

Subjektivní sociální status učitelů mateřských škol

Bc. Klára Urbaniecová

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Klára Urbaniecová**
Osobní číslo: **H17355**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Subjektivní sociální status učitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o profesionalizaci učitelského povolání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na subjektivní a objektivní sociální status učitelů mateřských škol.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného problému a výzkumných cílů.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku a interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace doporučení pro profesionalizaci učitelského vzdělávání.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Baumeister, R. F., & Bushman, B. J. (2017). *Social psychology and human nature* (4th edition). Boston: Cengage Learning.

Havlík, R. & Koza, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy* (Vyd. 3). Praha: Portál.

Inayet, A., Tugba, G. D, & Ozge, E. (2017). Teacher's Views Regarding the Social Status of the Teaching Professions, *The Anthropologist*, 22(2), 146 – 156.

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

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

11. října 2018


Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 11. října 2018


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




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 29.1.2019

.....

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Věnuje se problematice subjektivního sociálního statusu učitelů mateřských škol. Teoretická část je zaměřena na učitelskou profesi, zvláště pak na učitele mateřské školy. Objasněny jsou zde také pojmy týkající se subjektivního sociálního statusu. Empirická část diplomové práce popisuje kvantitativní výzkum realizovaný prostřednictvím dotazníku administrovaného učitelům mateřských škol a interview s učiteli mateřských škol. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký subjektivní sociální status mají učitelé mateřských škol. Sesbíraná data byla vyhodnocena a následně interpretována. Ze získaných dat vyplynuly velmi negativní výsledky, jež prokázaly negativní subjektivní sociální status.

Klíčová slova:

sociální status učitele, předškolní vzdělávání, společnost, prestiž

ABSTRACT

The presented diploma thesis has a theoretical-empirical character. It analyses the subjective social status of kindergarten teachers. The theoretical part focuses on the teaching profession as such, especially on teachers in kindergarten. Furthermore, certain terms connected to the subjective social status are explained. The empirical part of the diploma thesis presents a quantitative research realised through a questionnaire which was administrated to kindergarten teachers and through interviews with the teachers. The collected data were evaluated and interpreted. The results from the acquired data are very negative and prove a highly negative subjective social status.

Keywords:

social status of a teacher, pre-school education, society, prestige

Poděkování

Na tomto místě bych především ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. především za její obrovskou trpělivost při konzultacích, za ochotu, osobní přístup, odborné vedení, podněty, veškeré cenné rady a připomínky, za čas, který mi věnovala nejen při zpracování diplomové práce, ale během celého studia.

Dále děkuji všem respondentům a participantům výzkumu za ochotu a vřelou spolupráci, bez kterých by nevzniklo mé výzkumné šetření.

Srdečně děkuji své nejbližší rodině a přátelům, kteří do mě vkládali důvěru a podporovali během celého studia.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 UČITELSKÁ PROFESE	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL.....	14
1.2 UČITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL	16
2 POSTAVENÍ UČITELE VE SPOLEČNOSTI.....	20
2.1 SOCIÁLNÍ STATUS UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	21
2.2 PRESTIŽ UČITELSKÉ PROFESE.....	22
2.3 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY SUBJEKTIVNÍHO SOCIÁLNÍHO STATUSU	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	29
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	29
3.2 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	30
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	31
3.4 VÝZKUMNÉ METODY A METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	31
3.5 PŘEDVÝZKUM	33
4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE	34
4.1 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	34
4.1.1 Základní informace o respondentech	34
4.1.2 Subjektivní sociální status.....	37
4.1.3 Výzkumné otázky a ověření hypotéz	50
4.2 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ I INTERVIEW	54
5 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	58
6 LIMITY VÝZKUMU A PODNĚTY PRODALŠÍ VÝZKUM	60
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	67
SEZNAM GRAFŮ	68
SEZNAM TABULEK.....	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	70
PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU.....	76

ÚVOD

Ačkoliv se naše společnost neustále vyvíjí a mění, jsou zde problémy, jež stále přetrvávají. V oblasti školství nalezneme těchto problémů velmi mnoho, a to ve všech stupních vzdělání. V této práci se předně specializujeme na oblast předškolního vzdělávání, respektive na problematiku týkající se učitelů mateřských škol.

Učitel mateřské školy je profese, která je stále nepříliš doceněná a v šetřeních prestiže povolání se objevuje na nelichotivých spodních příčkách (Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2016). Ve společnosti ještě není zcela učitel mateřské školy vnímán jako důležitý a plně respektován. Tudíž zde vyvstává otázka, jak se poté v této profesi cítí její samotní aktéři, tudíž učitelé mateřských škol. Ve společnosti má každý jedinec určitý sociální status, jenž je ovlivňován různými, důležitými atributy. Mezi tyto atributy můžeme zařadit prestiž povolání, věk, dosažené vzdělání a další. V současné době nenalezneme příliš výzkumů, pro které by byla tato problematika atraktivní. Objevují se zde studie zaměřené na objektivní sociální status či prestiž učitelé profese. Ovšem při hlubším věnování pozornosti této problematice zjistíme, že pokud se bude zvětšovat subjektivní sociální status u učitelů mateřských škol, bude to mít také jisté psychologické dopady na jejich osobnosti a oni sami mohou zvýšit atraktivnost, prestiž a sociální status této profese.

Cílem diplomové práce je přispět v rovině teoretické i praktické k objasnění subjektivního sociálního statusu učitelů mateřských škol.

Teoretická část má za cíl sumarizovat poznatky o učitelé profese s akcentem na učitele mateřské školy a jejich sociální status, s ohledem na jeho subjektivní složku. Teoretická část tvoří základní východiska pro empirické šetření. V první kapitole je objasněna učitelé profese a současné pojetí učitele mateřské školy. Druhá kapitola teoretické části pojednává o postavení učitele ve společnosti s lehkým exkurzem do historie. Důležitým atributem této kapitoly je rozklíčování pojmu subjektivní sociální status, společně se složkami, které jej mohou u učitelů ovlivnit.

Empirická část navazuje na teoretická východiska a nabízí výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu. Cílem výzkumu v praktické části diplomové práce je zjistit, jaký je subjektivní sociální status učitelů mateřských škol, a to za pomoci dotazníkové metody s doplňující metodou, a to interview. Na základě výsledků dotazníkového šetření byli interpreto-

vány výsledky, jež pomohou vyjádřit aktuální situaci učitelů mateřských škol. Celkový obraz doplní výsledky z interview. V závěru práce nabízíme komparaci těchto výzkumných zjištění, shrnutí a představení těch nejpodstatnějších.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSKÁ PROFESE

Vykonávání jakékoliv profese je v dnešní době značně ovlivňováno společenskou poptávkou. Je bezesporu zřejmé, že učitelé jsou profesionálové, bez kterých se lze jen těžko obejít. Bez této profese by vzdělávací systém nemohl fungovat či být rozvíjen.

Nejprve se zaměříme na pojem profese. Dle Havlové (1996) je samostatná profese podmnožinou povolání a je založena na dlouhém procesu, který zahrnuje teoretickou přípravu na vykonávání dané profese, z čehož následně vyplývá profesionální aktivita. Jedná se pouze o určité druhy pracovní činnosti, které pro pracujícího jedince neznamenaají jen obživu jako takovou, ale přináší službu prospěšnou celé společnosti.

Otázku kolem učiteléské profese jako první otevřeli Ornstein (a) Levine (1989), kteří si uvědomovali fakta, jež ukazovala na nedostatečnou odbornost učitelů a jejich menší pravomoci v rozhodování. Vymezili tedy charakteristiky profese, respektive „úplné“ profese. Za klíčové znaky profese považují:

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

Obecně k profesi se vyjádřil i Průcha (2002, s. 19), který za profesi označuje takové povolání, které je „spojeno s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi, které jsou nutné pro

výkon tohoto povolání. K učitelské profesi se váže tzv. stavovství, což je sociální charakteristika určená specifické skupině lidí, která má ve společnosti určité postavení, sdílí určité tradice, způsob života, konvence a rituály a má určitou uznávanou prestiž.“

Problematika profese učitele je zkoumána a charakterizována na základě mnoha vědních oborů, mnoha vědních disciplín a odborníků, dále pak vymezována dle určitých kritérií a teoretických přístupů. Problematikou profese se zabývá velká řada odborníků, avšak jejich názory na učitelskou profesi se poněkud liší. Zmíníme-li Koláře (2012, s. 157), ten definuje učitelskou profesi jako „unikátní, jedinečnou činnost, jejímž základem je služba společnosti a člověku prostřednictvím vzdělávání a výchovy.“ Vašutová (2004) se vyjádřila, že učitelství již nejde vnímat pouze jako poslání, ale jako náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy.

Učitelská profese má své specifické znaky, které ji diferencují více či méně od ostatních profesí. Učitelská profese je řazena mezi profese náročnější, neboť vyžaduje mnoho úsilí k výchově a vzdělávání nových generací, mnoho psychického vypětí, zodpovědnosti, energie a času na profesní rozvoj. Toto tvrzení zastává i Lukášová (2015, s. 64), když píše: „v učitelské profesi je učitel vystaven masivním akutním stresům (traumata různého druhu) nebo dlouhodobému chronickému působení mírnějšího stresu (choroby, chronická únava, ztráta radosti ze života, burn-out: vyčerpání, vyhoření, vyhasnutí, vypálení, prázdnota apod.)“ Šimíčková – Čížková (2010) spatřuje v učitelské profesi také velkou psychickou náročnost, a to z hlediska kladení nároků na učitele, zvláště pak na rezistenci vůči zátěžovým, stresovým situacím. Učitelé musejí zvládat edukaci v různorodých skupinách dětí, zvládat konfliktní situace, nést zodpovědnost za rozvoj dětí a zvládat komunikaci s rodiči.

