století, ze které vyplynulo, že hlavním zdrojem spokojenosti učitelů na základních a středních školách je práce s dětmi. Můj výzkum se orientuje na předškolní pedagogy a dokazuje fakt, že práce s dětmi je činitelem, který pozitivně ovlivňuje vztah k práci a potažmo její závěr.

Konec kariéry znamená odchod do důchodu. Je to mezník v životě člověka, který rozděluje jeho život na dvě poloviny: produktivní a post - produktivní. *Jak vidí bývalé učitelky svůj život po skončení učitelské kariéry?* Na tuto otázku odpovídají skutečnosti vztahující se k **důchodové etapě** profesní kariéry učitelek. Stejně tak, jako pro etapu hledání na začátku, platí pro etapu důchodovou, že není součástí profesní dráhy učitele, nicméně s ní úzce souvisí. Obě zkoumané učitelky prožívají důchod aktivně a odmítají „stárnout“. Z profese učitelky plynule navázaly na jinou profesi, ve které se mohou realizovat ve smyslu potřeby užitečnosti a kontaktu s lidmi. Obě jsou se svým životem spokojeny i přesto, že začínají



pociťovat dopady stárnutí, které jsou však přirozeným procesem v životě každého jedince. Kladný vliv na pozitivní prožívání důchodové etapy mají spokojené vztahy s rodinou.

Tím, že je člověk bytost bio-psycho- sociální, není možné jej ze sociálních vlivů vymanit. Jedná se o skutečnosti, které mají výrazný podíl na průběhu nejen jeho profesní kariéry, ale potažmo celého života jedince. Ve vztahu k profesi se ukazuje podpora sociálního okolí jako důležitý předpoklad pro dosažení cílů a úspěšné fungování v profesi. Její absence může vyvolat pocity selhání, bezradnosti, méněcennosti a může omezovat při výkonu profese. Fessler a Ingram (2003) ve svém cyklickém modelu profesního vývoje učitele zdůrazňují význam institucionálních faktorů. Stanovují organizační prostředí jako aspekt, který má přímý vliv na průběh profesní kariéry učitele. Absence podpory ze strany vedení je limitující ve smyslu omezených možností při realizaci vlastních cílů. Stejně tak je limitující chybění druhé učitelky. Jedná se o **sociální aspekty**, které se podílí na formování osobnosti učitelky MŠ. Každý učitel působí v nějakém konkrétním sociokulturním prostředí, které utváří jeho myšlení, prožívání, chování a celou osobnost. Nelze jej z tohoto prostředí vyprostit a je potřeba zkoumat profesní život učitele současně se soukromým.

Profesní dráha učitele ve vztahu se sociálním prostředím je předmětem zájmu systémového pojetí, se kterým přichází Senge (2002). Tento autor se opírá o pojem otevřené systémy, prostřednictvím kterých vysvětluje vývoj kariéry učitele. Otevřenost v sobě skrývá vzájemnou ovlivnitelnost učitele a jiných sociálních institucí, jako je třída, škola, rodina učitele či veřejnost. Tento princip se promítl i do vývoje kariéry obou zkoumaných učitelek a odrazil se v **podmínkách jejich práce**. Tyto podmínky byly dány prostředím, ve kterém participantky působily. Za výhodu lze považovat práci v místě bydliště a rovněž fakt, že se místo jejich pracoviště nacházelo na vesnici. Navíc školky, ve kterých učily, byly nejvýše dvoutřídní, a tak se nevyhnuly úzkému propojení osobních a pracovních vztahů. Blízké vztahy s rodiči dětí se projevovaly v pořádání společných akcí. Zároveň malá školka znamená malý počet pracovníků, v případě mateřských škol, pracovníc. Vztahy v takovýchto kolektivech jsou postaveny na vzájemné závislosti, která bez spolupráce nemůže fungovat. Myslím si, že pro spokojenost v zaměstnání je tato složka pracovních podmínek klíčová. Nezanedbatelný vliv na pracovní podmínky mají vztahy nejen s kolegy, ale i s nadřízenými. Nadřízenými osobami ve školství je ve vztahu k učitelkám kromě ředitele i zřizovatel. Tyto subjekty určují zejména finanční podmínky chodu školy a umožňují nebo naopak znemožňují učitelkám realizovat jejich hlubší záměry ve vztahu k MŠ. Jejich úspěchy a nezdary jsou limitovány mnohdy množstvím předpisů a nařízení, které s sebou

přináší politická atmosféra. Dokládá to i model učitelova profesního vývoje od Fesslera a Ingrama (2003), kde se předpisy a normy objevují mezi složkami organizačního prostředí. Politická situace ve státě se podle uvedených autorů nemalou měrou podepisuje na vývoji kariéry učitelů. V případě tohoto výzkumu se jako výrazný sociální a politický vliv projevil rok 1989. Změny, které s sebou přinesl nový politický režim, se promítly do jejich pracovních podmínek ve smyslu nižšího počtu dětí ve třídách. Z pohledu běžné učitelky MŠ se tato změna jeví jako přínos pro běžnou práci, avšak z pohledu učitelky – ředitelky MŠ je to vnímáno negativně z důvodu závislosti počtu dětí v MŠ na financování MŠ.

Učitelství je práce s lidmi a podle Vašutové (2004) je vystavena denně zátěžovým situacím. Tím se stávají učitelé náchylnými k syndromu vyhoření, který je způsoben působením dlouhodobého stresu. V pedagogickém slovníku (2003) je vymezen jako fyzické a psychické vyčerpání projevující se především u pracovníků pomáhajících profesí, mezi které patří i pedagogové. Mezi příčiny patří stres, časová náročnost povolání či administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují výkon povolání. Domnívám se, že pozitivní otevřené osobní vztahy s rodiči dětí ovlivňovaly výrazně podobu jejich přístupu k zaměstnání. Spolupráci s nimi a podporu z jejich strany považují za důvod, proč u nich **nedošlo k syndromu vyhoření** a obě na svou profesi vzpomínají v dobrém. Jedná se o projev jejich profesní identity budované v etapě stabilizování.

Nemalý vliv na tom, jak probíhá vývoj profesní dráhy učitelů má jejich **rodina a soukromý život**. Jedná se o další sociální faktory, které se podepisují na jejich kariéře. Podpora vlastní rodiny a přítomnost sociální opory ze strany bližních v průběhu celé kariéry má velký vliv na podmínky jejich práce. Fessler a Ingram (2003) zařazují rodinu do osobního prostředí spolu s krizovými a „kritickými událostmi“. Odrazem krizových událostí v profesi učitelů se podrobně zabývala v 80. letech Sikesová. Podle této autorky může především smrt a rozvod výrazně ovlivnit průběh kariéry učitele. Logickým argumentem je fakt, že rodina funguje jako otevřený sociální systém, jak v systémovém pojetí vysvětluje Senge (2002). V životě participantek došlo k těmto sociálním událostem, ale na vývoj jejich kariéry neměly vliv. Naopak se projevil faktor otevřenosti ve směru opačném – událost v profesním vývoji (postup v kariéře) předurčila vývoj manželství jedné z participantek. Manžel neunesl profesní úspěchy své ženy a došlo k rozvodu. Soukromý život determinuje výrazně průběh zaměstnání učitele. Výzkum ukázal, že vysoká míra sepjetí s profesí má dopad na soukromý život učitelek. Zkoumané ženy se do své práce ponořily do té míry, že obětovaly rodinný život na úkor zaměstnání. Přesto však jejich soukromý život fungoval,

ale odděleně - nebyly v něm učitelkami. Aktivní snahu oddělovat soukromý život od profesního považují za úspěch v prevenci syndromu vyhoření.

Do profesního života obou zkoumaných žen zasáhly však jiné události ze soukromého života. V jednom případě se jedná o výkon dalšího povolání, které časově omezovalo práci učitelky. Ve druhém případě se jedná o vážnou nemoc. Ta naopak ovlivnila nazírání na svět a následující život participantky, avšak na samotný výkon profese neměla omezující vliv.

## ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsem se snažila s využitím kvalitativního metodologického přístupu životního příběhu zrekonstruovat vývoj profesní kariéry dvou bývalých učitelek mateřských škol. Životní příběhy učitelů slouží totiž jako vynikající prostředek pro pochopení toho, jak pedagogové vnímají své vlastní zážitky, zkušenosti, své vlastní soukromé i profesní životy.

Poukázala jsem na to, že profesní vývoj učitelek mateřských škol nelze popsat izolovaně bez sociálního kontextu, neboť je úzce determinován soukromým životem i sociokulturními podmínkami. S ohledem na individuální odlišnosti každého jedince lze vysledovat i mezi zkoumanými učitelkami jisté rozdíly, avšak co se týče jejich profesní kariéry, vykazuje jejich profesní vývoj shodné znaky. Tyto skutečnosti umožnily v rámci tohoto výzkumu vytvoření teorie zaměřené na popis průběhu profesního vývoje učitelek mateřských škol. Vydefinováno bylo celkem pět etap, které nesou následující pojmenování: etapa hledání, etapa nové začátky, etapa stabilizování, etapa ukončování a etapa důchodová. Specifické pro tento zkoumaný soubor byla absentující motivace k učitelství a zároveň brzké přesvědčení o touze zůstat v této profesi. Jako prevence syndromu vyhoření se ukázala láska k dětem. Nelze říct, že by vývoj kariéry učitelek mateřské školy probíhal hladce. Výzkum ukázal, že i v této profesi se člověk setkává s překážkami, které mu komplikují práci. Na druhou stranu je potřeba zmínit, že pokud má člověk dobré sociální zázemí, ať už rodinné nebo pracovní, zdolávají se tyto překážky snáze.

Zkoumání životních příběhů učitelů se ukázalo jako vhodná metoda pro lepší porozumění souvislostem vývoje profesní dráhy učitelek mateřských škol. Umožnilo zkoumaným ženám reflektovat svou profesní kariéru a potažmo svůj život. Přispělo také k pochopení spjitostí soukromého a pracovního života. Uvědomuji si ale, že tento typ výzkumu má svá omezení, která plynou z podstaty kvalitativní metodologie. Triangulací výzkumných metod jsem proto zajistila validitu výzkumu. Využití metody čary života na začátku interview účelně aktivovalo participantky k zamyšlení se nad svou minulostí a zároveň jim bylo oprou při vyprávění.

Myslím si, že tento výzkum je přínosem nejen pro samotné zkoumané učitelky, které si touto cestou uvědomily mnohé souvislosti ve svém životě, ale především pro učitelky současné a budoucí. Dokladuje význam neustálého rozvoje ve smyslu sbírání zkušeností, ale také smysl pěstování si dobrých vztahů se svým okolím. Tato práce poukázala také

v neposlední řadě na skutečnost, že není pro úspěch v této profesi důležité nastupovat jako kvalifikovaná učitelka, tak, jak to současná legislativa nařizuje, ale naopak – mnohem cennější pro výkon tohoto povolání je sbírání zkušeností v průběhu kariéry.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, Sheila, 2005. *The Missing Link in Alternative Certification: Teacher Identity Formation* [online]. Baltimore: University of Maryland [cit. 2016 – 10 - 2]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/255586418\\_The\\_Missing\\_Link\\_in\\_Alternative\\_Certification\\_Teacher\\_Identity\\_Formation](https://www.researchgate.net/publication/255586418_The_Missing_Link_in_Alternative_Certification_Teacher_Identity_Formation)
- [2] ATKINSON, Robert, 1998. *The lifestory interview*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 0-7619-0428-X.
- [3] ATKINSON, Robert, 2002. The life story interview. In: GUBRIUM B. Jaber a James A. HOLSTEIN. *Handbook of interview research Context & Method*. S. 121 – 140. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 978 – 14 – 1297 – 358 – 8.
- [4] BEIJAARD, Douwe, VERLOOP Nico and Jan D. VERMUNT, 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* [online]. Vol 16, p. 749 – 764 [cit. 2016 – 10 - 2]. ISBN 0742 – 051X(00)00023 – 8. Dostupné z fulltextové databáze [www.sciencedirect.com/science](http://www.sciencedirect.com/science)
- [5] BERG, Bruce Lawrence, 2004. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* [online]. 5. ed. Long Beach: California State University [cit. 2016 – 10 - 2]. Dostupné z: <http://www.msu.ac.zw/elearning/material/1344156815Reading%20%20qualitative%20research%20methods%20for%20social%20sciences.pdf>
- [6] BOYLE, Bill, WHILE David and Trudy BOYLE, 2004. A longitudinal study of teacher chase: chat makes professional development effective? *The Curriculum Journal* [online]. Vol. 15, I. 1., p. 45 – 65. ISSN 1469 – 3704/04/010045 – 24 [cit. 2016 – 10 - 2]. Dostupné z: [www.ingentaconnect.com](http://www.ingentaconnect.com)
- [7] BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2013. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978 – 80 – 7464 – 403 – 0.

- [8] BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana KROPÁČKOVÁ, 2014. Profesionální činnosti učitelů mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*. Roč. XXV, č. 4, s. 562–582. ISSN 1805-9511.
- [9] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80 – 7178 – 463 – X.
- [10] DOUBEK, David, 1994. Začátek v profesi učitele a identita - symbolická inspirace. *Pedagogika* [online]. Roč. XLIV, č. 4, s. 360-367 [cit. 2016 – 10 - 2]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3371&lang=cs>
- [11] ERICSSON, K. A., N. CHARNESS, P. J. FELTOVICH a R. R. HOFFMAN (ed.), 2006. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978 – 05 – 2184 – 097 – 2.
- [12] ERIKSON, Erik, 1975. *Life History and the Historical Moment*. New York: Norton. ISBN 0 – 393 – 01103 – 8.
- [13] EZZY, Douglas, 1998, March. Theorizing narrative identity: Symbolic Interactionism and Hermeneutics. *The Sociological Quarterly* [online]. Vol. 39, I. 2, p.239–252 [cit. 2016 – 10 - 2]. Dostupné z: [http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1533-8525.1998.tb00502.x?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED\\_NO\\_CUSTOMER](http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1533-8525.1998.tb00502.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER)
- [14] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80 – 85931 – 79 – 6.
- [15] GAVORA, Peter, 2001. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika* [online]. Roč. LI, č. 3, s. 352 – 368 [cit. 2016 – 10 - 2]. ISSN 2336 – 2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2186&lang=cs>
- [16] GAVORA, Peter, 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. ISBN 80 - 88904 – 46 - 3.
- [17] GÖBELOVÁ, Taťána a Alena SEBEROVÁ, 2012. *Profesiografické otázky učiteľství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978 – 80 – 7464 – 197 – 8.

- [18] GOODSON, Ivor, 1997. Representing Teachers. *Teaching and teacher education* [online]. Vol. 12, no. 1, p. 111 – 117. ISSN 0742 – 051X/97. Dostupné z fulltextové databáze [www.sciencedirect.com/science](http://www.sciencedirect.com/science).
- [19] HAVLÍK, Radomír, 1995. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, roč. XLV, č.2, s.154 – 163. ISSN 2336 – 2189.
- [20] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978 – 80 – 7367 – 485 - 4.
- [21] HENWOOD, K., N. PIDGEON, K. PARKHILL a P. SIMMONS, 2010. *Researching Risk: Narrative, Biography, Subjectivity* [online]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Vol 11, No 1. [cit. 2016 – 28 - 01]. Dostupné z: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001201>
- [22] CHI, Michelene, T., H., 2006. Two approaches to the study of experts' characteristics. In: ERICSSON, K. A., N. CHARNESS, P. J. FELTOVICH a R. R. HOFFMAN (ed.), 2006. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978 – 05 – 2184 – 097 – 2.
- [23] KELCHTERMANS, Geert, 1993. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* [online]. Vol. 9, No. 5/6, pp. 443-456, [cit. 2016 – 02 - 07]. Dostupné z: [http://ppw.kuleuven.be/o\\_en\\_o/COBV/publicatiespdf/kelchtermans1993](http://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COBV/publicatiespdf/kelchtermans1993).
- [24] KELCHTERMANS, Geert, 1999. *Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure* [online]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada [cit. 2016 – 30 - 01]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432582.pdf>.
- [25] KELCHTERMANS, Geert and Roland VANDENBERGHE, 1993. *A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a...: Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective* [online]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta [cit. 2016 – 26 - 01]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360292.pdf>
- [26] KOSOVÁ, Beata, 2006. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In: Kolektív autorů. *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. 1.vyd. Prešov: Metodick-



- ko-pedagogické centrum [cit. 2016 – 26 - 01]. ISBN 80 – 8045 – 431 – 0. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>
- [27] KOŤA, Jaroslav, 2007. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, Alena et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 15 – 26. ISBN 978 – 80 – 247 – 1734 – 0.
- [28] LAZAROVÁ, Bohumíra, 2011. Procesy stárnutí a jejich možné důsledky na učelství. In: LAZAROVÁ, Bohumíra et al, 2011. *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-206-2.
- [29] LONG, Robert, 1999. 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice. *The internet TESL Journal* [online]. Vol. 5, No. XI [cit. 2016 – 01 - 30]. Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>
- [30] LUKAS, Josef, 2006. Životní příběhy učitelů - od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu; sborník anotací konference ČAPV* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni [cit. 2016 – 02 - 10]. Dostupné z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zivotni\\_pribehy\\_ucitelu.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zivotni_pribehy_ucitelu.pdf)
- [31] LUKAS, Josef, 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, roč. LVII, č. 4, s. 46-60 [cit. 2016 – 01 - 30]. Dostupné z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_1.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf)
- [32] LUKAS, Josef, 2008. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, roč. LVIII, č. 1, s. 36 - 49 [cit. 2016 – 01 - 30]. Dostupné z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_1.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf)
- [33] LUKAS, Josef, 2011. Vývoj a kariéra učitele. In: LAZAROVÁ, Bohumíra et.al. *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-206-2.
- [34] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [35] OJA, Sharon Nodie, 1990. *Development Theories and the Professional Development of Teachers* [online]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Edu-

- cational Research Asociation, Boston [cit. 2016 – 01 - 27]. Dostupné z fultextové databáze <http://eric.ed.gov>
- [36] OPLATKA, Izhar, 2001. Building a typology of self-renewal: reflections upon life story research. *The Qualitative Report* [online]. Vol. 6, no. 4. Dostupné z: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-4/oplatka.html>
- [37] OVERTON, W., F., 2003. Development Across The Life Span. In LERNER R., M. – EASTERBROOKS, M., A. – MYSTRY J. (Eds.) *Handbook of psychology vol. 6: Developmental Psychology*. Hoboken: Wiley, p. 14 – 32. ISBN 0 – 471 – 38405 – 4.
- [38] PALMER, D. J., L. M. STOUGH, T. K. Jr., BURDENSKI a GONZALES, M., 2005. Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist* [online]. USA: Lawrence Erlbaum. Vol. 40, I. 1., p. 13–25. Dostupné z: [http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1207/s15326985ep4001\\_2](http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1207/s15326985ep4001_2)
- [39] PAULÍK, Karel, 2011. Učitelé v závěru pracovní kariéry a pracovní spokojenost. In: LAZAROVÁ, Bohumíra et al, 2011. *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-206-2.
- [40] PÍŠOVÁ, Michaela, 2010. Učitel – expert: přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, roč. LX, č. 3 – 4, s. 47 - 58 [cit. 2016 – 02 - 14]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=908&lang=cs//>
- [41] PÍŠOVÁ, Michaela a kol., 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: ISBN 978-80-210-5744-9.
- [42] PÍŠOVÁ, Michaela a kol., 2013. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6681-6.
- [43] PRŮCHA, Jan, 2002a. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [44] PRŮCHA, Jan, 2002b. *Moderní pedagogika. 2.přeprac a aktualiz. vyd.* Praha: Portál. ISBN 80 – 7178 – 631 – 4.

- [45] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozšířené vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [46] RICHMOND, Heather J., 2002, September. Learners' Lives: A Narrative Analysis. *The Qualitative Report* [online]. Vol. 7, No. 3 [cit. 2016 – 01 - 30]. Dostupné z: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-3/richmond.html>
- [47] SENGE, Peter, 2000. The industrial age system of education. In SENGE, Peter (ed). *School that learn*. New York: Doubleday. P. 27 – 58. ISBN 0 – 385 – 49323 – 1.
- [48] SIKES, P. J., MEASOR, L., WOODS, P., 1985. *Teacher career. Crises and continuities*. London: The Falmer Press. ISBN 1- 85000 – 067 – 0.
- [49] SCHÜTZE, Fritz, 1999. Narativní interview ve studiích interakčního pole. *Biograf* [online]. Č. 20, s. 33-51 [cit. 2016 – 01 - 30]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=2003>
- [50] SPILKOVÁ, Vladimíra, 1996. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika* [online]. Roč. XLVI, č. 2, s. 135 - 146 [cit. 2016 – 01 - 25]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2935&lang=cs>
- [51] SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978 – 80 – 247 – 4309 – 7.
- [52] ŠMELOVÁ, Eva, 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských proměn*. Olomouc: UP. ISBN 80- 244- 1373- 6.
- [53] ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ, 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: UP. ISBN 978 - 80- 244- 2275- 5.
- [54] ŠVAŘÍČEK, Roman, 2011. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk* [online]. Roč. II, č. 4, s. 247-274 [cit. 2016 – 01 - 30]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/svaricek-studie.pdf>
- [55] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [56] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In. WALTEROVÁ, Eliška (ed). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-059-5.

- [57] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Být učitele: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-077-3.
- [58] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-082-2.
- [59] VIKTOROVA, Ida, 1995. Škola v rodinném příběhu. In: MAREŠ, Jiří - SVATOŠ, Tomáš (Eds.): *Novinky v pedagogické psychologii ' 95*. Zlín, Asociace školní psychologie. s. 38-47.
- [60] WOODS, Peter, 1994. Adaptation and self-determination in English Primary School. *Oxford review of education* [online]. Vol. 20, no. 4, p. 387 – 410. ISSN 0305 – 4985. Dostupné z fulltextové databáze [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- [61] Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů.
- [62] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

LSi The life story interview, tj. interview narativní

MŠ Mateřská škola

ZŠ Základní škola

## SEZNAM PŘÍLOH

P1 – Informovaný souhlas

P2 – Čára života

P3 - Rozhovor Zuzka

P4 – Kódy a kategorie

## **PŘÍLOHA P1: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Svým podpisem potvrzuji, že jsem se dobrovolně rozhodla účastnit výzkumu v rámci bakalářské práce s názvem „**Zpětný pohled na profesní kariéru: profesní příběhy učitelek v důchodu**“ realizovaným Mgr. Kateřinou Bedravovou.

Byla jsem obeznámena s účelem výzkumu a beru na vědomí, že v rámci výzkumného šetření se mnou bude veden rozhovor, který bude nahráván, a informace, které zde poskytnu, nebudou zneužity. Nahrávka rozhovoru bude vyhodnocena v rámci výzkumu a následně smazána.

Zároveň beru na vědomí, že je mi zaručena anonymita a mám právo kdykoli z výzkumu vystoupit.