Ačkoliv učitelská profese nesplňuje zcela některé znaky charakteristické pro profesi jako takovou, přesto Vašutová (2004, s. 20) dodává: „Ať přijmeme koncept profese nebo semi-profese, v každém případě je učitelství dynamickým fenoménem, který graduje nebo degraduje díky změnám společenského a vzdělávacího kontextu. Proto je nutné se soustředit na to, jak učitele profesionalizovat, aby získali a udrželi status společensky významné a nezastupitelné profese, ale také jim vytvářet legislativní, platové a pracovní podmínky.“ Obdobně se vyjádřila i Wiegerová (2015), že aktuálně učitelství představuje status poloprofese neboli semiprofese, jelikož učitelství nesplňuje dokonale všechny vlastnosti pravé profese. V rámci komparace s obecnými požadavky na profesi, které jsme již uvedli výše, vidíme absenci složek, jež brání prohlášení učitelství za profesi úplnou. A to i přesto, že výrazně se promě-

ňující společenský kontext směřuje k profesionalizaci učitelství. Jednou ze složek je autonomie a odpovědnost učitelů, která se s rozvojem školních a rámcových vzdělávacích programů zvýšila, bohužel pouze v omezené míře. Dále učitelé postrádají formální etický kodex a profesní organizaci, společnosti známé odbory se pouze snaží prosazovat zlepšení pracovních a finančních podmínek. Je důležité ovšem zmínit koncept profesionalizace učitelství „jako proces, v němž se za výrazného přispění učitelů stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí. Pilířem profesionalizace je přípravné vzdělávání, v němž absolventi získají stěžejní bázi profesních znalostí a dovedností, které dále zdokonalují a prohlubují v průběhu praxe a dalším vzděláváním. Důraz je kladen na pedagogické, psychologické a didaktické znalosti. Lidé mimo učitelskou profesi těmito znalostmi a dovednostmi nedisponují (Walterová, Černý, Greger & Chvál, 2010).

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) je učitelská profese v dnešní době ovlivněna několika faktory, a to otevřeností škol, celoživotním vzděláváním, gradující kooperací mezi neformálními i formálními vzdělávacími institucemi, a tudíž na základě těchto faktorů jsou učitelé nuceni nacházet nový základ autority.

1.1 Vymezení pojmu učitel

Učitel je pilířem edukačního procesu a zároveň osobou, bez které by tento edukační proces nebyl uskutečnitelný.

Jeden z prvních odborníků, který se snažil syntetizovat pohled na učitelskou profesi a také na učitele jako na „činitele vzdělávacího procesu“, byl Průcha (2002). Ten tedy označil učitele za tu osobu, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formách kurikulárních programů pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí“ (Průcha, 2002, s 21).

Autoři pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) pojednávají o tom, že učitel je osoba řídící a podněcující učení jiných jedinců, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.

„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává mládež či dospělé“ (Grecmanová, Holoušová & Urbanová, 2003, s. 164).

Walterová (2001) specifikovala učitele jako manažera, konzultanta, diagnostika, ale i vychovatele a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot v obtížné situaci postmoderní společnosti. Učitel by měl být současně inovátorem, a to v souvislosti se vzdělávacím procesem.

Walterová, Černý, Greger & Chvál (2010) vnímají roli učitele jako socioprofesionální roli. Což je společensky svěřená zodpovědnost, která je požadována a zároveň očekávána v profesním jednání a chování příslušníků učitelské profese.

V rámci komparace tradičního a moderního pojetí učitele nalezneme značný posun. V minulosti byl učitel pouze „podavatel poznatků ve vyučování“. Dnešní pojetí hovoří, že „učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326). Všimněme si zřetelného posunu v chápání pojmu učitel.

Považujeme za nutné specifikovat roli učitele z hlediska legislativního rámce. Zde je učitel obsažen v termínu pedagogický pracovník. Toto označení je identické pro učitele mateřské školy, základní školy, a to i pro ředitele školy, ovšem pokud vykonává pedagogickou činnost s dětmi a žáky. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů vymezuje učitele jako člověka, který je „pedagogickým pracovníkem, kdo koná přímou vyučovací výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního předpisu. Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník“ (Zákon č. 563/2004, paragraf § 2).

Ačkoliv se může jevit, že pojetí učitele je v odborné a vědecké sféře jednoznačné, není tomu tak. Oproti laické veřejnosti, kde je definice pojmu učitel naprosto jasná. Učitel je osobou, jež vyučuje na některém z mnoha stupňů vzdělání, se kterou se každý z nás v životě setkal, a to v roli žáka či studenta.

1.2 Učitelé mateřských škol

Jelikož klíčovým prvkem, jenž se prolíná celou prací, jsou učitelé mateřských škol, je nutné nahlédnout na jeho specifika a pojetí.

Učitelé mateřských škol si stále upevňují své místo a respekt ve společnosti. S označením učitel mateřské školy se setkáváme až od roku 1934. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsme se do roku 2016 mohli také setkat s označením předškolní pedagog, nyní již v tomto dokumentu nalezneme označení učitel. Jedná se tedy o nejmladší povolání ze všech stupňů vzdělávání. Jeho mladost není jediným odlišným faktorem, který ho odlišuje od ostatních stupňů vzdělávání. Dalšími faktory jsou věkové zvláštnosti skupiny dětí, kterým je vzdělávání určeno, a v interakci s tímto také rozdílnosti v profesních činnostech, které učitelé mateřských škol vykonávají.

Učitel mateřské školy je součástí zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění, řadí se k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Učitel mateřské školy vykonává přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách nebo také ve speciálních mateřských školách, zřízených dle školského zákona. Nabízí se zde také možnost výkonu jejich činnosti v soukromých předškolních zařízeních, která jsou zřizována podle dalších zákonů. Zde ovšem není povinnost získat kvalifikaci podle zákona o pedagogických pracovnících, tato povinnost se vztahuje pouze na mateřské školy zřizované dle školského zákona. V rámci získání kvalifikace na pozici učitel mateřské školy je stále v České republice dominantní středoškolské vzdělání. Uchazeči mohou ale svou kvalifikaci získat těmito způsoby: studium na středních odborných (pedagogických) školách (vyšší sekundární úroveň ISCED 3 A), studium na vyšších odborných školách (ISCED 5 B) a dále pak studium na úrovni vysoké školy (ISCED 5 A) (Spilková, 2010).

Vzdělávání učitelů mateřských škol na středoškolské úrovni

Tento typ studia je stále nejrozšířenějším způsobem, jak učitelé mateřských škol získávají odbornou kvalifikaci. Podmínkou pro přijetí je úspěšné vykonání přijímací zkoušky. Školy poskytují svým absolventům studium předškolní pedagogiky, ovšem většinou tento obor kombinují s řadou jiných specializací (pedagogika volného času, sociální pedagogika, sociální pečovatelská, výchovná a humanitární činnost nebo také kombinaci s předškolní a mimoškolní pedagogikou). Dle Spilkové (2004) tyto vzdělávací obory na středních odborných školách poskytují úplné střední vzdělávání (ISCED 3 A) ukončené maturitní zkouškou.

Přesto je tato nabídka studijních oborů nevyhovující pro vzdělávání učitelů mateřských škol. Absolventi těchto oborů naleznou uplatnění nejen jako učitelé mateřských škol, ale také jako vychovatelé ve školských a mimoškolských zařízeních (školních družinách, centrech volného času, domovech mládeže, školních klubech, dětských domovech aj.)

Nesmíme opomenout ojedinělou existenci typu předprofesní přípravy, a to pedagogická lycea. Jak uvádí Spilková (2004), jedná se o formu středoškolského vzdělávání spojující všeobecné vzdělání s částečnou profesní přípravou, které však neposkytuje dostatečnou způsobilost k výkonu profese.

Vzdělávání učitelů mateřských škol na úrovni vyšších odborných škol

Legislativní základ tomuto typu školy byl sestaven v 90. letech 20 století, a to novelou zákona č. 148/ 1995 Sb. Tyto školy bohužel již od prvopočátku měly značně nejasnou koncepci. Samostatný obor (učitelství pro mateřské školy) v tomto typu vzdělávání nenalezneme. Organizačně se vyšší odborné školy snaží inspirovat vzděláváním na terciální úrovni (výuka formou přednášek a cvičení, zkuškové období, rozdělení studia do semestrů). Uchazeči musejí mít ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou. Absolventi tohoto typu studia zakončují studium absolutoriem a získávají tak úroveň vzdělání ISCED 5 B. „Velká část absolventů VOŠ se snaží dále pokračovat ve studiu na pedagogických i jiných fakultách, takže efekt zkrácení a urychlení profesní přípravy se v podstatě ztrácí a působí kontraproduktivně“ (Spilková 2004, s. 59).

Vzdělávání učitelů mateřských škol na vysokoškolské úrovni

V současnosti nalezneme jak bakalářské, tak i magisterské programy pro vzdělávání v oboru předškolní pedagogiky.

Bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy nabízí univerzity v Praze, Českých Budějovicích, Plzni, Ústí nad Labem, Liberci, Hradci Králové, Brně, Zlíně a Ostravě. Dále pak bakalářský program Speciální pedagogika předškolního věku – učitelství pro mateřské školy poskytují univerzity v Českých Budějovicích, Liberci nebo Olomouci. Navazující magisterský obor Pedagogika předškolního věku nebo Předškolní pedagogika může student absolvovat na univerzitách v Praze, Ostravě, Olomouci, Zlíně, Hradci Králové. Studium bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy představuje teoretickou a metodickou přípravu učitelů mateřských škol s prohloubenou zájmově volitelnou specializací (např. esteticko – výchovné činnosti, tělesná výchova, speciální pedagogika, dramatická výchova). Obsahem studia je psychologie, pedagogika a jim příbuzné vědní disciplíny. Dále pak esteticko

– výchovné předměty s didaktikou s asociací na dítě předškolního věku. Nedílnou součástí studia je také praktická forma výuky a reflektovaná pedagogická praxe. Při přijímacím řízení je také posuzován zdravotní stav uchazeče, jeho znalosti, přijímací řízení také může obsahovat talentovou zkoušku, tyto požadavky se mohou měnit na základě požadavků univerzity. Toto studium je zakončeno úspěšnou obhajobou bakalářské práce a absolvováním státní závěrečné zkoušky. Poté může absolvent užívat titul Bc. Absolventi mohou nalézt uplatnění nejen v běžných, ale i alternativních mateřských školách a také v dalších zařízeních pro děti předškolního věku.

Absolvent má možnost pokračovat ve studiu navazujícího magisterského oboru Pedagogika předškolního věku, bohužel tuto možnost využívá jen malá část absolventů. Náplní tohoto magisterského oboru je hlubší teoretická a metodická příprava v oblasti předškolního vzdělávání, psychologické disciplíny a volitelné specializace (environmentální výchova, speciální pedagogika, sociální pedagogika, nestandartní pojetí výtvarné výchovy). Do obsahu byly zahrnuty oblasti ze školského managementu, diagnostiky a poradenství a výzkumy v předškolní výchově. Absolventi po úspěšné obhajobě diplomové práce a složení státní závěrečné zkoušky získají akademický titul Mgr. podle zákona č.111/1998. Absolvent má dále pak možnost pokračovat na doktorandském studiu.

Ačkoliv v posledních letech stoupá počet absolventů vysokých škol v oboru učitelství pro mateřské školy, zcela jistě není tento nárůst uspokojivý. Stále v řadách veřejnosti, samotných učitelů a v řadách politiků rezonují názory na zbytečnost vysokoškolského vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy. V roce 2016 se k celé situaci vyjádřil Václav Klaus ml. (2016), jenž preferuje u učitelů vstřícnost a zkušenosti: „Na co mi je nějaká doktorandka? To jí jako ty děti smrděj, že má jiné ambice, a proto studuje vysokou školu?“ Ovšem vyvstává zde otázka, zda zkušenosti a vstřícnost jsou dostačující i vzhledem k nárokům, které jsou ustanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dle Mertina a Gillnerové (2010) mají učitele mateřských škol v současné době větší míru volnosti, než tomu bylo dříve, ale zároveň tato volnost s sebou přináší větší míru zodpovědnosti za děti předškolního věku a převážně za jejich vývoj.

V současné době je učitel odborník v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání, ale je i zároveň partnerem, radcem, diagnostikem, terapeutem, pečovatelem, zprostředkovatelem a také iniciátorem. Syslová (2017, s. 83) dále pak vymezila role, které učitel zastává ve své profesi:

1. role socializační a kultivační
2. role angažované osobnosti
3. role diagnostická a evaluační
4. role projektanta
5. role facilitátora
6. role konzultanta
7. role administrátora

Ovšem především je učitel mateřské školy vůdčí osobou, jejímž hlavním úkolem je vytvářet podnětné prostředí pro individuální rozvoj dítěte, podporující jeho zdravý psychický i fyzický vývoj, doplňovat rodinnou péči, zabezpečovat stimulační prostředí pro děti s odloženou školní docházkou, zajišťovat základní diagnostiku dítěte, připravovat dítě do základní školy. Důležitou součástí jeho práce je také spolupráce s rodiči. Je zřejmé, že nároky na učitele mateřské školy neustále stoupají, a tudíž by jejich kvalifikace měla být přímo úměrná.

2 POSTAVENÍ UČITELE VE SPOLEČNOSTI

Učitel byl dlouhá desetiletí společností vnímán jako stabilní a bezproblémová profese, s jasným vymezením působnosti, což je výchova a vzdělávání ve škole. Dle Walterové (2010) byl učitel definován jako někdo, kdo koná dobro pro společnost, jelikož připravuje novou generaci pro život a povolání, vzorně plní své povinnosti, neboť je sám vzorem pro ostatní příslušníky společnosti, zvláště pak pro žáky. Akceptuje status státního zaměstnance s nepříliš vysokým finančním ohodnocením, za to však se stálým příjmem, navíc kompenzovaným dlouhým obdobím prázdnin atp.

Ovšem ve vztahu k této profesi a se změnou společenských poměrů, se v minulosti měnila také očekávání společnosti od této profese. Totalitní režim vyzdvihoval učitele jako nositele a zprostředkovatele státní ideologie mladé generaci, což zajistilo učitelům značný společenský význam. Rok 1989 vnesl do společnosti demokracii, školství a vzdělávání bylo odpolitizováno. Učitelé se angažovali v transformaci školního vzdělávání, ale přeci jen na ně bylo nahlíženo jako na skupinu zodpovědnou za deformaci školní výchovy a vzdělávání v předchozím období, tudíž docházelo ke konfrontacím a následnému odsuzování. Od poloviny 90. let se postavení učitelů v očích společnosti zásadně proměnilo. V důsledku evropských trendů ve vzdělávání a akceptování evropských deklarací vzdělávací politiky byl učitel vůdčí aktér proměn školy. Očekávalo se, že na základě profesního přesvědčení uskuteční přeměnu školy, změni přístup k žákům a pojetí vyučování. Všechna tato očekávání poté vyvrcholila na počátku 21. století prostřednictvím Bílé knihy. Dle Walterové (2010) lze v poslední době vnímat, že v celosvětovém měřítku se vkládá do učitelů velká naděje, že napravit svět a zmírní či odstraní jeho neduhy prostřednictvím kvalitního vzdělávání. Nelze ale takto analyzovat postavení učitelů ve všech stupních školského systému. Havlík a Kořa (2011) se zmiňují, že výzkumy a úvahy nad společenským postavením pedagogických pracovníků zpravidla nechávají stranou učitelky předškolního zařízení. Středem zájmu jsou učitelé základních a středních škol. Samostatnou skupinu tvoří učitelé vysokých škol, kteří ve své činnosti spojují pedagogickou činnost s vědecky – výzkumnými aktivitami.

Učitel mateřské školy v tomto systému má své specifické místo. Jedná se o poměrně mladé povolání v poměru např. s učitelem základního stupně vzdělávání. Samotný pojem učitel mateřské školy je ve společnosti používán od roku 1934. Do této doby bylo používáno označení pěstounka. „Nejen, že jde o povolání poměrně mladé, ale svým pojetím je také odlišné

od učitelů vyšších stupňů vzdělávání. Jde o zásadní odlišnost, kterou přináší věkové zvláštnosti skupiny dětí, kterým je vzdělávání určeno, a tím také o rozdílnost v profesních činnostech, které učitelé mateřských škol vykonávají“ (Syslová 2017, s. 76). Společnost ještě stále nevnímá předškolní vzdělávání za vzdělávání v pravém slova smyslu. Neuvědomují si, že děti jsou v preprimárním vzdělávání již začleněny do systematického a organizovaného educačního procesu.

2.1 Sociální status učitele mateřské školy

Subjektivní sociální status je klíčový konstrukt v rámci celého výzkumu, je také podoblastí značně obsáhlého a důležitého pojmu, do jehož rámce patří. Je důležité tedy se nejprve zaměřit na dominující pojem sociální status.

Empirická sociologie se věnuje studiu objektivních základů statusových charakteristik, tzv. ukazatelů statusu. Těmi se myslí věk, pohlaví, vzdělání, povolání, příjem, složitost vykonávané práce, prestiž vykonávaného povolání, podíl na řízení (na moci) nebo například etnická příslušnost a životní styl. Jejich vzájemná kombinace určuje celkový, též souhrnný sociální status člověka (Duffková, 2008).

Sociální status Duffková (2008) vnímá jako hodnotu postavení, které člověk zaujímá ve společenském systému. Sociální status je relativně stabilní, ale není statický, což znamená, že se mění dle dané situace. Havlík (2007) chápe sociální status jako místo člověka na společenském žebříčku. Poněkud jednodušeji se k sociálnímu statusu vyjádřil Buriánek (2001) ten jej vyjadřuje, jako základní postavení člověka ve společnosti. Sociální status dle něj může mít složku předem danou (askripcie) anebo také dle diferenciacce na bázi výkonu.

Obdobně dělí také Duffková (2008) sociální statusy, a to dle míry dobrovolnosti a vůle. Sociální statusy diverzifikuje na připsaný (askriptivní) a získaný (vzdělání, zaměstnání, příslušnost k politické skupině, zásluhy). Askriptivní je dále diverzifikován na vrozený (rodina, pohlaví, barva pleti, sociální původ, státní příslušnost) a vnucený (pobyt v nemocnici, pobyt ve vězení). Z této klasifikace (připsaný, získaný) je pro tuto práci klíčový sociální status získaný, a to v oblasti zaměstnání.

Směrodatným rozlišením pro tuto práci je specifikace dle Duffkové (2008) a to sociální status objektivní a subjektivní. Objektivní vyjadřuje měřitelnou, prokazatelnou a ověřitelnou

pozici člověka v sociálním prostoru. Oproti tomu subjektivní vyjadřuje subjektivní pocit jednotlivce, který sám sebe nějak cení a nějak hodnotí svoji pozici. Pro nás je klíčová pozice, jakou vnímá učitel mateřské školy v rámci svého povolání.

Subjektivní sociální status dle Goodmana (2001) je také vnímání pozice člověka ve srovnání s ostatními v rámci zvláštní sociální hierarchie (např. společnost, sousedství, škola). Subjektivní sociální status může zohlednit dosažené vzdělání, respekt, status zaměstnání, příjem, spokojenost s životní úrovní a pocity budoucího finančního zabezpečení.

Většina výzkumů se specializuje na objektivní sociální status, ovšem vzrůstající důkazy naznačují, že otázka subjektivního sociálního statusu je vzhledem ke společnosti stejně relevantní, a to i v oblasti školství.

Otázka sociálního statusu je pro učitele mateřských škol a jejich vnímání velmi důležitá. Dle našich zkušeností z edukační reality mají učitelé mateřských škol sklon sami sebe podhodnocovat a podceňovat. Jsou také přesvědčeni o svém nízkém sociálním statusu, finančním nedocenění závažnosti své práce, o malých profesních perspektivách a mobilitě (Švecová & Vašutová, 1997).

Sociální status bývá často ztotožňován, a to hlavně v zahraničí, s pojmem prestiž. Podle Jandourka (2001) je prestiž jedním z ukazatelů sociálního statusu. Ovšem v českém prostředí se setkáváme spíše s rozdíly. Hlavní rozdíly se pokoušíme rozklíčovat v další kapitole.

2.2 Prestiž učitelské profese

I zde se nacházíme v rovině sociologie, jestliže chceme hovořit o prestiži. Aby mohla být prestiž učitelské profese v plném rozsahu definována, je nutné analyzovat samotný pojem.

V sociologii je pojem prestiž známý již dlouhou dobu. Přibližně před sto lety se Veblen (1999) zabýval problematikou sociální stratifikace a byl pravděpodobně prvním, kdo pojem prestiž definoval. Mezi další osobnosti, které s prestiží pracovaly, patří např. Weber, Parsons, Shils či Treiman. Právě Shils v 70. letech 20. století formuloval obecnou teorii prestiže, která determinuje zaměstnání jako klíčový faktor určující míru prestiže člověka. Mezi další ukazatele řadíme např. typ a velikost majetku či politickou moc a autoritu, životní styl, úctu, ocenění apod. (Šandlerová, 2000).

Obecně je původ pojmu prestiž v oblasti hodnotových soudů a v češtině má význam „váženost“, „významnost“, „důležitost“ aj. (Průcha, 2013, s. 185)

Prestiž je spojována s jednotlivcem nebo i celými sociálními skupinami a také s pracovníky jednotlivých povolání.

Vzhledem k tématu je pro nás směrodatná prestiž povolání. Tuček (2003) definoval nejdůležitější hlediska pro posuzování prestiže povolání veřejností. Těmito hledisky jsou vysoké profesní znalosti, důležitost povolání pro společnost a vnímaná zodpovědnost.