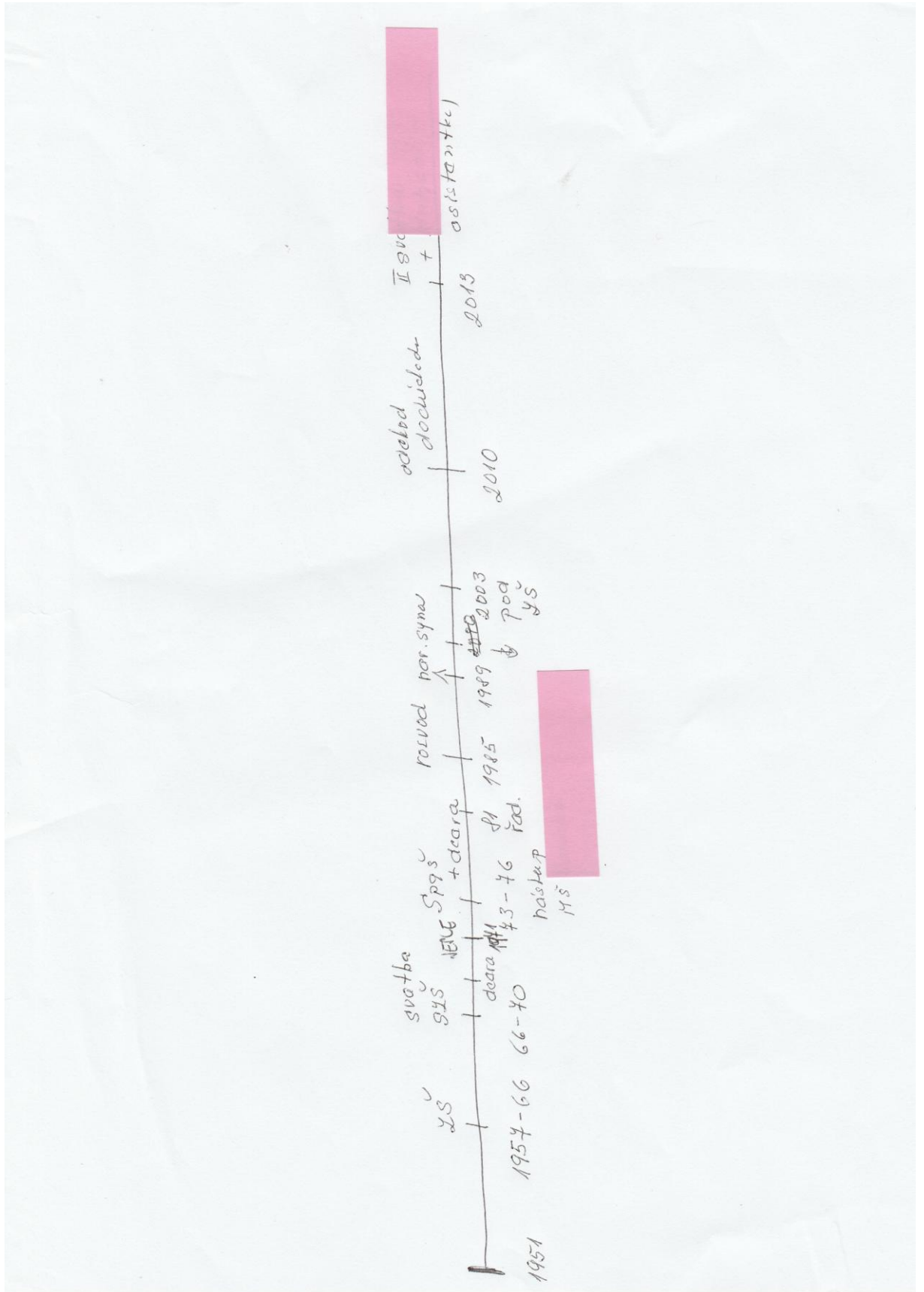
Podpis:

Dne:

-----

*Budete – li mít v souvislosti s touto výzkumnou studií jakýkoli dotaz, kontaktujte mne.*

## PŘÍLOHA P2: ČÁRA ŽIVOTA





## PŘÍLOHA 3: ROZHOVOR ZUZKA

„Co tě motivovalo k tomu, stát se učitelkou?“

„K tomu mě nemotivovalo téměř nic <sup>absence motivace k učitelství</sup>, to byla nutnost <sup>potřeba pracovat</sup>, protože jsem skončila na vysoké škole a náhodně od svojí příbuzné jsem se dozvěděla, že v mateřské škole v Modré Lhotě přijímají i nekvalifikovanou sílu <sup>příležitost učit</sup>, protože tehdy byl nedostatek učitelů, tak jsem prostě šla <sup>potřeba být užitečná</sup>. Ale vystudovaný jsem měla gympl <sup>absence odborného vzdělání</sup> a pak jsem šla na lékařskou fakultu a prostě nedařilo se mně a tak jsem to za tři roky nechala <sup>neúspěšné studium medicíny</sup>. A pak jsem začala hned učit. <sup>učitelka bez odborné kvalifikace</sup> No, první jsem začala teda hned v Modré Lhotě, byla jsem tam šest let <sup>využití možnosti učit bez kvalifikace</sup>, možná bych tam byla ještě i déle, jenže jsem zastupovala učitelku, která měla posupně pět dětí, takže jsem byla pořád jako zástup <sup>učitelka na zástup</sup>. Pak odcházela v Červené Lhotě na mateřskou ředitelka, tak jsem dělala za ni ředitelku. Šest let <sup>ředitelka na zástup</sup> Doma. Takže to bylo takové, po jedné straně lepší <sup>uspokojení z práce v místě bydliště</sup>. Lepší z té stránky, že dá se říct, všechny ty maminky dětí, které tam byly, byly buď moje spolužačky, nebo sousedky. Tak jsme se dobře znaly, takže jsme dělaly spoustu akcí prostě.“ <sup>dobré vztahy s rodiči</sup>

„Bylo to pro tebe jednodušší...“

„Ano, jednodušší a dá se říct pro celou obec. Zapojovali jsme ostatní a tak <sup>význam učitelky pro obec; zájem o aktivní život v obci</sup>.“

„Kde jsi získávala pedagogické zkušenosti, když jsi vlastně nevystudovala pedagogickou školu?“

„To jsem získala právě těch prvních šest roků v té Modré Lhotě od ředitelky <sup>ředitelka jako vzor</sup>. Tam jsme byly jen dvě, to byla jednotřídka <sup>malá školka</sup>, takže tam jsem získala nejvíc, dá se říct, zkušeností <sup>ocenění zkušeností</sup>; a vůbec mě to začalo tak nějak bavit <sup>radostné začátky</sup>.“ <sup>záliba v učitelování</sup>

„Takže ses pro to nadchla?“

„Ano, přesně tak. Už jsem nepřemýšlela o ničem jiném <sup>pevné rozhodnutí učit</sup>. Musela jsem postupně získat kvalifikaci <sup>povinné studium</sup> a tehdy to taky nebylo jednoduché, i když učitelé bylo, dá se říct málo, ale protože já jsem byla na okrese, kde bylo učitelů hodně, tak jsem musela čekat dva roky, až jsem měla praxi, tak jsem mohla jít do školy.“ <sup>nutnost praxe</sup>

„A kde jsi získala přímo kvalifikaci?“

„Na střední pedagogické škole. Dálkově jsem studovala, bylo to s maturitou, normální střední škola.“ <sup>odborné studium</sup>

„A jaké jsou tvé vzpomínky na profesi? Na co ráda vzpomínáš?“

„Že jsem si s ničím nevěděla rady, protože jsem nikdy prostě nepracovala, ani s dětmi <sup>absence pracovních zkušeností</sup>, dá se říct. Doma jsem sourozence neměla, třeba bratranec a sestřenice byli stejně staří jako já, takže jako úplně, úplně od začátku <sup>absence zkušeností s dětmi</sup>.“

„A vzpomínáš na to ráda?“

„Velice. Velice ráda <sup>spokojenost</sup>, přesto že jsem nevěděla, co se vlastně v té školce děje, vůbec jako jak to v té školce vypadá <sup>absence pracovní orientace</sup>.“

„Co bylo nejtěžší?“

„Nejtěžší. Nejtěžší bylo to, tehdy, že v té třídě bylo strašně moc dětí <sup>mnoho dětí jako problém</sup>. Až pětatřicet. A různého věku. A tehdy měla ředitelka zkrácený úvazek. Takže když jsem měla ráno, tak jsem byla celé dopoledne prostě sama. Sama se všema dětmi“ <sup>chybějící pomoc kolegyně</sup>

„A jak to probíhalo?“

„Tak byla tam kuchařka, uklízečka, ještě vedoucí stravování **ženský kolektiv**. Takže když jsme šli třeba ven, tak pomáhali třeba s oblékáním **pomoc spolupracovnic**, ale mohli jsme jít vlastně ven jen na zahradu, protože těch dětí bylo moc.“ **mnoho dětí jako problém**

„A co nějaké nepříjemné zkušenosti?“

„Nepříjemné zkušenosti mám až potom, jak jsem byla ředitelka v Červené Lhotě, tak jak pak zpátky nastoupila ta původní ředitelka, co jsem tam byla za ni, tak ona mě tam prostě nechtěla **odmítnutí ředitelkou**. Byla jsem ředitelka šest let **postup v kariéře**. Prostě mě tam nechtěla a znepríjemňovala mně to **překážky v práci**. A ani nevím vlastně proč. Možná také z toho důvodu, že **musím říct teda, že jsem byla oblíbená** **popularita**, protože to bylo v obci, rodiče mě znali, ano, to byla asi ta výhoda **podpora od rodičů dětí** „ **práce v obci výhodou**

„Jak vnímáš s odstupem času paní ředitelku?“

„To nemůžu říct, protože předtím jsem tam s ní nebyla, a když jsem tam s ní byla, tak to trvalo jen půl roku a pak mi bylo nabídnuto místo **ocenění zkušeností** v Zelené Lhotě ve školce, kde bylo tehdy hodně dětí, tak se tam rozšiřovala třída **přestup na jinou MŠ**. Tam jsem byla necelé tři roky. A pak mi bylo nabídnuto, že můžu ve Žluté Lhotě zastupovat ředitelku **ředitelka na zástup**. To bylo v roce 1989.“

„Jak ten rok 1989 vnímáš?“

„Až potom, po několika letech, když jsem potom nastoupila na místo ředitelky v Žlutá Louka **postup v kariéře**, tak spíš potom, osmdesátém devátém roku, ne že by bylo úplně takové bezvládní, ale prostě ty, jak chodily dřív na ty inspekce, inspektorky. Nebylo to prostě tak řízené, ono to bylo všechno takové uvolněné **pohodové začátky ředitelování**. Takže z našeho pohledu to bylo jako...“

„Lepší?“

„No, lepší... **takové klidnější, nemuselas mít strach, že přijde někdo na kontrolu**, bylo to takové uvolněnější **pohoda**, ale protože s byla zvyklá **pracovní návyk** jako dělat podle něčeho **opora při práci** a ještě tehdy to bylo v tom, že začalo být méně dětí ve školce **pokles dětí v MŠ**, takže, v tom to bylo takové lepší, jednodušší **zlepšení situace v MŠ po roce 1989** ano.“

„Byla někdy nějaká situace, kdys chtěla s tou profesí přestat?“

„Ne, vůbec, to nemůžu říct, to opravdu ne **učitelka na celý život**.“

„A co se na tvém učitelství podepsalo? Co tě ovlivnilo?“

„No to bylo asi těch prvních šest roků, z tama ta ředitelka, dá se říct, že ještě pořád jsem čerpal **vliv ředitelky na začátku kariéry**.“

„A co pracovní kolektiv, kde jsi působila. Jak bys ho popsala?“

„Bylo toho víc, těch školek **různá pracovní místa**, ano. Tak ten kolektiv, když jsem jako nastupovala, tak tam jsme byly v podstatě dvě, plus kuchařka, uklízečka, vedoucí stravování **první spolupracovnice** takže byly to pro mě napřed neznámé, dá se říct, protože to bylo ve Lhotě, ty jsem vůbec neznala **cizí lidé**, ale nakonec jsme si velice dobře rozuměly **vzájemné porozumění**, jako. Ale byl ten kolektiv v každé té školce jiný **rozmanitost pracovních kolektivů**. Potom, když jsem nastoupila do Červené Lhoty, **přestup na jinou MŠ**, já jsem prostě tehdy chtěla získat to trvalé místo, tak jsem to změnila, přecházela **různá pracovní místa**. Tak tam, dá se říct, že to bylo nejlepší, protože jsem všechny dobře znala **známé prostředí je nejlepší**, ale třeba kuchařka, to byla jedna taková negativní, ale ty učitelky se mi tam hrozně střídaly **nestabilní kolektiv**, takže nakonec tam dělala učitelku taky nekvalifikovaná. Původně, co byla teda vedoucí stravování a s tou jsme si teda velice rozuměly **vzájemné porozumění**. No a dál jsem byla v Zelené Lhotě **změna místa**, tam už to bylo takové, bych řekla, paní ředitelka byla odměřenější, ale jako všechno v pořádku. Tam jsme byly vlastně dvě učitelky a ten první rok, když jsem nastoupila, tak tam byla kolegyně, která mi zase moc toho dala, protože ona byla hudebnice **pomoc spolupracovnice s HV**, takže mě, i když já teda nehraju na klavír **neznalost hry na klavír**, to pro mě bylo snad to nejtěžší, když jsem dělala tu Střední pedagogickou školu, ta hra na hudební nástroj. Takže tam byly dvě učitelky, ředitelka, kuchařka a uklízečka **ženský kolektiv**. A tam byla uklízečka, která

byla hrozně jako taková k dětem, ta mi moc pomohla pomoc spolupracovníc. Ale nejvíc ten kolektiv se střídal právě v Červené Lhotě, ano tam se to nejvíc střídalo nestabilní kolektiv. Tam totiž odešla zároveň, když odešla ta ředitelka na mateřskou, a já jsem tam došla ředitelka na zástup, taky učitelka na mateřskou, a shodou okolností, ta měla taky nakonec až čtyři děti, takže se to protáhlo. Takže se tam pořád někdo střídal. Nejhorší to bylo, když tam byla čerstvá absolventka, která potom taky došla do jiného stavu, tak to bylo potom taky takové...“

„Jaké?“

„No prostě, radši jsem ji nechala a dělala jsem to s těma ostatníma pracovníkama za ni a byla jsem ráda, když potom odešla na mateřskou nepomáhající postoj. No a v Zelené jsem byla necelé tři roky, tam to bylo dobré až na to, že tehdy ta školka byla po bývalé škole a tam byla opravdu zima, tam jsme v zimě mrzli. To si vzpomínám jako takový zážitek. Nepříjemné to bylo nevyhovující pracovní podmínky. No a pak jsem teda přešla do Žluté Lhoty, tak ta ředitelská práce po tom osmdesátém devátém...“ karierní růst

„Ty jsi dělala hned ředitelku?“

„Ano, zas místo Jany, která odešla na mateřskou ředitelka na zástup. Řekla bych, že po ty dva roky, co to bylo, ta práce byla taková usnadněná zjednodušení práce po r. 1989. Vůbec jsem se nebála kontroly klidná práce, to vůbec ne, takové to bylo uvolněné všechno, nebylo ani tolik povinností pohodová práce. Bylo to takové lepší v tomto.“ pocit spokojenosti

„A jaká byla tvá práce u dětí, když jsi byla ředitelkou?“

„Normálně jsem učila, akorát ředitelka tehdy měla jako zkrácený úvazek, takže byla míň hodin u dětí. Dejme tomu normálně je učitelka denně šest hodin u dětí a ředitelka byla třeba jeden týden šest a druhý týden jen čtyři hodiny.“ ředitelka učitelkou na zkrácený úvazek

„A jak bys teď hodnotila sebe jako učitelku?“

„No, že jsem pořád hledala něco jako novějšího snaha rozvíjet se a vlastně za tu dobu, co jsem působila, tak já jsem vlastně zažila, když jsem došla, tak tehdy byla jako reforma a ještě před tím osmdesátým devátým nebo ještě před tím, to už se tak jako prolínalo, osmdesát sedm až devadesát jedna, byla další reforma, jako školství plus ještě to, co přineslo s sebou ten osmdesátý devátý rok. A teď v poslední době tak před deseti lety byla reforma nová politické vlivy. Takže jako nemůžu říct, že jedno bylo lepší než druhé, to ne, z každého bych řekla, že si člověk vzal to, co měl za ty roky, to nejlepší a co se mu tak nějak víc osvědčilo budování profese. Když jsem pracovala ještě jako nekvalifikovaná, tak jsem musela pracovat tak, že bylo jedno zaměstnání se všema dětma, druhé zaměstnání s předškoláky, což se někdy nedalo na té jednotřídce zvládnout náročnost práce v jednotřídce. To bývalo opravdu náročné. To jsem jednou taky, tehdy chodily učitelky na takové inspekce minulý systém a tehdy došly ředitelky a taky říkaly, že to opravdu nelze zvládnout na té jednotřídce, kde není druhá učitelka absence druhé učitelky jako překážka. Ale zase z té doby už jsme měli, nejdříve jsme teda musely vypracovávat samy měsíční plány povinnosti učitelky a potom tak, dejme tomu v sedmdesátém druhém, třetím roku, už jsme měly ty plány vypracované splnění povinností, ale nechci říct, že vypracované tak, že by sis nemohla vybrat tu činnost, ale byly vypracované perfektně spokojenost s výsledkem na to, že tam byly i zvlášť děcka tři až čtyřleté, čtyř až pětileté, pěti až šestileté, co mají zvládnout minulý systém. A my jsme se toho držely opora, tam sis z tama akorát vzala věci, které se týkaly toho věku, a dosazovala sis tam prostě ty svoje činnosti, to cos aktuálně dělala řízená činnost dříve. No a potom když už jsem byla v Žluté Lhotě, když už se vrátila ředitelka z té mateřské změna místa, tak jsme absolvovaly takový kurz, dá se říct, jezdily jsme tam snad půl roku. Bývalo to v sobotu a v neděli, byl to kurz dramatické výchovy dramatický kurz a to vneslo, dá se říct, trošičku jiný styl do té mé práce, do té výuky To mě vlastně dost ovlivnilo ovlivnění stylu výuky.

Dřív se chodívalo na různé semináře. Jednak vzdělávací a jednak se teda chodívalo opravdu navzájem do školek, kde ses jednak podívala, co tam mají nového, jakou tam mají výzdobu a teď třeba jak oni to dělají. Někdy to bylo vyložene ukázková práce, kde kolem učitelky bylo třeba pět dalších, ale vždycky sis z toho něco vzala. A naopak, když někdo došel sem, tak se inspiroval

**zase jako u nás** **zdroje rozvoje**. Snažili jsme se tak **dělat pořád něco nového, aby to vypadalo** **snaha** **rozvíjet se** „

„*Kde jsi ještě sbírala inspiraci?*“

„**Tak z různých knížek** **knihy jako zdroj inspirace**. **Teď má možnost člověk třeba na tom internetu** **výhody** **dnes,** **ale když jsem začínala v té Modré,** tak jsem **sháněla** jako strašně **moc literatury, časopisů** **hromadění zdrojů inspirace** a takových věcí a **podle toho jsem to vždycky zkoušela** **napodobování**. Když jsem ještě jako k tomu **neměla tu školu, tak to bylo opravdu těžké.**“ **nekvalifikovanost jako zdroj obtíží**

„*A co byla tvoje parketa?*“

„**Určitě výtvarná výchova.**“ **zájem o výtvarné umění**

„*Jak zasahovala tvá profese do soukromého života?*“

„**Já bych řekla,** že ani tak nějak moc ne, akorát **doma mně říkali,** že **už doma nejsem učitelka** **odpoutání od profese**, že **mám takový způsob,** ne rozkazovat **nerozkazování**, ale každý ne jako že by mě musel poslouchat, ale jako: **měl bys to tak dělat.**“ **poučování**

„*A opačně – ovlivnil tvůj rodinný život tvou profesi?*“

„**No, měla jsem na ni dostatek času** **volnost**. **Než jsem začala dělat starostku** **učitelka starostkou**, tak jsem měla, dalo by se říct, dost času. Protože jsem **nebyla vdaná, neměla jsem děti** **svobodná učitelka výhodou**, tak jsem **měla čas na ty přípravy, na sbírání inspirace.**“ **čas na práci**

„*Teď když jsi v důchodě, řekni mi, na co ses nejvíc těšila?*“

„**Nevím, teď když to přišlo, nebo než to přišlo, to bylo,** **řekla bych těžké.**“ **odchod do důchodu**

„*V čem?*“

„**Já nevím.**“ **nejasnost**

„*Vrátila by ses?*“

„**Asi ano, já to беру zas z toho hlediska,** když **dělám neuvolněnou starostku** **důchodkyně starostkou**, že teda **mám na to tak nějak víc času** **více času v důchodu**, ale zase mě ta práce s dětmi **chybí.**“ **stesk po učitelovství**

„*A co nějaké zdravotní problémy?*“

„**No tak zdravotní problémy ty jsou a docela velké, dá se říct.**“ **špatný zdravotní stav**

„*Čím jsou způsobené?*“

„**No ani ne tak tím povoláním, ale spíš tak geneticky** **dědičnost**, že ty moje **klouby prostě potřebují vyměnit.** No, postupně všechny. První to bylo dané tím, že jsem v dětství nosila tak zvaný strojek, že jsem neměla dorostlé ty stříšky, ono tam nebylo prostě něco v pořádku. Takže první to **začalo tou kyčlí** v roce 2006 a **postupně ty kolena** a tak dál, po 4 letech a poslední vloni. **Já se pohybuju jako docela dobře, ale bolí to, není to prostě stoprocentní.**“ **zdravotní omezení**

„*Jak teď trávíš čas v důchodu?*“

„**No tak mým koníčkem vždycky byly květiny** **zahrada jako koníček**, měla jsem je ráda jak doma, tak třeba na zahrádce, tak **malinko víc času na to mám** **zvolnění v důchodu**, ale vzhledem k tomu, že **dělám tu neuvolněnou starostku** **důchodkyně starostkou**, tak moc a taky třeba taková práce na zahrádce nebo na poli už **fyzicky není možná.** Něco malinko ano, ale jinak ne.“ **zdravotní omezení**

„*Kdyby ses měla zpětně podívat na své učitelství, tak je něco, co bys mi k tomu chtěla ještě říct?*“

„**No, že jsem si vždycky myslela, že to nikdy dělat nebudu a že mě to tak bude bavit** **příjemné zjištění.** To skutečně, já jsem **vždycky chtěla být,** dřív jako děčko, **sestřička** **dětská přání**, protože jsem **bývala dost často v nemocnici** **špatné zdraví**. Byla jsem dvakrát na operaci ledvin, tak potom to vlastně **vyvrcholilo** tím, že jsem **šla na tu lékařskou fakultu** **splněné přání** a i když vím, že na gymnáziu **můj třídní profesor říkal: běž na učitelku** **doporučení učitele**, jako na pajdák, ale prostě **neposlechla jsem ho.** A

tehdy asi ovlivněna svými spolužačkami a kamarádkami, prostě jsme tam šli všichni.“ **silný vliv kamarádů**

„Jsi nakonec ráda, že jsi mohla být učitelkou v mateřské škole?“

„Ano.“ **spokojenost s profesí**

„Vzpomeň si na nějaké negativní vzpomínky.“

„Tak vždycky v tom kolektivu byl třeba někdo takový, že se třeba závidělo, nebo něco takového, ale že bych vyloženě měla nějaký takový důvod, že bych odněkud odešla třeba z takového důvodu, nebo to ne. Spíš mi nabídli místo jinde **ocenění**. V Zelená Lhota se rozšiřovala ta třída a v Červené Lhotě byla zrovna ta ředitelka, která mě už tam nechtěla **odmítnutí**. No, a když jsem šla do **Žluté Lhoty** **přestup na jinou MŠ**, tak tam ředitelka odcházela a byly tady ještě mladé učitelky, které ale byly třeba z Růžové Lhoty nebo tam někde dál a **byl větší předpoklad, že já získám to trvalé místo** **vypočítavost**. A tam jsem byla až do důchodu. A byla jsem tam spokojená **spokojenost ve stále práci**. A když jsem z té Červené Lhoty odcházela **přechod na jinou MŠ**, tak to byly docela krušné chvíle. Ale ne z mého pohledu, ale prostě paní ředitelka měla známou inspektorku, a když ona řekla, že mě tam nechce, tak ta mě řekla, ať jdu pryč **propuštění**. Prostě tehdy se s tebou nikdo nebavil **nezájem vedení**. Rodiče psali teď, jak se říká **petice**, nebo něco takového, jako **aby mě vzala zpátky** **popularita**. Ale ona tam pak byla velice krátkou dobu, pak odešla, a protože přišel ten osmdesátý devátý rok, tak už tam začalo být více dětí, takže byla krizovější situace a školku museli zavřít. Ale to bylo až vlastně v roce dva tisíce, ona pak odešla na střední školu, jestli si dodělala vzdělání to nevím, ale obě dvě ty učitelky, které byly vlastně v té Červené, tak ony tam odešly učit taky. Pak tam byla vlastně ředitelka z Bílé Lhoty, ale bylo tam asi jen sedm dětí a to nemělo cenu udržovat celou tu školku. Tak školka se zrušila.“