Prestiž učitelského povolání je hodnota přisuzovaná veřejností této skupině, tedy skupině učitelů. Jak se již zmínil Kořa (2002), podle mezinárodních standardů klasifikace povolání jsou učitelé řazeni do sekce „odborníků“ a v klasifikace devíti stupňů patří do druhé sekce podle kritéria složitosti.

„V zásadě je učitelství veřejností přijímání velmi pozitivně, veřejnost u nás dlouhodobě uznává profesi učitele jako významnou, vážnou, zasluhující úcty. Svědčí o tom výsledky řady výzkumů prestiže různých povolání, v nichž se učitel v minulosti vždy umisťoval a lze říci umisťuje, velmi vysoko“ (Urbánek, 2005, s. 51). Jedním z faktorů, jež udržuje stálost profese učitele, je potřeba lidské socializace. Společnost si neustále klade nároky na vzdělávací instituce, které byly vytvořeny s cílem vzdělávání a výchovy populace.

Přestože výzkumy dokazují, že prestiž učitelů je stále na vrcholu, mezi samotnými učiteli se již několik let nezadržitelně šíří mýtus, který tento fakt vyvrací. Podle Průchy (1997) je tento fenomén specifický právě pro učitele v České republice a vypovídá o nízkém stupni profesní identifikace a profesního sebevědomí. Vašutová (2004) shledává příčiny zvláště pak uvnitř profese. Její tvrzení se zakládá na neschopnosti argumentace požadavků týkající se vlastní profese. Dále deklaruje, že učitelé se uchylují k sebepodceňování, protože jejich profese je spíše intelektuální a je obtížnější tak prokázat efektivitu v jejich snažení, je zde absence objektivní měřitelnosti výkonu jejich profese, což s sebou přináší vnitřní nejistotu a pochybnosti. Učitelé také velmi často a chybně korelují prestiž na základě platového hodnocení. Tuto skutečnost pak vyvracejí dostupné žebříčky postavení profesí v jiných zemích, ze kterých jasně vyvstává, že profese s vysokými platy nelze vždy zařadit na vyšší příčky žebříčků. Postavení prestiže profese není přímo úměrné výšce platu.

Ve výsledcích výzkumů, které nám deklarují prestiž určitých povolání, jen stěží nalezneme učitele mateřské školy. Zpravidla se na předních příčkách vyskytují učitelé vysokých škol, základních škol a poté středních škol (A Sociological Approach to Education in Ballantine a Spade, 2008).

2.3 Psychologické aspekty subjektivního sociálního statusu

V rámci subjektivního sociálního statusu se pohybujeme zejména v rovině sociologie. Ovšem v rámci subjektivního sociálního statusu lze identifikovat i složky z roviny psychologické, jenž mají přesah i do pedagogiky, a proto jsou také součástí našeho zájmu. Subjektivní hodnocení statusu vykonávané profese je nejen u učitelů nedílnou součástí postoje k této profesi, ale také především projevem profesního sebevědomí, sebepojetí, sebeúcty a self – efficacy. Všechny tyto složky odráží učitele ve společnosti a tvoří jeho obraz.

Tudíž profesní sebevědomí považujeme za jednu z nedílných složek zapadajících do komplexnosti subjektivního sociálního statusu. **Sebevědomí** neboli také self – confidence je sociálně psychologický pojem, jež Sedláčková (2009, s. 18) popisuje: „Lidé si již od dětství vytvářejí vědomý, avšak ne vždy správný názor na své schopnosti, vlastnosti a stupeň společenského přijetí, které se jim dostává.“ Je to tedy postoj člověka k sobě samému s dominantní kognitivní (poznávací) složkou. Představa o nás samotných je přímo či nepřímou ovlivňována okolním světem. Obecně se sebevědomí můžeme dělit na nízké (komplex méněcennosti), vysoké (pocit všemohoucnosti), zdravé. Sebevědomí je často zaměňováno s pojem sebepojetí. A proto se níže věnujeme i definování pojmu sebepojetí, které také patří mezi další psychologické složky.

Sebepojetí (self – concept)

Je dle Mareše (2013) obecné hodnocení sebe sama. Jde o celkový pohled na sebe sama, hodnocení své vlastní osoby, představu či dojem ze sebe sama, víru v dosažení životních cílů. Podstatou sebepojetí není jen hodnocení našeho já okolím, ze zpětné vazby lidí, kteří nás obklopují, ale zejména o vlastním mínění. Dále pak také z našich postojů, zkušeností, které člověk získává v průběhu života jak v osobních, tak pracovních situacích. Co se poté týče profesního sebepojetí učitele, jedná se dle Lazarové a Jůvy (2010, s. 45) „např. o mínění o sobě jako učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztažený k práci apod.“ Lukášová – Kantorková (2003, s. 93) definuje sebepojetí učitele jako „komplexní vnitřní proměnnou, která ovlivňuje každodenní činnost učitele, ale zároveň se v ní může i proměňovat.“ Následně navrhuje nahlížet na sebepojetí učitele z několika zorných úhlů:

„jako míru ztotožnění s expertními požadavky profese učitele; jako prožívání sebe sama v roli a činnosti učitele; jako vnímání sebe sama v roli a činnosti učitele; jako poznání sama sebe, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce; jako rozhodování o sobě v učitelské roli a vyučovací činnosti; jako uvažování o sociálních podmínkách, jež vytvářím pro učební činnost žákům“. Když se tedy zpětně vrátíme k definici subjektivního sociálního statusu, je sebepojetí jeho nedílnou součástí. Navazující složkou je sebeúcta.

Sebeúcta

Sebeúcta neboli také self – esteem, vyjadřuje citový vztah člověka k sobě samému. Dle Mareše (2013) sebeúcta vyjadřuje citový vztah člověka k sobě samému, může být ovlivňována samotným pojetím jedince nebo společností, která má nastavené hranice pro chování, podle kterých některé projevy oceňuje, a jiné jsou zatracovány, a podle toho jedinec může měnit pohled sám na sebe. Tento pojem je dále také založen na uvědomění si vlastní hodnoty, afektivním posuzování a důkazem, že si dokážeme sebe vážit. Jedinec zde velmi jedná z popudu vlastních emocí. Jedinec, který si cení sám sebe, se lépe přizpůsobuje změnám v okolí.

Self – efficacy

Přes všechny pojmy se dostáváme k poslednímu, a to k pojmu self – efficacy. Tento pojem nemá doslovný předklad v českém jazyce. Autoři (Mareš, Gavora, Wiegerová), kteří se zabývají touto problematikou kolem pojmu self – efficacy uvádí, že se jedná o přesvědčení, že něco zvládnou. Můžeme se dále setkat s variantami jako: sebeúčinnost, sebeuplatnění, (vnímaná) osobní zdatnost, přesvědčení o vlastní úspěšnosti nebo vnímána osobní účinnost. Hartl a Hartlová (2004) nazývají self – efficacy osobní vnímanou zdatností, která u daného jedince odráží vnitřní pocit zvládnutí určité činnosti. Problematickou kolem self-efficacy se z zahrnuje tři aspekty týkající se učitele a žáka: osobnost, předpoklady, úspěšnost. Jedná se o určitý obraz sebe samého, který získáváme z vlastních zkušeností a ze zpětné vazby z našeho okolí. Nedílnou součástí tohoto obrazu je „jedincovo subjektivní vnímání, prožívání a hodnocení sebe sama, svých předpokladů k výkonu a svých očekávaných výkonů. Z toho, co jedinec ví sám o sobě, předpovídá, jak asi obstojí v budoucnu, na co on sám má a na co nemá, jak náročné úkoly si může vybrat a jak v nich bude asi úspěšný (Mareš, 2013). A pro tuto psychologickou kategorii zvolil Albert Bandura termín self efficacy. Bandura (1994, s. 71) tuto kategorii charakterizoval takto:

„Vnímaná vlastní účinnost je definována jako přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout určených úrovní výkonu, které ovlivňují události působící na náš život. Přesvědčení o vlastní účinnosti určuje, jak lidé cítí, myslí, motivují sami sebe, a jak se chovají. Na různých úrovních účincích tohoto přesvědčení se podílejí čtyři hlavní procesy. Patří k nim kognitivní, motivační, afektivní a selektivní procesy.“

Poslední složkou, na kterou se zaměříme je profesní identita.

Profesní identita

Samotnou identitu jako takovou můžeme chápat jako vnitřní stav jedince, který se vyvíjí díky přejímání společenských rolí a členství v různých společenských skupinách. Identita se v průběhu celého života mění a vyvíjí. S identitou je spojená osobní identita, sociální identita, ale také profesní identita.

Pro tuto kapitolu je fundamentální profesní identita, kterou Žydzianaitė a Crisafulli (2013) vyjádřili jako pocit toho, že člověk je profesionálem, a vnímání sebe sama v této roli. Na tomto pocitu profesionality je pak vytvořena určitá osobnostní struktura, která je do jakési míry konstantní, ale současně se může měnit pod vlivem vnějších podnětů.

Profesní identitu učitele chápe Lukášová (2015) jako vědomí sebe sama v učitelské profesi. „Profesní identita není definována jen skrze to, jak učitel vidí sebe jako odborníka, ale zejména jak okolí vidí učitele jako odborníka“ (Švaříček, 2011, s. 268).

Lukášová (2003) uvádí, že profesní identita je proměnnou, která ovlivňuje působení učitele, ale také učitel je schopen ovlivňovat sám sebe.

Profesní identitu je možné chápat jako:

- jako míru ztotožnění se s expertními požadavky profese
- jako vnímání sebe sama v roli a činnosti učitele
- jako prožívání sebe sama v roli a činnosti učitele
- jako poznání sebe sama, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce
- jako rozhodování o sobě v učitelské roli a výukové činnosti
- jaké sociální podmínky vytvářím pro učební činnosti žáků?