„Tys nikdy nechtěla vlastní děti?“

„No, vzhledem k tomu, jakou jsem měla nemoc s těma ledvinama **zdravotní problémy**, tak nevím, je to takové těžké. Protože už to měla i moje mamka.“ **dědičnost**

„Byla jsi pak ráda, že se o ty děti můžeš takto starat?“

„No já jsem o tom nikdy tak nepřemýšlela, ale asi ano, asi to tak je.“ **uvědomění**

„Jak vzpomínáš na tu SPgŠ v Kroměříži?“

„Tak na to vzpomínám docela ráda. Tam jsem získala několik přátel, se kterými se potkávám **doted'ka** **dlouholetá přátelství**. A na vyučující. Tak nejradši jsem měla samozřejmě výtvarnou výchovu **zájem o výtvarné umění**, i když my jsme neměli žádné praktické předměty **odborné předměty**, ale spíš teoretické, takže na jméno toho profesora už si nevzpomenu, už byl tehdy starší člověk, ale to mě tak ovlivnilo nejvíc, protože on nejen že byl prostě jako výtvarník, ale byl takový filozof, že spoustu věcí komentoval **učitel VV vzorem**. No a potom největším úskalím pro mě byla teda hudebka. Takže samozřejmě jsme museli zpívat a tak dál, ale on už viděl, že já se udržím jen s klavírem nebo s nějakým nástrojem. Myslím, že tehdy tady i tu nastavbu brali i ti profesori trochu jako tak, že je potřeba, aby byly učitelky. Takže když všechno ostatní bylo dobré, všechny předměty a některý ten předmět pokulhávat, tak ...no, měla jsem čtverku z hudebky, no. Byli přísnější.“ **obtíže s hudební výchovou**

„Jak to studium probíhalo?“

„My jsme tam jezdili, myslím, že dvakrát za měsíc, takže to jsme měli volno a tam jsme měli přednášky, plus teda ten klavír. To bylo normální vyučování, nebylo to o víkendech, od rána, ve všední den. Maturita byla úplně stejná, jako u ostatních to jsme měli ve stejné dny, jako ostatní. Samozřejmě u toho byla celá komise, vytáhnout si otázky. Takže já jsem vlastně maturovala z pedagogiky a z psychologie a jako volitelný předmět jsem měla výtvarku **zisk kvalifikace**. A tam jsme nemuseli předložit svoje výtvarné nějaké práce, ale spíš takový všeobecný přehled o umění, výtvarném, malířství, sochařství a tak podobně. Takže to mi nedělalo potíže **pečlivost, připravenost**, protože jsem měla spoustu takových jakoby zásobníků o slavných malířích **tvorba zásobníků**. To mám ráda, nejvíc mě fascinuje impresionismus, tím, jak se z těch bodů dokáže sestavit celý obraz.“

„Zmínila jsi bývalé spolužačky, zajímalo by mě, jak často se setkáváte.“

„No dá se říct, oni byly možná mladší některé než já, takže asi působí ještě i v oboru. A ta, se kterou se nejvíc setkávám <sup>dlouholetá přátelství</sup>, je z Fialové Lhoty. Takže taky jsme se navzájem navštěvovaly i v těch školkách <sup>vzájemné ovlivňování</sup>, co a jak. Myslím si, že jsme si i hodně navzájem pomáhaly, i při tom, když jsme dělaly tu školu.“ <sup>pomoc spolužaček</sup>

„A co vztahy s bývalými kolegy z práce?“

„Bývalí kolegové, no tak, když se potkáme, tak se pozdravíme, řekneme si, co a jak, ale že bych měla někoho, takového, se kterým bych se vyloženě kamarádila nebo vyhledávala to, tak to neformální vztahy s bývalými kolegy. Potkávám se ještě s ředitelkou z té méj první školní štače.“ <sup>dlouholetá přátelství</sup>

„Teď se zeptám na tvou rodinu. Jak si myslíš, že vnímali to, že ses stala učitelkou?“

„No já si myslím, že byli rádi, že jsem našla nějaké to uplatnění <sup>podpora rodiny</sup>. Když jsem skončila s tou vysokou, tak to bylo zklamání a byli rádi, že jsem našla to uplatnění no. A že mě to prostě chytlo a bavilo.“ <sup>zálibení v práci</sup>

„Jak jsi prožívala to, že jsi tak často měnila pracovní místo?“

„Já myslím, že to nebyl zas až takový velký psychický nátlak <sup>psychická odolnost</sup>. Ale prostě to bylo to, že jsem po určité období hledala pořád něco nového. <sup>sbíráni zkušeností</sup> Tak to bylo to, že jsem chtěla získat to trvalé místo <sup>touha získat stále místo</sup>, protože s tím byly spojeny některé další věci, třeba půjčka nebo tak něco. Protože přeci jenom, když měl člověk místo, které bylo jen na dobu určitou, tak tam byla většinou nějaká úskalí u toho no.“ <sup>výhody stálého místa</sup>

„A co na to říkala tvá rodina?“

„Tak já myslím, že mě podporovali. Určitě se mi snažili vyjít vstříc, třeba když jsem něco potřebovala nebo tak něco.“ <sup>podpora rodiny</sup>

„A co tví rodiče?“

„Já jsem teda byla napřed sama s maminkou, ale v tomto období, když jsem nastupovala do mateřské školy, tak se mamka vdala, nebo už byla podruhé vdaná, možná tři čtyři roky, takže vlastně ta naše rodina se rozšířila, dá se říct, získala jsem vlastně bratra a sestru, ti byli teda o něco starší než já, tak zhruba o pět a sedm roků. A měli teda děti, Jenda měl jedno dítě a Maruška dvě děti, dva kluky, takže ti byli ještě malí, dalo by se říct, že taky chodili do školky. Takže s nimi jsme se jako teda hodně přátelili a stýkali. A vlastně stýkáme se do teď <sup>hezké vztahy s rodinou</sup>. Už mají svoje děti, ale hlídávala jsem je, bývali u nás na prázdninách. Byla jsem teta.“

„Jak vzpomínáš na své dětství?“

„No, jak vzpomínám... no vlastně, ze dvou takových hledisek. Jednak teda si myslím, že to bylo šťastné dětství, až do té doby, než zemřel tatínek, nebo do té doby, než měl úraz. No a na základě toho úrazu musel být doma. Byl v invalidním důchodu, takže dalo by se říct, že jsem si ho tak nějak užila. Ale zemřel, když jsem chodila do šesté třídy. Takže přes to, že jsem třeba v dětství byla vlastně dvakrát na operaci s ledvinami, bývala jsem o prázdninách v nemocnici, tak nemůžu říct, že bych na to vzpomínala třeba negativně nebo něco takového.“ <sup>spokojené dětství v nemocnici – vliv na to, že studovala medicínu – neúspěch – po třech letech učí</sup>

„Chodila jsi do mateřské školy? Jak na to vzpomínáš?“

„Jo tak do školky jsem chodila. A tam nevzpomínám dobře. Respektive pamatuji si jednu paní učitelku, kterou jsme neměli nikdy nikdo rádi <sup>neoblíbenost učitelky</sup>. A na ty hodné, tak na ty si tak ani nevzpomeň, spíš na ty zlé, špatné.“ <sup>špatné vzpomínky na školku</sup>

„Co tě na ní zaujalo, že si ji pamatuješ?“

„Ona byla taková komisi. Taková prostě nebyla k dětem, bych řekla, teď. Museli jsme třeba sedět jen u stolečku <sup>přísná učitelka v MŠ</sup>. Ono už je to velice dávno, tak si to už tak nepamatuju, ale prostě neměla jsem ji ráda. Ty pocity jsou spíše špatné.“ <sup>špatné vzpomínky na školku</sup>

„Jak Tě ovlivnila?“

„No jak. Že jsem nikdy děcka nenutila sedět za stolečkama. Jen za trest. Když někdo něco provedl, tak jsem ho posadila ke stolečku a dala jsem mu nějakou činnost, dokud se neuklidnil. Většinou to byli teda kluci, honili se po třídě a nebo se třeba bili, tak jsem si je posadila ke stolečku a byl klid <sup>za trest za stolečkem</sup>. Oni tam dlouho nevydrželi, za chvíli došli, jestli si už můžou jít hrát. Věděli moc dobře, že z trestu nesmí odejít, dokud je nepustím 😊 <sup>důslednost</sup>. Já to chápu, ty děcka potřebují pohyb, oni někteří neumí ani chodit pomalu, jen by se honili, ale když máš ve třídě dvacet dětí, tak je to těžko. Já vím, jak to neměli rádi, ale aspoň si to pamatovali <sup>přísnost</sup>

„Ale některé činnosti za stolečkem přece dělat musely normálně, nejen za trest, ne?“

„Tak pochopitelně. Výtvarku na koberci neuděláš. Ale to zas bylo něco jiného, to byla normální činnost, na kterou byly všichni zvyklí <sup>VV jako běžná činnost</sup>. Já jsem s děckama dělala hodně výtvarku <sup>náplň práce</sup>. Když jsem objevila nějaký námět v časopise, tak jsem to chtěla vyzkoušet <sup>chut' zkoušet nové věci</sup>. Děcka to bavilo <sup>obliba VV u dětí</sup>. My jsme třeba dělali něco i týden. Já jsem chtěla, aby si to každý zkusil, když třeba chyběl, aby si to dodělal jiný den, aby to ty děcka prostě uměly <sup>zájem o rozvoj dětí</sup>, protože doma je to nikdo nenaučí <sup>pesimismus k domácí výchově</sup>.

„Jak bys ty popsala svou práci s dětmi?“

„Víš, to je těžko. Já jsem se všechno učila tak nějak za pochodu <sup>učitelka za pochodu</sup>. Co se mně osvědčilo, tak jsem používala ráda <sup>osvědčené je nejlepší</sup>. Dělal jsem si takové zásobníky, když se mi něco líbilo, tak jsem si to založila <sup>tvorba zásobníků</sup>. Tenkrát třeba ani kopírky nebyly, takže hodně věcí si musel člověk prepisovat nebo sis to prostě vystříhla a nalepila. Já ty zásobníky pořád mám, nejvíc na básničky. To jsem si tak lepila celý život, když se mi něco líbilo <sup>sbíráání básniček</sup>. Jaro, léto, podzim, zima, hody, Vítání do života, Vánoce, Velikonoce. Nevím, co tě napadne.“

„A co ta tvoje práce s dětmi?“

„No tak chtěla jsem to využít, to co jsem měla <sup>zájem o rozvoj dětí</sup>. Celý rok jsme se učili nějaké básničky. Já jsem to měla ráda i jako motivaci pro výtvarku, víš. Oni ty básničky jsou často ... jak to říct. No mají v sobě hluboký význam. Ne ty dnešní, umělé. Ale ti dřívější básníci, co psali pro děti, to mám všechno schované. My jsme si o tom s děckama povídali, co se tam říká v té básničce, vždycky jsme si to zkusili i ukázat, jakože pohybově, když to šlo. No a nakonec jsme si to namalovali. Třeba si pamatuju, jak jsme malovali podzim. Prostě byla básnička od Hrubína, Už je podzim, hnědá hlína a tak dál, znáš to. No a děcka podle toho malovali. Nebo jsme malovali smích, když byla nějaká veselá básnička. <sup>motivace básničkami</sup>

Jak vzpomínáš ty na své učitele na základní škole?“

„Na učitele na základní škole...no tak s nimi se potkáváme s některými ještě do teď. Když máme takové ty třídní srazy.“ <sup>dlouholetá přátelství</sup>

„Máš nějaké další vzpomínky na základní školu?“

„Tak základní škola. Když jsem chodila do první třídy, tak byla první třída dohromady se třetí třídou a byl tam ředitel. A pak byla dohromady druhá, čtvrtá a pátá. Takže asi jsem to absolvovala takto dohromady. I když třeba nás v ročníku bylo 11, ale ten ročník nad námi, tam jich bylo třeba i 17. Takže kolem 30 bylo těch dětí ve třídě. Takže bylo to takové nesnadné <sup>mnoho dětí, jako problém</sup>. Nemůžu říct, to učení, jak mi šlo. Ale pamatuji si, že jsem neměla ráda jednu učitelku, To si prostě pamatuju, že se mi nepodařilo nakreslit <sup>nezdar ve VV</sup>, že jsem měla strašně tlustý kmen. No ale tak co, stromy také můžou mít všelijaké kmeny, že a ona to všem ukazovala <sup>pocit ponižení</sup>, takže to si vzpomínám, že nikdy bych to prostě neudělala děckám.“ <sup>špatný příklad</sup>

„V podstatě tě ponižila.“

„Ano, přesně tak. Takže, **pak jsem se vždycky snažila spíš povzbudit, než prostě něco jim říct** negativního a všech směrech **podporující přístup** dá se říct. Takže to byla taková vzpomínka na školu, kde bych spíš měla mít vzpomínky samé pozitivní, pěkné, tak tady to opravdu ve mně zůstalo. Potom když jsme do měšťanky od šesté do deváté třídy, tak tam nemám žádné negativní vzpomínky. To spíš vzpomínají vždycky moji spolužáci, dá se říct **kamarádi, s některými jsme teď v zastupitelstvu** **dlouholetá přátelství**. Jak opisovali a jak já jsem jim to nechtěla dat a jak mě vždycky přinutili, že musím jim to dát opsat. Byla to sranda.“

„*Jak vzpomínáš na dobu na gymnáziu?*“

„Na tu dobu vzpomínám velice dobře, protože se **se spolužáky každých pět let setkáváme**, některé **potkávám i normálně** a tam, dá se říct, **vznikaly už ta přátelství na delší dobu** **dlouholetá přátelství**. No a učitelé, my jsme **měli třídního učitele** a my jsme mu říkali Pipin, protože on měl hrozně rád historii a byl dějepisář. On byl takový menší a jeho vzorem byl král Pipin, prostě historie Francie a tak podobně, takže my jsme mu říkali Pipin, a on byl prostě **hrozně hodný, dobrý, takový náš táta**, skutečně. Zemřel vloni, když mu bylo devadesát sedm let. Takže na něho jsme vzpomínali, protože **s ním jsme absolvovali všechny výlety a všechny sběry** **dobry učitel jako otec**, jako chmel, bramborové brigády. Když jsme nastoupili na gympl, do prvního ročníku čtyřletého gymnázia, tak jsme nešli vlastně do lavic, ale šli jsme na bramborovou brigádu. Tak tam jsme se vlastně teda **do-konale poznali**. I s některými spolužáky, se **stále setkávám i v pracovním, jakoby vztahu**. Teď myslím jako starostka, protože **všichni byli tady z okolí** **dlouholetá přátelství**. Takže ten gympl bych řekla, byl pro mě velice šťastné období. Na rozdíl od potom, kdy jsme si museli každý **vybrat, co chce v životě dělat a když se to nepovedlo**, tak to bylo také trošku, ani **ne stresující**. Tehdy byl **člověk ještě mladý**, takže **to nebylo zas až tak veliké zklamání** **psychická odolnost**, prostě **vybrala sis něco jiného**. Nebo aspoň **tak jsem to brala** **„život jde dál“**. Akorát **všichni v tom okolí čekali, že ta škole, že to dodělám a tak dál.**“ **tlak okolí**

„*Jak vzpomínáš na učitele na medicíně v Brně?*“

„Tak, učitelé. Jak bych to vyjádřila prostě, tak jak všude, někdo byl sympatický, někdo nesympatický někdo hodně pomáhal. Na příklad, když jsme měli cizí jazyk, tak to spíš bylo takové povídání, kde jsme se museli učit sami. Na zkoušce ti ale nikdo nic neodpustil. No ale ta výuka, to byly spíš takové semináře, řekla bych takové.“

„*Takže jestli to chápu dobře, tak ti tato škola moc v paměti nezůstala...*“

„Nezůstala, ne. Akorát teda anatomie. Ale na to vzpomínám taky v dobré, protože třeba přesto, že jsme chodili k pitvě, tak jsme dělali hlouposti, tak jako vždycky, akorát, že se to člověk nemohl naučit všechno. Bylo to těžké, to je fakt. Ale už si nevzpomenu, jak se kdo jmenoval, ale spíš, že jsem měla třeba problém s fyzikou, nebo tak. Nevzpomenu si už na jméno toho učitele. No jedna taková věc, na kterou si vlastně teď, když se teď tak bavíme, vzpomenu, že jsem se vlastně s učitelem, který nás učil na základní škole dějepis, tak jsem s ním potkala ve funkci starosty, takže přešel z učitelování. Takže jsme si rozuměli to této jiné stránce, ale bylo to po snad třiceti letech, co nás učil na té základní škole.“

„*Co tě na starostování baví?*“

„Mě na tom baví **hodně věci**. Je to **práce, za kterou jde vidět výsledek** **pocit užitečnosti**. Je to **práce s lidmi** **kontakt s lidmi**, máš tam pořád co dělat, učit se, **pořád se něco dozvídáš** **potřeba učit se nové věci**. **To, že jsem se stala starostkou, mě potěšilo**. Cítila jsem podporu okolí lidí **v obci**. Je to už vlastně **třetí volební období** **popularita**, co to dělám a **stále mě to baví**. Teď v důchodu mě **hodně naplňuje**. V podstatě ani **nemám čas na nic jiného** **hlavní náplň důchodu**. Teď doděláváme ten kulturák, opravovalo se to snad celý rok, tak kolem toho běhám. **Pořád mně někdo volá, něco potřebuje** **užitečnost**, třeba včera, jak moc přšelo, tak se utrhl kus svahu a sesunulo se to až ke sloupu elektrického vedení. Tak jsem volala, aby se na to dojeli podívat. Jako **starostí mám pořád dost**, ale aspoň se nenu-dím.“ **časová zaneprázdněnost**

„*Cítila ses před odchodem do důchodu být více učitelkou, nebo starostkou?*“



„Já jsem byla **vždycky učitelka**. Nikdy jsem nemohla říct, že jsem víc starostka. Až teď, v tom důchodě. Ale **pokud jsem učila, byla jsem učitelka** <sup>pocit učitelkou</sup>. I když mně třeba za den volalo deset lidí, že něco potřebují, vždycky jsem byla učitelka. Volali mně do práce a já jsem byla u děcek, tak jsem musela odběhnout, abych si to vyřídila, ale děcka na to byly zvyklé a myslím, že i **kolegyně v práci to tak braly**. My jsme se vždycky nějak domluvily, když jsme měli třeba schůze nebo porady. Ano, **hodně to zasahovalo do toho učitelování**, ale protože jsme byly **malá školka, tak jsem se s holkama vždycky nějak domluvila** <sup>dobrá domluva s kolegyněmi</sup>. Vycházely mi vstříc, to bylo dobré.“

„*Jak vypadá teď tvůj den v důchodu?*“

„Ten **den v důchodu vypadá velice vytíženě** <sup>časová zaneprázdněnost</sup>, protože **dělám tu starostku** <sup>důchodkyně starostkou</sup> ještě jako a všechno co jsem buď nestihla, nebo, co jsem chtěla dělat, tak se věnuji tady tomu. Takže **většinu času trávím na obecním úřadě** <sup>aktivní důchod</sup>. Už to **dělám deset let** <sup>dlouholetá starostka</sup> takže **v něčem je ruina** <sup>využívání zkušeností</sup> a **v něčem je něco nové a člověk se diví, co až za různé hlouposti se musí vyplňovat a posílat třeba dál** <sup>sbíraní zkušeností</sup>. No a taky jsem chtěla říct, že **se musím starat o maminku** <sup>zodpovědnost</sup>, která má osmdesát šest let, takže **taky to už není jednoduché, tak jsem ráda, že už jsem prostě už doma**. Ale v podstatě **je to o něco lehčí** <sup>uspokojení</sup>, protože přeci jenom **času je trošku víc**“ <sup>uvolnění výhodou</sup>.

„*Maminka je nemocná?*“

„No ona **nemocná není, ale jako ten věk**, osmdesát šest roků, už **ten člověk potřebuje takovou pomoc**“ <sup>potřeba pomoci okolí</sup>.

„*Už máš jen mamku?*“

„Ano. No, jen mamku, ale mám ještě ty... no vlastně bratr ten už zemřel, nevlastní bratr, ale je jeho dcera, která má dvě děti a z té druhé strany sestra, ta měla tři kluky, takže z té strany dá se říct, že se pořád stýkáme. Oni nám občas pomáhají, třeba i na zahradě s ošetřováním stromů, takže s nimi se setkáváme dost často. No a potom ještě z druhé strany. Já jsem vlastně v tom útlém dětství, když oba rodiče pracovali, tak já jsem byla u stařenky a u stařečka a tam byla moje teta tehdy, sestra mého tatky a ta měla dvě děti. Takže s nimi, dá se říct, já jsem vlastní sourozence neměla, ale oni byli vlastně jako by to byli mí sourozenci. A dalo by se říct, že jak ten život šel dál, tak teď vlastně jsme tak pohromadě častěji, než předtím, navzájem si pomáháme a tak.“

„*Zmínila jsi stařenku a stařečka. To byli tví prarodiče?*“

„Ano, to byli mí **prarodiče**. To byli jako rodiče tatínkovi. **Stařenka byla** <sup>laskaví prarodiče</sup> **taková hrozně hodná**, s tou jsme absolvovali veškeré pochůzky po Červené, po všech kopcích, u pramene potůčku. Ona sbírala bylinky, tak jsme jí pomáhali. Prostě tehdy ty děti byly vlastně takto vychovávané, že my když jsme nemuseli chodit do té školky, tak jsme byli prostě s ní. Šli jsme třeba někam do lesa. Tam v Červené Lhotě máme jako hodně takto les. Vzali jsme knížku, ona nám četla pohádky. No a stařeček, to byl takový, jak bych to řekla, takový moudrý hloubavý pán. Tehdy nebylo zvykem, aby si každý četl noviny nebo tak něco. Noviny odebíral akorát, já nevím, pan farář a ředitel školy, nebo něco takového. On byl takový hodně sečtělý. V dnešní době internetu je to, dá se říct, neepochopitelné. No ale za ním chodili až z dědiny, když třeba si chtěl někdo vyřídit důchod, tak za ním došel, aby mu s tím poradil, protože o tom něco věděl. Takže byl takový sečtělý. Celý život pracoval u Bati, takže pamatuji si, když šel do důchodu, to bylo asi v roce 1960, to si vzpomínám jako nějaký předěl a potom byl pořád doma i s námi. A škoda, že v tom útlém dětství, jsme tomu nevěnovali pozornost, ani já, ani sestřenice, ani bratranec. Když on nám vyprávěl, ještě vlastně s mým druhým dědečkem, mamčíným tatínkem, oni oba dva byli v zajetí v Rusku, takže o tom vykládal. Takže tehdy nás to nebavilo, ale teď, kdybychom to, co oni vykládali, si pamatovali, bychom prostě věděli nějaké takové věci historické, které normálně jako člověk neví. Oni byli oba dva vojáci v 1. světové válce a byli zajati v Rusku. A stařeček od otce, ten byl čtyři roky na Sibiři v zajetí. Vždycky, to si teda vzpomínám, že když jsme jeli někam na výlet, tak takovou jeho starostí bylo, abychom měli dost jídla. A vzpomínal, že v tom zajetí toho jídla moc nebylo. A to si pamatuju, že když si dělal čaj, že si do něj dával máslo, protože tam nebylo nic jiného a oni si do těch teplých nápojů dávali prostě tuk, aby měli něco výživnějšího. Aby přežili. No a on zemřel,

když měl devadesát osm roků. A do poslední chvíle byl prostě čilý, zdravý a rozum měl bystrý pořád. Stařenku přežil, ta zemřela, když jsem byla tak v deváté nebo osmé třídě. Ona byla nemocná na srdíčko a to jsme po ní vlastně všichni zdědili, i já, i můj taťka, všichni no.“

„Zmínila jsi, že jsi nemusela chodit do školky, jak to bylo?“

„Tam jsme chodili třeba **od osmi do dvanácti**, nebo od sedmi, to už přesně nevím. Ale od dvanácti do čtrnácti byla **přestávka**. To jsme byli vždycky **doma na oběd**. Většinou ty **děti měly doma tu stařenku nebo stařečka, nebo babičku a dědečka** <sup>výchova prarodičů</sup>. A ve dvě hodiny jsme tam **šli zpátky**. A **to jsme tam neradi šli zpátky. A museli jsme** <sup>proti své vůli</sup>. Tam jsme pak byli do čtyř asi. Čtyři hodiny dopoledne a čtyři odpoledne. A byly tam taky ty lehátka a taky jsme **nechtěli spávat**, tak jak nechtějí spávat teď děcka.“ <sup>nepříjemné vzpomínky na MŠ</sup>