Mareš (2013) uvádí tři dimenze, které jsou v interakci na učitelovo porozumění v sám sebe, a navrhuje tak tři dimenze učitelova profesního Já:

1. Retrospektivní dimenze profesionálního Já je vnitřně členěna na:
 - sebeobraz

- sebeúctu, sebeoceňování
 - profesní motivaci
 - vnímání úkolu
2. Aktuální Já, které má stejné dimenze jako retrospektivní já uvedené v přítomnosti
 3. Prospektivní dimenze profesionálního Já je chápána jako profesní perspektiva:
 - Mé profesní dráhy
 - Dráhy mých žáků
 - Perspektiva naší školy

Jak již bylo zmíněno, profesní identita se vyvíjí a je potřeba na ni nahlížet jako na transformující proces. Tato proměna je zásadní pro další posun jedince. Zde opět vidíme určitou korelaci. Čím vyšší je profesní identita učitele, tím výše si cení sebe sama a lépe hodnotí svou pozici v rámci povolání, tudíž profesní identita je jedním z atributů subjektivního sociálního statusu. Výsledkem je poté tudíž i větší subjektivní sociální status. Tento rozvoj (profesní identity) má své členění, jež zmínila Spilková (2004):

1. Startovací identita (identifikace prekonceptí)
2. Proměňovaná identita (přestavba prekonceptí novou teorií)
3. Profesní identita (výsledná reflexe a sebereflexe)

Hlavním záměrem této kapitoly bylo specifikovat psychologické složky, jež se podílejí na subjektivním sociálním statusu jedince. Tyto aspekty byly vybrány, jelikož nejvíce působí na osobnost jedince v jeho subjektivním nazírání na sebe sama. Jsme si vědomi dalších složek, jež mohou více či méně také ovlivňovat subjektivní sociální status, ovšem snažili jsme se definovat ty nejzákladnější.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části práce jsme se snažili explicitně objasnit pojmy, jež jsou klíčové pro tuto práci. Hlavním konstruktem tématu jsou učitelé mateřských škol, proto bylo nezbytné nastínit základní pojmy v rámci problematiky týkající se učitelů mateřských škol. Dále jsme se snažili objasnit sociologickou část práce, a to subjektivní sociální status. Poznatky, jež byly specifikovány v teoretické části, jsou stěžejním východiskem pro praktickou část práce a výsledkem studia zejména odborné pedagogické a sociologické literatury.

Výzkumná část je postavena na zjišťování subjektivního sociálního statusu učitelů mateřských škol, tudíž vnímání sebe sama a hodnocení pozice ve společnosti vzhledem k jejich postavení ve společnosti. Nedílnou součástí je také charakteristika výzkumného problému, cílů, otázek a hypotéz výzkumu. Následně je pak charakterizován výzkumný vzorek. Primárním nástrojem pro tuto práci byl dotazník, jenž je v plném rozsahu součástí příloh práce. Sekundární a zároveň doplňující metodou bylo interview. V závěru kapitoly se věnujeme předvýzkumu, který byl realizován z důvodu testování vlastností a míry pochopení vytvořeného dotazníku.

3.1 Výzkumný problém

Jak se již ukázalo v teoretické části, problematika subjektivního sociálního statusu učitelů mateřských škol je stále neobjasněna. Učitel mateřské školy je mladou profesí a dle našeho názoru má stále nejisté postavením ve společnosti. Sociologické výzkumy či výzkumy veřejného mínění mnohdy opomíjejí učitele mateřských škol. Doposud nebyly zpracovány relevantní závěry objasňující postavení učitelů mateřských škol z pohledu jich samotných. Zda si cení svého postavení či nikoliv dosud nevíme, a zde tedy nacházíme značné mezery. Proto považujeme toto téma za nepříliš probádané. Považujeme tedy za značně zajímavé provést v této oblasti výzkumné šetření a zjistit jaký je subjektivní sociální status učitelů mateřských škol.

3.2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je subjektivní sociální status učitelů mateřských škol. Na základě hlavního výzkumného cíle jsme si stanovili dílčí výzkumné cíle.

Dílčí cíle výzkumu:

1. Zjistit, jaká je úroveň subjektivního sociálního statusu u učitelů mateřských škol vzhledem ke společnosti.
2. Zjistit, zdali učitelé mateřských škol vnímají měnící se subjektivní sociální status.
3. Zjistit, zdali učitelé mateřských škol cítí respekt vzhledem k jejich postavení ve společnosti.

V návaznosti na cíl výzkumu jsme si stanovili výzkumné otázky. Za hlavní výzkumnou otázku jsme zvolili: Jaký je subjektivní sociální status učitelů mateřských škol ve společnosti?

Dílčí výzkumné otázky:

VO 1: Jaký je vztah mezi vzděláním učitelů mateřských škol a úrovní subjektivního sociálního statusu vzhledem k jejich postavení učitele mateřské školy ve společnosti?

VO 2: Jaký je vztah mezi vzděláním učitelů mateřských škol a vnímáním měnícího se subjektivního sociálního statusu?

VO 3: Jaký je vztah mezi délkou praxe učitelů mateřských škol a respektem souvisejícím s jejich postavením ve společnosti?

Cílové zaměření výzkumu jsme následně ověřovali v rámci **hypotéz**, které jsme si stanovili. V nich předpokládáme, že:

H 1: Učitelé mateřských škol s vysokoškolským vzděláním vnímají své postavení ve společnosti pozitivněji než učitelé se středoškolským vzděláním.

H 2: Učitelé mateřských škol s vysokoškolským vzděláním vnímají stoupající sociální status více než učitelé mateřských škol se středoškolským vzděláním.

H 3: Učitelé mateřských škol s delší dobou praxe pociťují větší respekt ve společnosti než učitelé mateřských škol s kratší dobou praxe.

3.3 Výzkumný vzorek

Jak je již patrné z celého obsahu práce, výzkumným vzorkem byli učitelé mateřských škol. V rámci našeho **dotazníkového šetření** se jednalo o dostupný výběr, a to v rámci celé České republiky. Učitelé mateřských škol jsme oslovili prostřednictvím elektronického dotazníku vytvořeného pomocí webového portálu Survio, který byl následně sdílen přes sociální síť. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 635 respondentů.

Poté byla následně použita druhá výzkumná metoda, která byla zvolena pro doplnění výzkumného šetření. Druhou zvolenou metodou bylo **interview**, jehož se zúčastnilo 5 participantů. Participantů byli učitelky mateřských škol působící v Moravskoslezském či Zlínském kraji. Všechny učitelky, jež se zúčastnily rozhovoru, měly dokončené minimálně středoškolské odborné vzdělání. Délka jejich praxe se pak různila od učitelky mateřské školy s pětiletou praxí, až po učitelku s dvacetiletou praxí. Jednalo se o výzkumný vzorek zvolený dostupným výběrem. Participantů nejprve byli kontaktováni telefonicky, a poté s nimi bylo provedeno interview.

3.4 Výzkumné metody a metody zpracování dat

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvantitativně orientovaný výzkum, byl hlavní metodou zvolen dotazník, který je v plném rozsahu součástí příloh diplomové práce. Dotazník je dle Gavory (2010) jednou z nejčastějších metod využívaných k získání dat. Umožnil nám v relativně krátkém časovém rozmezí shromáždit velké množství dat, což se pro účely naší práce jeví jako nejvýhodnější. Druhou metodou bylo zvoleno interview, které doplnilo dosavadní výsledky a došlo na následnou komparaci mezi těmito výsledky.

Charakteristika výzkumných nástrojů

Dotazník, jenž byl vytvořen jako hlavní nástroj, se skládal ze tří hlavních částí. V rámci úvodní části bylo respondentům nastíněno téma diplomové práce a představen cíl výzkumného šetření. Další části dotazníku tvořily již samostatné položky, přičemž prvotní se orientovaly na sociodemografické údaje o respondentech. Následující otázky se věnovaly již samotnému tématu výzkumu. V dotazníku byly použity uzavřené, polouzavřené otázky, a to vše doplnila jedna otevřená otázka. Celkový počet otázek činil 21. Vzhledem k charakteristikám výzkumu a také vzhledem k výzkumnému cíli převažovaly polouzavřené otázky, jež poskytovaly respondentovi dostatečný prostor pro vyjádření jeho názorů, postřehů.

Dotazník byl respondentům administrován v elektronické podobě. Dotazník byl vytvořen pomocí webové platformy Survio a následně umístěn na sociální síť, případně byli učitelé mateřských škol osloveni e – mailem. Způsob administrace, jež byl zvolen, se ukázal jako úspěšný a umožnil nám získat dostatečné množství dat v krátkém časovém intervalu. Díky této administraci se zdařilo získat data od učitelů ze všech částí České republiky. Musíme zmínit i překvapivý zájem o tuto problematiku, jež byl vyvolán mezi učiteli mateřských škol, kteří nás poté kontaktovali se zájmem o výsledky výzkumu. Celkový počet dotazníků byl 635 a jeho návratnost činila 65 % úspěšnost.

Interview, tato výzkumná metoda byla zvolena jakožto druhotná a její funkcí bylo doplnit, popřípadě rozklíčovat nejasnosti v datech z dotazníkového šetření. Interview bylo v přímé návaznosti na dotazník a jeho otázky byly totožné nebo obdobné jako při dotazníkovém šetření. To se odvíjelo v závislosti na participantovi.

Způsob zpracování dat

Získaná data z **dotazníku** byla již v elektronické podobě, tudíž k jejímu dalšímu zpracování byl použit program Microsoft Office Excel. Uzavřené otázky byly zpracovány pomocí kódů – čísel. Oproti tomu v případě otevřených otázek byly vytvořeny kategorie z nejčastějších odpovědí respondentů. Po kompletaci dat, byla data převedena na relativní četnost, tedy na procentuální vyjádření se zaokrouhlením na dvě desetinná místa. V návaznosti na to byly jednotlivé otázky a odpovědi znázorněny ve vizuální podobě, a to pomocí grafů či tabulek. K verifikaci stanovených hypotéz byla použita statistická metoda Pearsonův chí-kvadrát test. Pro jejich testování jsme zvolili hladinu významnosti 0, 05 což vyjadřuje 5 % pravděpodobnost neoprávněného odmítnutí nulových hypotéz.

Po uskutečnění **interview**, byl vypracován transkript, jež byl zpracován na základě nahrávek. Tento transkript vznikl pomocí programu Microsoft Office Word. Transkript je nedílnou součástí výzkumníkovy práce, jelikož následná analýza dat je poté komfortnější k zaznamenávání kódů a vytvoření vlastních poznámek. Transkript má svá určitá transkripční pravidla, tato pravidla jsou zárukou jednotného způsobu při převodu psané podoby. Dále bylo použito tzv. rekurzivní čtení, což je opakující se čtení, jež odhaluje myšlenky a názory participantů. Při čtení byla nejprve identifikována senzitivní místa neboli segmenty přepisu, které přinášely relevantní informace. Tyto byly označeny – okódovány. Po opatření všech kódů, byly

tyto kódy systematizovány a seskupeny dle signifikantnosti a hierarchicky seřazeny. Výsledkem tohoto procesu bylo rozkrytí základních kategorií, které byly poté deskriptivně zpracovány.

3.5 Předvýzkum

V rámci výzkumu byl realizován předvýzkum, v jehož průběhu jsme požádali 5 respondentů o vyplnění dotazníku a následné posouzení tohoto výzkumného nástroje. Všichni oslovení respondenti byli ženského pohlaví a pracující na pozici učitel mateřské školy. Po celou dobu předvýzkumu jsme byli přítomni a zaznamenávali veškeré hodnocení a poznámky směřující k dotazníku. Během jeho vyplňování jsme se setkali s nepochopením pouze u jedné z otázek a nedostatečným výběrem odpovědí u jedné z otázek. Již z předvýzkumu bylo patrné zaujetí respondentů daným tématem a ochota při spolupráci. Z předvýzkumu dále bylo zřejmé, že obavy z délky dotazníku byly neopodstatněné. Za další rizikový faktor jsme považovali poslední otázky, které byly subjektivně pojaty. Setkali jsme se také s výtkou na poslední otázku, která byla na postavena na principu otevřené otázky a byla velmi subjektivní, což pro náš výzkum bylo zcela zásadní. Její možné nevyplnění pro nás představovalo budoucí riziko. I přes toto upozornění, jsme otázku ponechali. Následovala poslední fáze, kdy jsme dotazník jakožto náš výzkumný nástroj upravili do finální podoby a započali výzkumné šetření pomocí webové platformy.

4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE

V následující kapitole budou interpretovány výsledky, jež vznikly na základě dotazníkového šetření a interview. Nejprve budou představeny výsledky dotazníkového šetření, jež pro nás tvořily základní pilíř výzkumu a následně budou objasněny kategorie, které vyvstaly z interview. V závislosti na těchto dvou metodách dojde k následné korelaci výsledků a shrnutí tak výzkumného zjištění.

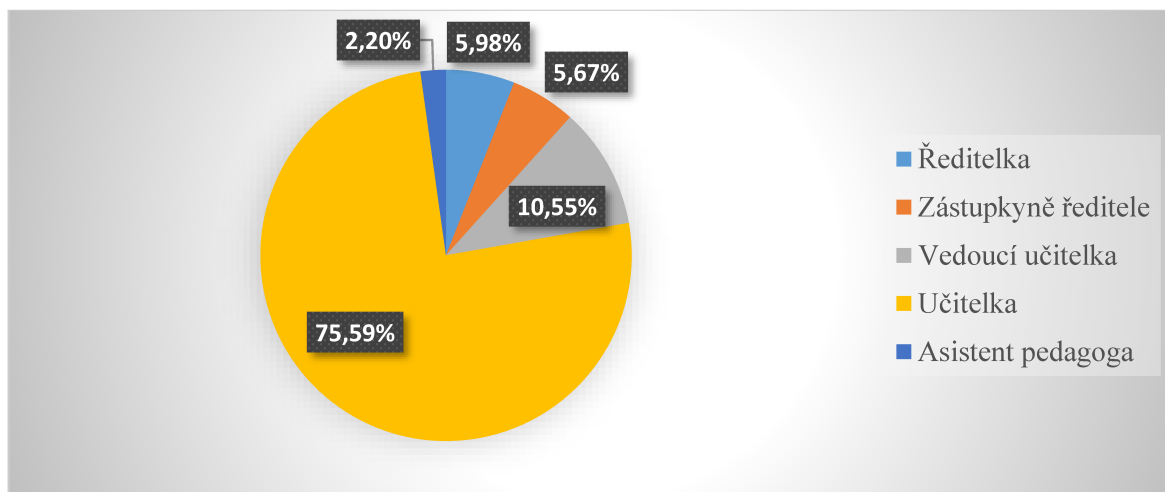
4.1 Interpretace výzkumných zjištění z dotazníkového šetření

Následující kapitola odhalí výsledky dotazníkového šetření, které vznikly na základě vytvořeného dotazníku. Před vyhodnocením jednotlivých položek je nezbytné uvést základní informace o respondentech, jež nám byly poskytnuty.

4.1.1 Základní informace o respondentech

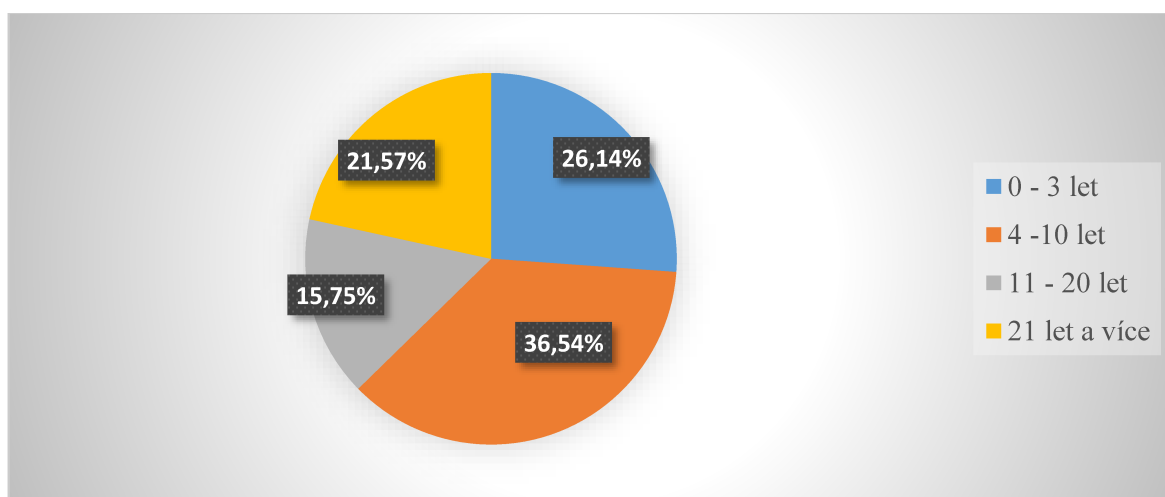
Nedílnou součástí dotazníku byly sociodemografické údaje o respondentech. V celkovém počtu se jednalo o čtyři otázky zaměřující se na pracovní pozici respondentů, jejich věk, dosažené vzdělání a na to, v kterém kraji v rámci České republiky působí.

První otázka konkretizovala **pracovní pozici respondenta** (graf č. 1), jež vykonává v rámci mateřské školy. Z níže uvedeného vyplývá, že z celkového počtu 635 respondentů jich 480, tedy 75 % vykonávalo pozici učitelky mateřské školy. Což je pro výzkumné šetření velmi pozitivní výsledek. Objevilo se také 10 % respondentů, jež vykonávají pozici učitele mateřské školy, ovšem jsou vedoucími učitelkami. V přibližně stejném poměru (5,98 % a 5,67 %) se dotazníkového šetření zúčastnily zástupkyně ředitele a ředitelky mateřských škol. V minimálním zastoupení 2,20 % se k problematice vyjádřily i asistentky pedagoga pracující v prostředí mateřské školy. Z důvodu značné feminizace a jednotné pracovní pozice ve výzkumném vzorku, budeme používat označení respondenti, respondentky nebo také učitelky mateřských škol.



Graf č. 1 Pracovní pozice respondentů

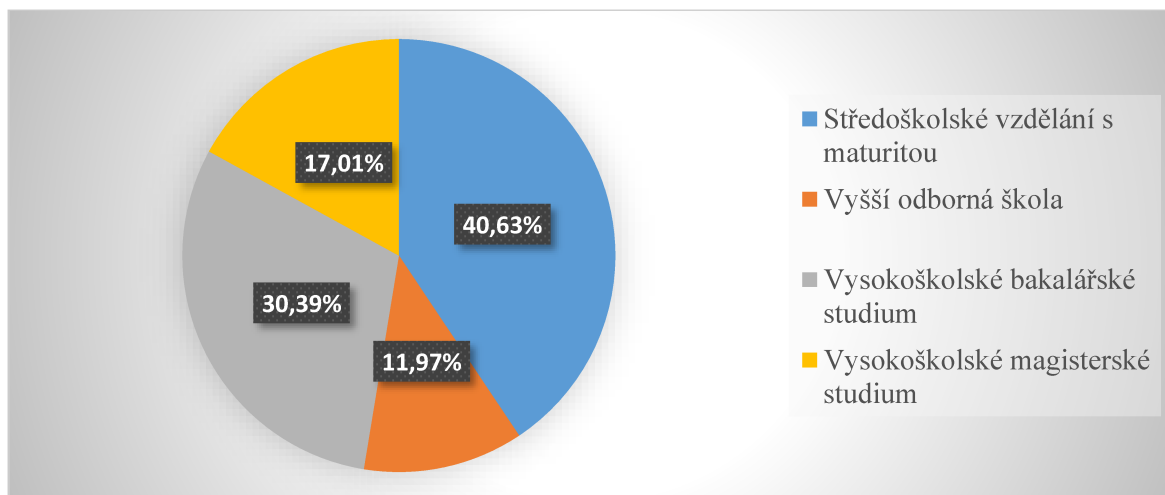
V grafu č. 2, jsme zjišťovali počet respondentů v rámci **délky praxe**, v námi určených intervalech. První interval byl sestaven dle Průchy (2002), který považuje časový interval 0–3 let praxe, za etapu profesního startu učitele (učitel začátečník). Tzv. učitel začátečník se objevil ve 26,14 % z celkového počtu respondentů. Nejvíce se pak mezi respondenty objevily učitelky s celkovou dobou praxe 4–10 let (36,54 %). Musíme zmínit poměrně překvapivé zastoupení učitelek s praxí 21 let a více, a to v četnosti 2,20 %. Nejmenší skupinou byli respondenti, jejichž délka praxe byla 11–20 let (15,75 %).