„Jak se tyto vzpomínky odrazily ve tvé práci učitelky?“

„Tak dneska, respektive když jsem učila, to bylo jiné, než když jsem byla děcko. Dneska už se normálně chodí na celý den, když jde někdo po obědě, tak se přece nikdo nevrací zpátky. To je dobře. To už si neumím představit. Nehledě na to, že by ty děcka doma neměl kdo hlídat, většinou jsou všichni v práci. Myslím si, teda můj osobní názor, že děcka chodí dneska do školky radši, než tomu bylo za nás. Ono dřív nebylo ani tolik hraček, ta výchova byla přísnější, i v té školce, tam nikdo neřešil nějaké práva dítěte a fyzické tresty jak dnes. Jak to říct no, učitel byl váženým v té obci, i ve školce se to tak bralo. **Dneska se učitelka pomalu bojí děcku něco říct, aby nedostala od rodičů nadané** <sup>absence autority dnešních učitelů</sup>. Já si doteďka vzpomínám, jak jsem měla z té učitelky ve školce blbý pocit. Netěšila jsem se tam. Mě to nebavilo sedět za stolečkem ani ležet na lůžku. **Já jsem to pak ani nechtěla po děckách. Když třeba někdo nespal, dala jsem mu knížku, nebo si mohl v tichosti skládat třeba puzzle**. Ale děcka většinou chtěly ležet aspoň, ne že spat, jen malí, ti nejmenší museli. **Předškoláky jsem nenutila**, ale paradoxně ti většinou spávali první.“ <sup>liberální přístup</sup>

„Jak vzpomínáš na prázdniny?“

„No, na prázdniny vzpomínám velice ráda, protože to jsem bývala vždycky u nějaké tety. Ne třeba celé prázdniny, ale potom zase sestřenice z Brna byly u nás. A když ještě žili mamčini rodiče, tak všechny ty moje sestřenice jezdily do Červené Lhoty k nám. A protože mamka měla šest sourozenců, a šest sester, takže všichni ti sourozenci jezdili prostě do Červené. Někteří, protože tam je veliký věkový rozdíl, ona měla jednu sestru, ta byla narozena 1911 a mamka se narodila 1930, takže tam byl velký věkový rozdíl. Ale ti kteří byli tak kolem té mé maminky, tak ti sestřenice a bratrance byli stejně staří. Takže to jsme byli taková parta dobrá. A buď jsem jezdila já k nim na prázdniny...hlavně vzpomínám třeba do Brna, ale z tama jsme jezdili potom na chatu a potom do Hnědé Lhoty k tetě a tam jsem bývala nejradší. A tam jsme vždycky bývali ještě s jednou sestřenicí z Brna a dva bratrance kluci, oni už byli starší, takže to bylo takové, zasvěcovali nás do různých věcí. Člověk si na to tak nějak rád vzpomene.“

„Jaká byla teta z Hnědé Lhoty?“

„**Teta v Hnědé Lhotě byla nejlepší**. Nejlepší ze všech mamčiny sester musím říct.“

„V čem?“

„Nevím, asi tak nějak to měla v sobě.“

„Jak tě ovlivnila?“

„Myslím si, že teta mě **ovlivnila svým přístupem k životu** <sup>přístup tety vzorem</sup>. **Pro ni nebylo nic problém** <sup>umět si poradit</sup>. Pro nás dělala všechno, co nám viděla na očích. Byla prostě pro nás, taková správná.“

„Myslíš, že se to pak odrazilo nějak v tvé profesi?“

„Když se nad tím zamyslím, tak asi tím, že jsem **pořád hledala něco nového** <sup>hledání nových zkušeností</sup>. Zkoušela jsem nové věci, taky **pro mě nebylo nic problém**. Takže asi ano, je to tak. Ono třeba, i když to vezmu z té jiné stránky, já třeba mám řidičák, ale neřídím. Kolikrát ale potřebuju někam

zajet a tady ty spoje, však víš sama. Do školky jsem třeba tím autobusem jezdila, ale když starostuju, kolikrát musím jezdit různě, víš. Nebo třeba nakoupit a tak. To já vždycky zavolám bratrancovi nebo starostovi ze Zelené Lhoty, on mě už zaveze, takže **já si poradím**. Nebo ze školky mě třeba vozila často i školnice, jak kdy. **umět si poradit**

*Nějaká neoblíbená teta byla? "*

„Ne, nebyla. Naopak, protože když jsem byla dvakrát v nemocnici, no já jsem, tam byla vlastně víckrát, ale když jsem tam byla s těma ledvinama, v Brně, než vlastně přišli na to, co mi je a že se to dá operovat, tak jsem tam bývala přes prázdniny, abych nezameškala školu. No a tehdy nebyly návštěvy každý den, tehdy byla jen středa a neděle. Tak ve středu a v neděli za mnou přijeli prostě všichni, co tam byli v okolí, té nemocnice. To byly tři tety z Brna a jedna z Lhoty a všechny sestřenice a podobně. To bylo na jednu stranu veselé, ale nakonec se to podařilo, byla jsem na operaci s ledvinama a všechno se dalo do pořádku. A do teďka mi to nedělá problém.“

*„A co nějaké jiné zdravotní problémy? "*

„No tak teď **mám povyměňované všechny klouby, našťěstí to funguje**. Sice nevím, já jsem se na to moc neptala, jak to vydrží dlouho, ale doufám, no. **Zbavila jsem se vždycky té bolesti** **úspěšné zbavení bolesti**. No a dělala jsem s tím vlastně i ve školce kolik roků. Ta první operace byla v roce 2000...teď si na to přesně nevzpomenu ... ne v roce 2006. Takže jsem s tím dělala **ještě hodně dlouho ve školce**.“

*„Omezovalo tě to nějak? "*

„Až teda **to poslední koleno, dělalo trochu problémy při chůzi ze schodů a pak a při práci s děckama** **zdravotní omezení v zaměstnání** **jsem si vzala třeba malou židličku** **dostupné řešení**. Ne jako že bych si už nesedla na zem, ale spíš to **vstávání z té země bylo obtížné**.“ **zdravotní omezení v zaměstnání**

*„Jak vnímáš ty poslední roky v práci? "*

„No je to takové, že jsem **nestihla třeba všechno, co jsem chtěla** **pocit nedokončení**. Protože **mám spoustu zásobníků, různých námětů a výtvarných technik** **připravenost** nebo něčeho takového a **nedošlo k tomu** **nevyužití**. **Třeba to ještě někdy využiju, nebo to někomu předám**.“ **otevřená budoucnost ...**

*„Chápu to dobře, že by ses chtěla vrátit do školky? "*

„To leda **až nebudu starostkou, teď jsem ráda, že mám víc času, tak ti to řeknu**.“ **preferance starostování v důchodu**

## PŘÍLOHA P4: SEZNAM KÓDŮ A KATEGORIÍ

### 1. ETAPA HLEDÁNÍ

*Tato kategorie v sobě zahrnuje vše, co předcházelo vstupu do profese. Jedná se o okolnosti, které se později podílely na podobě „učitelování“.*

#### Vlivy

spokojené dětství v nemocnici	Z285
špatné zdraví	Z192
psychická odolnost	Z364; 261
život jde dál	Z365
silný vliv kamarádů	Z196
doporučení učitele	Z194
špatné vzpomínky na školku	Z289, Z296
absence motivace k učitelství	Z2; H2
potřeba pracovat	Z2
příležitost učit	Z4
potřeba být užitečná	Z5
laskaví prarodiče	Z424
výchova prarodičů	Z452
proti své vůli	Z453
nepříjemné vzpomínky na MŠ	Z455
veselé vzpomínky na školku	H646

#### Vzory v dětství

pocit ponížení	Z339
špatný příklad	Z340
neoblíbenost paní učitelky	Z288
přísná učitelka v MŠ	Z294
učitel VV vzorem	Z229
dobry učitel jako otec	Z357
přístup tety vzorem	Z487
umět si poradit	Z488; Z497
stařenka jako zdroj poznatků	H614
gender	H614
dětství se stařenkou	H634

#### Předchozí vzdělání

zdravotní sestrou proti své vůli	H8
splněné přání	Z193
dětská přání	Z191
pečlivost; připravenost	Z243
vzájemné ovlivňování	Z249
pomoc spolužaček	Z250

### 2. ETAPA NOVÉ ZAČÁTKY

*Obsahem této kategorie jsou okolnosti, které se podílely na vývoji začátku profesní dráhy učitelek.*

### **Vnitřní okolnosti (osobní)**

absence odborného vzdělání	Z6
učitelka bez odborné kvalifikace	Z8; H10
zisk kvalifikace	Z241; H11
využití možnosti	Z9
uvědomění	Z221
příjemné zjištění	Z190
touha získat stálé místo	Z263
sbírání zkušeností	Z262
pevné rozhodnutí učit	Z26
rozhodnutí učit	H12
vypočítanost	Z206
popularita	Z211
pocit méněcennosti	H22
pocit zoufalství	H27
zisk pedagogické zkušenosti	H34
odpor k HV kvůli učiteli	H722; H726
příjemné pocity	H707

### **Vnější okolnosti (sociální)**

povinné studium	Z27; H715
odborné studium	Z32; H716
odborná příprava	H31
nutnost praxe	Z29
změna místa	Z90; Z139
různá pracovní místa	Z79; Z85
přestup na jinou MŠ	Z59, Z84; Z204; Z208
ocenění	Z202
odmítnutí	Z204
propuštění	Z210
začátky u malých dětí	H706
pohodové začátky	H33
vlivná pomoc ředitelky	H34
lidský přístup ředitelky	H38
důležité profesorky	H388
dobrý styl vysvětlování	H392

### **Obtíže na začátku kariéry**

náročnost práce v jednotřídce	Z129
nevyhovující pracovní podmínky	Z108
nekvalifikovanost jako zdroj obtíží	Z154
absence pracovních zkušeností	Z35
absence zkušeností s dětmi	Z36

absence pracovní orientace	Z39
neznalost hry na klavír	Z93
obtíže s hudební výchovou	Z234
chybějící praxe jako problém	Z101
nezájem vedení	Z210
místo za trest	H21
komplikovaná doprava	H27

### 3. ETAPA STABILIZOVÁNÍ

*Etapou stabilizování rozumím všechny události a okolnosti, které se udály v profesní kariéře učitelé poté, co nastoupily do stálého zaměstnání. S touto etapou je spojena také potřeba vzdělávání a s ní související krystalizace stylu učení.*

#### Vnitřní okolnosti

ocenění zkušeností	Z23; Z58
vzor pro jiné	H219
aktivní přístup k životu	H790
kritika předchůdkyně	H133
zesměšnění předchůdkyně	H137
zájem vylepšit školku	H475; H532; H548; H553
realistický přístup k životu	H827; H832
rakovina jako zlom v životě	H824
optimismus	H825
všímání si nových věcí	H824
nebýt obětí	H534
rakovina	H759
aktivní snaha uzdravit se	H798

#### Vnější okolnosti

postup v kariéře	Z52; Z64
kariérní růst	Z109
stálé místo	H23
výhody stálého místa	Z265
přechod pod ZŠ	H175
rada	H137; H198
zájem veřejnost	H167

#### Osobní styl učení

napodobování	Z153
za trest za stolečkem	Z299
nezdar ve VV	Z338
důslednost	Z301
přísnost	Z303
podporující přístup	Z343
zájem o výtvarné umění	Z156 ; Z225
inspirace učitelem VV	H394
VV jako běžná činnost	Z305

náplň práce	Z307
obliba VV u dětí	Z308
osvědčené je nejlepší	Z313
motivace básničkami	Z327
pesimismus k domácí výchově	Z310
nerozkazování	Z160
poučování	Z161; H324
liberální přístup	Z469
volnost	Z163
pracovní návyk	Z70
opora při práci	Z70
opora	Z137
povinnosti učitelky	Z133
splnění povinností	Z134
spokojenost s výsledkem; sebeocenění	Z136
řízená činnost dříve	Z139
absence autority dnešních učitelů	Z464

### **Vzdělávání**

budování profese	Z126
obohacení	H229
vzájemná inspirace	H231
zdroje rozvoje	Z147
tvorba zásobníků	Z244
ovlivnění stylu výuky	Z143
dramatický kurz	Z142
snaha rozvíjet se	Z120; Z148
potřeba rozvíjet se	H288
chuť zkoušet nové věci	Z308
radost z učení	H229; H117
potřeba seberozvoje	H117
osobní rozvoj; další vzdělávání	H83
potřeba učit se nové věci	Z384; H289
kritika neochoty zkoušet nové věci	H292
BRONTOSAURUS	H291, H300; H406
sbírání básniček	Z317
knihy jako zdroj inspirace	Z150
hromadění zdrojů inspirace	Z152
výhody dnes	Z151
frekvence dalšího vzdělávání	H227
zdroj pedagogických zkušeností	H228; H235
ocenění minulého systému školení	H232; H235
řešení podobných problémů	H234
samostudium	H32

### **Osobnostní rysy**

všestrannost	H734
--------------	------

improvizace	H739
samostatnost	H703
skromnost	H666; H669
ochota pomáhat	H586
ochota	H434
zájem o rozvoj dětí	Z310; Z320
láska k dětem	H588
zájem o společenské dění	H579

### **Postoj k profesi**

spokojenost s profesí	Z198
spokojenost ve stálé práci	Z207
spokojenost	Z38
pocit spokojenosti	Z114
učitelka celým srdcem	H13
práce koníčkem	H13
zálibení v práci	Z259
potřeba pracovat	H813
učitelka na celý život	Z74; H286
zodpovědnost učitelky	H43
sbírání pedagogických zkušeností	H45
radost z práce u malých dětí	H49
potěšení z práce u malých dětí	H120
nevyhraněnost	H118
láska ke všem dětem = nevyhraněnost	H126
výhoda práce u velkých dětí	H119

### **Ředitelování**

oblíbenost	H152
klidná práce	Z113
pohodová práce	Z114
důslednost	H146
ředitelka jako vzor	Z21
vliv ředitelky na začátku kariéry	Z77
pomoc jiné ředitelky	H 131; H138
absence podkladů pro práci	H134
dobrá paměť učitelky	H74
znalost dětí	H76
názor na profesi	H288
práce jako zdroj síly	H799
odmítnutí invalidního důchodu	H816
láska k práci	H531
hrdost z práce	H269
dlouhá praxe jako předpoklad kvality	H371
přesvědčení o dobře vykonané práci	H536; H544

### **Limity a omezení v profesi**



absence druhé učitelky jako překážka	Z132
omezení při výkonu profese	Z47
mnoho dětí jako problém	Z41; Z48; Z336; H69
chybějící pomoc kolegyně	Z44
překážky v práci	Z53
nedostatečná finanční podpora	H274
absence podpory starosty	H277
bezradnost	H134
nedostatek financí	H173
nepochopení MŠ ředitelem	H186
rozdíl MŠ a ZŠ	H188; H205
malé finanční ohodnocení	H178
peníze zdroj konfliktu	H189, H212

#### 4. SOCIÁLNÍ VLIVY

*Tato kategorie reflektuje vývoj společnosti a vztahů učitelek s okolím.*

##### **Pracovní prostředí**

malá školka	Z22; H42
malá školka výhodou	H154
uspokojení z práce v místě bydliště	Z13
poloha bydlení jako výhoda	H150
spokojenost v malé školce	H423
nepříjemná inspektorka	H40
reprezentativní školka	H168
pokroková školka	H162
kvalitní školka	H173
hrdost	H163; H272
uznání	H166

##### **Pracovní kolektiv**

rozmanitost pracovních kolektivů	Z83
nestabilní kolektiv	Z87; 98
první spolupracovnice	Z81
cizí lidé	Z82
vzájemné porozumění	Z83, Z89
vzájemná spolupráce	H154
pomoc spolupracovnic	Z47; Z93; Z97;
vzájemná pomoc kolegyně	H805
dvě učitelky na třídu jako výhoda	H71
známé prostředí je nejlepší	Z86
práce o víkendech	H172
akce školky	H200; H265
vlastní zdroje	H429
ženský kolektiv	Z95; Z46
normálnost ženského kolektivu	H158
formální vztahy s bývalými kolegy	Z254

dobrý kolektiv	H257
dobré vztahy s kolegy	H405
společné akce	H258; H413
příjemné pocity	H259; H414
absence špatných zážitků	H461
kritika od kolegyně	H408
radostné zážitky	H421;
společná práce na zahradě	H424
poslušnost	H426
pocit znepokojení	H155
nevýhoda velké školky	H156
výhoda vlastní kuchyně	H159
silné vzpomínky	H160
setkání s bývalými kolegyněmi	H161

### **Postoj k ostatním**

mateřský přístup	H398; H493
nepomáhající postoj	Z104
pomoc kolegyni	H402
pohoda	H803
osobní angažovanost	H538
zastánce spravedlnosti	H541

### **Pracovní pozice**

krušné začátky ve funkci ředitelky	H476
důvěryhodnost	H800
učitelka na zástup	Z11; H18
ředitelka na zástup	Z12; Z61; Z99; Z111
pohodové začátky ředitelování	Z66
ředitelka učitelkou na zkrácený úvazek	Z117
ředitelování	Z111
pohoda	Z70
ředitelka na draka	H128
nepříjemná povinnost	H130
upřednostňování = preference	H130
ředitelka náhodou	H130
dlouhá praxe učitelky	H142
praxe ředitelky	H143
organizace práce	H146
ředitelování učitelky	H147
ředitelka do konce kariéry	H153
funkce vedoucí učitelky	H179

### **Pozice v kolektivu**

zdroj nápadů	H407
předávání zkušeností	H329
povzbuzení	H445

### **Vztahy s nadřízenými**

poslušnost	H181
uznání ředitelem	H184
samostatnost	H195
respekt	H196
domluva	H198
nepochopení	H200
špatná ředitelka	H750
ředitelka bez autority	H754
neocenění práce navíc	H203
nespravedlnost	H213
prosazování	H214
odměna	H215
sebeocenění	H747
pohodlnost ředitelky	H737
kontrola	H742
zastání	H744
lhaní ředitelky	H746
osobní výhoda	H544

### **Vztahy s okolím**

popularita	Z385;
dlouholetá přátelství	Z225;Z248;Z255;Z330;Z347; Z352; Z361; H655
tlak okolí	Z366
kontakt s lidmi	Z383
podpora místních obyvatel	H279
blíže vztahy lidí dříve	H484
odcizení lidí dnes	H485
osobní přístup	H488
význam učitelky pro obec	Z17
starosta jediný zdroj nepříjemných vzpomínek	H465
dobré vztahy s obcí	H471
spolupráce základ úspěchu	H479
nezájem minulého vedení	H550
absence podpory	H553; H558
zklamání	H554; H557
neodbytnost výhodou	H481
dnešní výhody	H549

### **Vztahy s rodiči dětí**

spokojenost s rodiči dříve	H259
nezájem dnešních rodičů	H261
zapojení rodičů	H263
ochota rodičů	H264
zklamání z rodičů dnes	H265
využití známosti	H267

blízké vztahy s rodiči	H492
podpora od rodičů dětí	Z55
dobré vztahy s rodiči	Z15; H78
důležitost spolupráce s rodinou	H104
spolupráce s rodinou	H107
poslušnost rodičů	H662

### **Rok 1989**

politické vlivy	Z125
zlepšení situace v MŠ	Z71
pokles dětí v MŠ	Z71
zjednodušení práce po r.1989	Z112
slib samostatnosti	H296
optimismus	H294
zklamání	H299

### **5. SOUKROMÝ ŽIVOT**

odpoutání od profese	Z160; H498; H507
úspěšné oddělení profesního a soukromého života	H509
profesní deformace	H499; H503
učitelka starostkou	Z163; Z362
dobrá domluva s kolegyněmi	Z399
svobodná učitelka výhodou	Z165
čas na práci	Z165
krutý manžel	H517
bolestivá zkušenost	H519
hluboká vzpomínka	H520
zapojení rodiny	H190
matka tří dětí	H530
mladá maminka	H701
pomoc rodičů	H801
cenná pomoc rodičů	H767
pomoc tchyně	H713; H28
ředitelování jako zdroj domácích sporů	H523
těžký život	H788
přístup k vlastním dětem ve školce	H774
hezké vztahy s rodinou	Z276
podpora rodiny	Z257; Z268
spokojenost s vlastní rodinou	H778
spokojenost s výchovou vlastních dětí	H673
pocit spokojenosti	H606
trojnásobná babička	H590
obliba společných dovolených s vnoučaty	H601

### **6. ETAPA UKONČOVÁNÍ**

*Tato etapa obsahuje okolnosti konce kariéry učitelek.*

těžký odchod	H581
rezignace	H546
zájem o zkušenou učitelku	H561
překážka ve výkonu profese	H563

### **Omezení**

dostupné řešení	Z515
přesluhování	H531
zdravotní omezení v zaměstnání	Z515; Z517

## **7. ETAPA DŮCHODOVÁ**

*Důchodová etapa představuje současný život respondentek a vše, co s ním souvisí.*

### **Aktivity v důchodu**

odchod do důchodu	Z167
zvolnění	Z185
důchodkyně starostkou	Z171; Z185; Z386; Z402
aktivní důchod	Z403
více času v důchodu	Z172
časová zaneprázdněnost	Z390; Z401; H570; H577; H574
stesk po učitelování	Z173
hlavní náplň důchodu	Z386; H287
zahrada jako koníček	Z184
starost o Pavlíka v důchodu	H47

### **Dopady stárnutí**

zdravotní omezení	Z182; Z186
špatný zdravotní stav	Z175
zdravotní problémy	Z219
zpomalenost	H72
zapomínání	H73; H500
dědičnost	Z177; Z220; Z433
potřeba pomoci okolí	Z411
úspěšné zbavení bolesti	Z510
zodpovědnost	Z406
péče o matku	H571
věkové omezení	H82
nižší výkon	H564
neobratnost	H601
umírání	H655

### **Emoce**

užitečnost	H568; Z388
pocit užitečnosti	Z382
nejasnost	Z169
pocit nedokončení	Z519
ponížení	H311, H327

### **Postoj k profesi**

dlouhodobé vztahy	H271
spokojenost se svou prací	H272
pocit učitelkou	Z393
pocit méněcennosti	H312; H327
nadřazenost učitelky	H312
dlouholetá starostka	Z404
využívání zkušeností	Z404
sbírání zkušeností	Z405
uspokojení	Z408
uvolnění výhodou	Z408
ocenění zkušeností	H331
připravenost	Z520
nevyužití	Z521
otevřená budoucnost	Z522
preferenze starostování v důchodu	Z525
stereotyp	H302
promarněné příležitosti	H306
doplnění vzdělání	H729
základy hry na klavír	H732
přání dál učit	H559
absence snahy o změnu	H386
přizpůsobení	H341

### **Asistentka**

Pavlíkovy limity	H101; H341; H 351; H361; H337; H348; H358
náročná práce	H57
pocit bezmoci	H58
potřeba trpělivosti	H59; H65; H52
smysl práce	H61
využití znalostí	H105
využití zkušeností	H64
ocenění zkušeností	H105
samostatnost	H67
radost z práce asistentky	H382
osobní úspěch	H80; H99; H363
hrdost z Pavlíkových pokroků	H102; H385; H351; H388; H356; H86
plán do budoucna	H81, h82
pozitivní zpětná vazba	H582
jasná budoucnost	H585
spokojenost	H85; H365
radost z nového systému	H90
kritika minulého systému	H92
náročnost nového systému	H96
pocit marnosti	H98
náplň práce	H103

odborník na systém ABA	H105
činnost asistentky	H380
zájem o Pavlíkovu budoucnost	H368
ukončování práce asistentky	H378
kritika vedení v současné školce	H309
porušení stereotypu	H317
odpor k přístupu vedení	H318
strach	H318; H321; H364
rezignace	H334
konflikt	H319
sebereflexe	H321
problém v práci	H325