Graf č. 2 Délka praxe respondentů

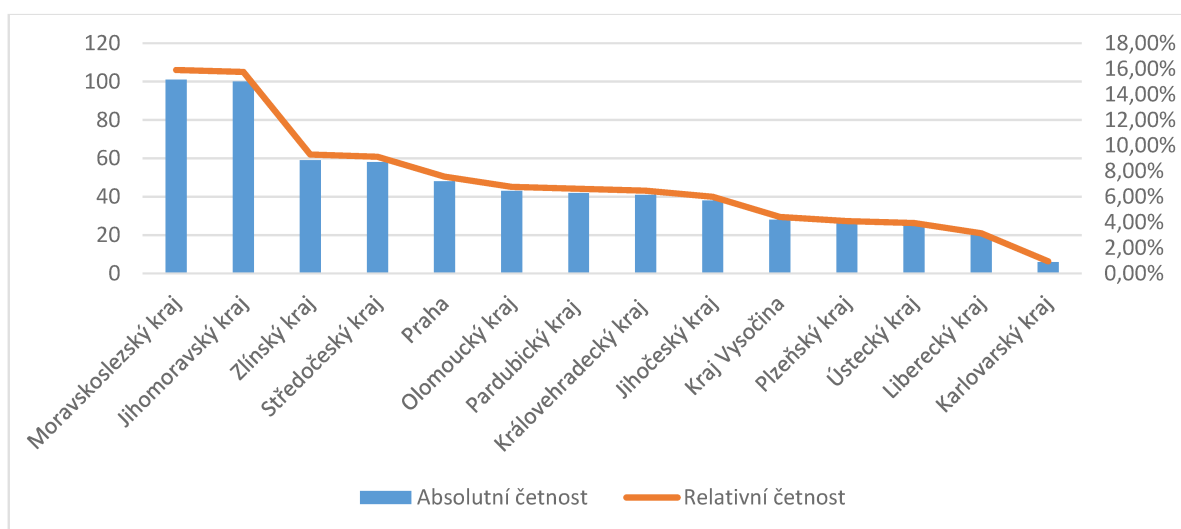
Nejvyšší dosažené vzdělání je zajímavou otázkou, a to hned z mnoha důvodů. Jeden z důvodů je aktuální situace na půdě předškolní pedagogiky (Klaus ml., 2016), kde se neustále vede diskurz o této problematice. Druhým důvodem je návaznost na hypotézy výzkumu.

Z grafu č. 3 je patrné, že největší procento respondentů (40,63 %) dosahovalo středoškolského vzdělání. Dále byli 30,39 % zastoupeni respondenti s vysokoškolským bakalářským vzděláním. A v podobném poměru se dotazníkového šetření zúčastnili respondenti s vysokoškolským magisterským vzděláním (17,01 %) a zbývající respondenti disponovali s vyšším odborným vzděláním (11,97 %).



Graf č. 3 Dosažené vzdělání respondentů

V poslední otázce jsme se zaměřili na příslušnost z hlediska **krajů**, ve kterém respondenti působí na svých pracovních pozicích. Jelikož byli respondenti vybráni dostupným výběrem z celé České republiky bylo pro nás zastoupení jednotlivých krajů zajímavým ukazatelem. Největší zastoupení mezi působením respondentů měly kraje Moravskoslezský a Jihomoravský. O něco méně se objevili respondenti z krajů Zlínského a Středočeského. Nejméně zastoupeným krajem byl Karlovarský.



Graf č. 4 Zastoupení respondentů v rámci krajů České republiky

4.1.2 Subjektivní sociální status

Následující otázky se již plně koncentrovaly na výzkumné téma – tedy subjektivní sociální status učitelů mateřských škol. Nejprve byly otázky zaměřeny implicitně s postupným akcentem na danou problematiku. Uvědomovali jsme si citový podtext tohoto tématu, tudíž záměrem bylo postupovat obezřetně.

U každé otázky zmiňujeme, jaký výběr odpovědí měli respondenti k dispozici a také v jaké četnosti na tyto otázky odpovídali. V rámci některých otázek měli respondenti k dispozici položku *Jiná/Jiné*, pro doplnění odpovědí. Respondenti tudíž měli možnost u uzavřených otázek doplnit komentáře. Ty nejfrekventovanější či nejzajímavější jsou nastíněny v interpretacích. Tyto názory respondentů jsou pro výzkum velmi cenné, jelikož mohou pomoci rozklíčovat nesrovnalosti či nastínit důvody jejich odpovědí.

Po úvodních sociodemografických otázkách následovaly otázky s akcentem na téma práce. První otázka se zaměřila na celkovou **spokojenost** (tabulka č. 1) respondentů v jejich učitelské profesi. Spokojenost je důležitým ukazatel vzhledem k subjektivnímu hodnocení vlastní pozice. Je překvapující, že 89,61 % respondentů uvedlo, že jsou spokojeni se svou profesí, jelikož, jak se později ukáže, další atributy tomuto výsledku příliš nenasvědčují. Respondenti, kteří nejsou spokojeni, jsou v našem výzkumném šetření zastoupeni 6,61 % a objevili se zde respondenti, kteří z nespécifikovatelného důvodu neuvedli, zda jsou či nejsou spokojeni (3, 78 %).

Tabulka č. 1 Celková spokojenost s učitelskou profesí

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	569	89,61
Ne	42	6,61
Nevím	24	3,78
Celkem	635	100,00

Respondentky jsi, jsou vědomy **důležitosti jejich profese** vzhledem ke společnosti. Indikátorem byla i tato otázka, jež se ptala, zdali vnímají svou profesi jako důležitou pro společnost (tabulka č. 2) Převažující odpovědi na důležitosti profese byly velmi vysoká 27,56 % a vy-

soká 32,91 %. Za nízkou nebo velmi nízkou důležitost odpověď označilo 38,43 % respondentek, což není nikterak velký rozdíl mezi výše uvedenou vysokou a velmi vysokou důležitostí. S podivem musíme zmínit, že 1, 10 % učitelů nevnímá svou profesi důležitou pro společnost, byť toto číslo není příliš vysoké, je přinejmenším znepokojující, že se vůbec objevilo. I když nutno podotknout, že četnost této odpovědi je opravdu velmi nízká.

Tabulka č. 2 Vnímaná důležitost profese

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Velmi vysoká	175	27,56
Vysoká	209	32,91
Nízká	200	31,50
Velmi nízká	44	6,93
Žádná	7	1,10
Celkem	635	100,00

Důvodů, proč se učitelka rozhodla pro tuto profesi, je velké množství a odpovědi mohou být velmi diferenciované. Je nutné si uvědomit, že učitelem se člověk nerodí, ale stává. Dle Wiegerové, Gavory (2014) je poznání motivu, které vedly učitele k volbě učitelského povolání, důležitou informací, jež vypovídá o situacích, událostech, osobách (vrstevnících, učitelích), ale také kariérních rozhodnutích, které k tomuto rozhodnutí přispěly. My dáváme určitý zřetel na tento prvotní motiv, jenž může učitele ovlivňovat v průběhu celé jeho kariéry a ovlivňovat také jeho subjektivní hodnotu ve vztahu k jeho postavení.

Jak je vidět v tabulce č. 3, respondentek, jež se rozhodly stát se učitelkami již v dětství, bylo 45, 83 %. Méně se zde vyskytovali respondenti, pro které byla určitá vlivná situace v jejich životě 25, 83 %. Jistá osoba byla inspirací pro 14, 49 % respondentů. A jen 9,92 % respondentů studovalo jiný obor, ale přeci jen se nakonec stali učitelem mateřské školy.

Otázka, zjišťující důvod volby profese, záměrně obsahovala i odpověď *jiný*, jelikož jsme si byli vědomi nedostatečné obsáhlosti odpovědí. Respondenti, jež se vyjádřili k této odpovědi,

nejčastěji odpovídali, že se učitelem stali zcela náhodně, neuplatnili se v původním zaměstnání, byli donuceni rodiči či snad považovali studium učitelství za velmi jednoduché. Tyto odpovědi se nedají považovat za pozitivní a mohly by být předmětem dalšího diskuze.

Tabulka č. 3 Volba učitelského povolání

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Již od dětství jsem chtěla být učitelkou mateřské školy	291	45,83
K této profesi mne inspirovala nebo motivovala osoba v mém okolí.	92	14,49
V mém životě se objevila situace, která mne ovlivnila.	164	25,83
Vystudovala jsem jiný obor, ale vždy jsem chtěla pracovat s dětmi.	63	9,92
Jiný důvod	25	3,94
Celkem	635	100,00

Následující položka dotazníku další ukazatel napovídající nepříliš pozitivní pozici učitele mateřské školy. Až 12,28 % respondentů připustilo **změnu profese** a 23,31 % si nebyli ve své odpovědi zcela jistí. Je ovšem diskutabilní výsledek (64,41 %) jež vzešel z dat, kdy respondenti nechtějí měnit své pracovní místo a jsou spokojeni. Samozřejmě neočekávali jsme 100 %, ale přesto nejsou tato data příliš lichotivá, nejedná se zde ani o třičtvrtinu respondentů jenž by nechtěli opustit svou pozici v mateřské škole. Respondentky měly možnost vyjádřit se k této otázce a uvést důvody, proč chtějí svou pozici měnit.

Nejčastěji uvedeným důvodem podle učitelek byly finance a špatné platové ohodnocení. Poté to byla nadměrná byrokracie, jež má na ně velmi negativní vliv „*unavují mě věčná, zbytečná nařízení, papíry, dokumenty*“. Další důvodem byla psychická únava „*být učitelkou je velký tlak na psychiku*“. Respondentům chybělo také pracovní uznání. Objevili se zde i respondenti, kteří své místo v mateřské škole nechtějí opustit, ale zároveň si nedokáží představit zůstat ve školství celý svůj život. Uvědomují si, že je tato práce vyčerpává a neskrývají své obavy z budoucího možného syndromu vyhoření.

Tabulka č. 4 Možná změna profese

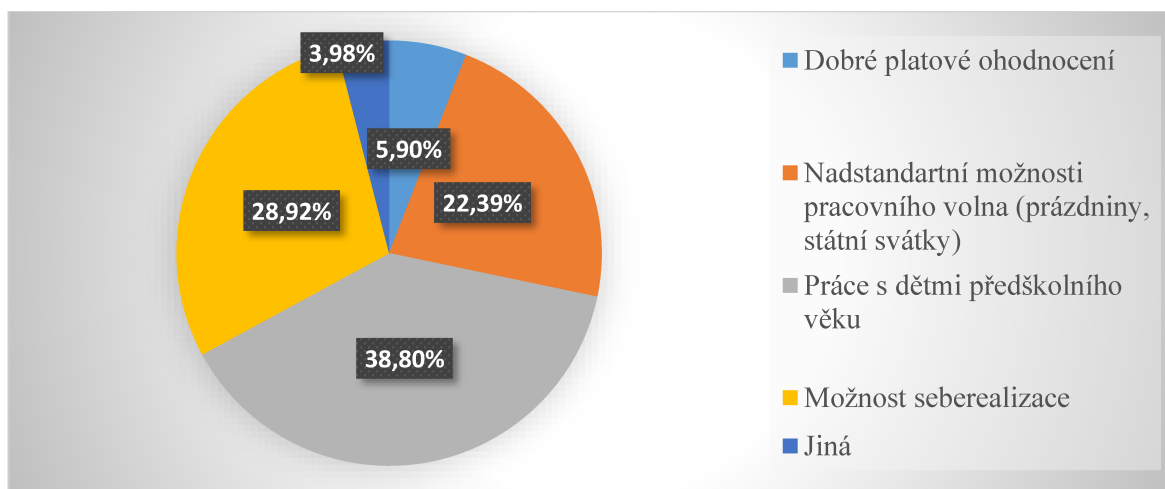
Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	78	12,28
Ne	409	64,41
Nevím	148	23,31
Celkem	635	100,00

Respondentky nám již poskytli data, která vypovídala o jejich celkové spokojenosti a zdali by svou pozici chtěli opustit či nikoliv. Tyto data jsou uvedeny v tabulce č. 4 a tabulce č. 1. Nyní jsme se snažili identifikovat konkrétní faktory, jež mohou mít vliv na jejich celkový pohled na nazírání na jejich pozici či postavení. Následující dvě otázky byly podobně sestaveny ovšem v určitém protipólu. Při prvním pročitání bylo patrné, že bohužel **výhod** ve svém postavení (graf č. 5), jež respondenti shledávají, je málo a jsou jednotvárné, u nevýhod tomu bylo naopak. Je nutno ještě podotknout, že respondenti měli možnost vybrat z více možností a doplnit své názory v možnosti *Jiné*.

Problém ve finančním ohodnocení nám byl již odhalen výše, a i u této otázky to respondenti shledávají jako tu nejmenší výhodu, a to v celkových 3,98 %. Nadstandartní možnosti pracovního volna zvolilo 22,39 % respondentů a o něco více si cení možnosti realizace, respektive 28,92 % respondentek. Největší výhodou je pro ně práce s dětmi předškolního věku, ačkoliv by se dalo očekávat větší zastoupení než jen 38,80 % učitelek.

Nyní nahlédněme na výhody, jež respondenti deklarovali v odpovědi *Jiné*. Častěji zde objevovala zmínka v rámci pracovní doby: *Pracovní doba – stíhám se věnovat i své rodině. Pracovní doba a pestrá náplň práce. Dobrá pracovní doba. Přijatelná pracovní doba slučitelná s péčí o vlastní děti. Krátká pracovní doba*. Ve větší míře se respondenti vyjadřovali i k pocitu nestereotypu: *Není to stereotypní práce, nestereotypní, humorná práce, různorodost*. Jako poslední výhodu bychom chtěli zmínit uplatnění vlastní kreativity na své pozici: *uplatnění kreativity, tvořivá práce, která je každý den jiná, využití kreativity*. Mezi odpověďmi se objevily i dvě, které jsou naprostými protiklady. Ačkoliv jsme se ptali na výhody, jež respondenti vidí subjektivně ve své pozici, jeden z respondentů uvedl, že „nevidí již žádné

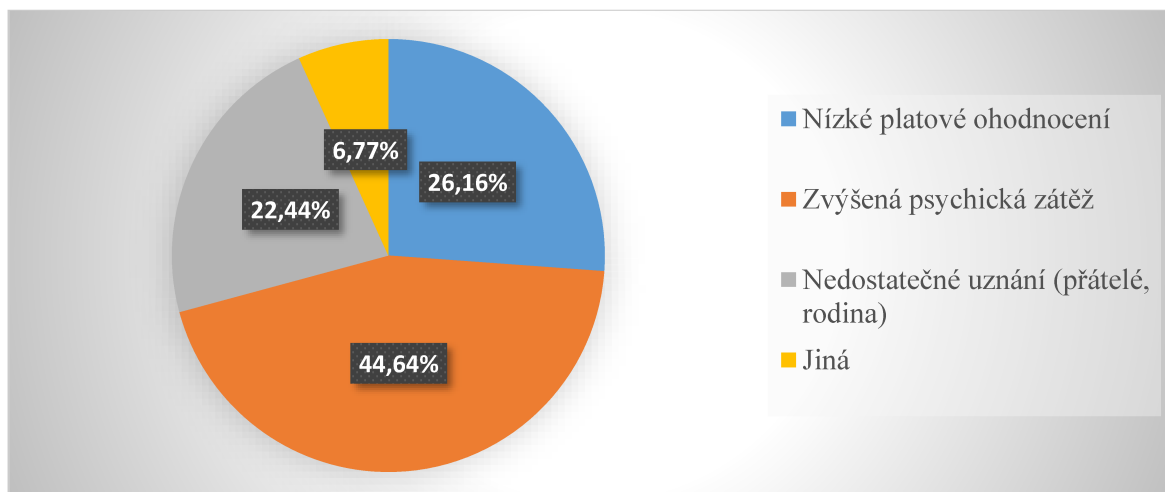
výhody, mizerné peníze, nemoci, stres“. Naproti tomu, byla zde i velmi pozitivní odpověď: práce, která má smysl, poslání!



Graf č. 5 Vnímané výhody v učitelské profesi

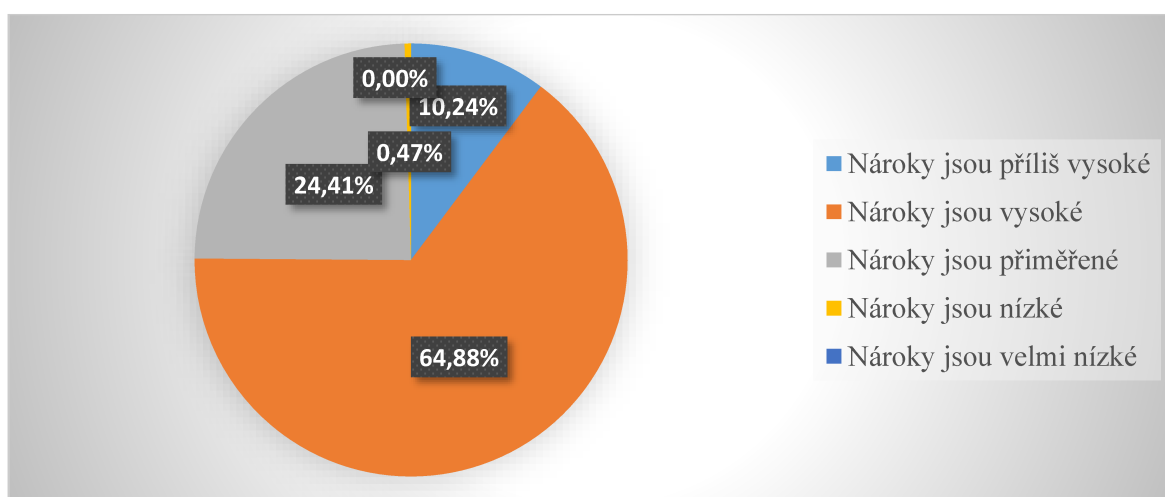
Jak jsme již zmínili výše, rozhodli jsme se zeptat na **nevýhody** (graf č. 6). Ty respondentky viděly hlavně ve velké psychické zátěži, a to hned ve 44,64 % případů. Opět se zde opakovaně ukázal problém nízkého platového ohodnocení (26,16 %), jež je faktor, který ovlivňuje také subjektivní sociální status (Goodman, 2001). Předpokládali jsme, že nedostatečné uznání se objeví ve větší četnosti, náš předpoklad se nepotvrdil. Předpoklad vznikl na základě prvotních dat celého dotazníkového šetření.

I zde mohli respondenti uvést další nevýhody, které jsou pro ně zásadní. Jak již bylo zmíněno výše, respondenti se mnohem více rozepsali u nevýhod než výhod. Nejčastěji se zmínili o své přílišné zodpovědnosti „obrovská zodpovědnost za děti i svoji práci“. I v těchto odpovědích respondenti naráželi na přílišnou administrativu a mnohokrát byli zmíněni i rodiče, respektive jejich přístup, chování, neuznání. Učitelky uvedly nedostatečné uznání od rodičů tak i společnosti samotné: *Nedostatečné uznání ze stran rodičů, nedocnění společnosti, malá prestiž ve společnosti*. Pouze jeden respondent ze všech 635 dotazovaných se vyjádřil: *Nevidím žádné nevýhody, maximálně bych do nevýhod zařadila první možnost (platové ohodnocení)*.



Graf č. 6 Vnímané nevýhody v učitelské profesi

Nároky, jež cítí respondenti v rámci své pozice či postavení by měly být adekvátní. Adekvátní nároky jsou spjaté s výkonem jedince a jeho následným sebevědomím, jež patří do psychologických faktorů subjektivního sociálního statusu (Dytrtová, 2001). Respondentky se zde vyjádřily téměř identicky. Pro 10,24 % respondentů jsou na něj kladeny až příliš vysoké nároky. Učitelky v 64,88 % cítí vysoké nároky a pouze 24,41 % se ztotožňuje s nároky přiměřenými. Kdybychom vzali v potaz předchozí otázky, odpovědi jsou v korelaci s předchozími. Nutné je ještě zmínit, že nikdo z našich respondentů nepovažuje nároky za velmi nízké.



Graf č. 7 Úroveň vnímaných nároků

Zajímalo nás, zdali respondenti pociťují **hrdost** související s pozicí učitele mateřské školy. Zde by se dalo navázat na otázku č. 1 (spokojenost v profesi), jelikož výsledná data jsou si v četnosti velmi podobná. 89,29 % se vyjádřilo, že cítí hrdost a u záporné odpovědi jsme

zaznamenali mírný pokles. Respondenti, jež jsou hrdí na své postavení v celkových 89,28 % jsou spokojeni ve své profesi. Respondentky, jež nejsou spokojeny, necítí hrdost 4,57 % nebo neví odpověď na tuto otázku.

Tabulka č. 5 Vnímaná hrdost na své postavení učitele mateřské školy

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	567	89,29
Ne	29	4,57
Nevím	39	6,14
Celkem	635	100,00

Další otázka se zaměřila na to, jak je **respektována** jejich pozice (tabulka č. 6), přesněji řečeno, zdali se respondent cítí respektován ve společnosti jakožto učitel mateřské školy. Opět kdybychom se vrátili k výše položeným otázkám (hrdost, spokojenost, nevýhody), napověděly by nám výsledek této. Až 64,25 % respondentů se necítí respektováno na své pozici, 13,70 % si zcela nebylo jisto a pouhých 22,05 % respondentů pocítuje respekt. V této otázce se mohli respondenti volně k tomu to vyjádřit pomocí odpovědi *Jiné*. A této možnosti v této otázce hojně využili.

V otevřené otázce se respondentky rozdělily na dvě části. První část respondentů se vyjádřila, že cítí respekt jen v rámci školství či jejich rodiny, ale v široké veřejnosti nikoliv. „*Přijde mi, že jen u lidí, kteří s touto nebo podobnou prací mají zkušenost. Myslím si, že jde o individuální záležitost. Ano, ale pouze s rodiči, kteří znají mou práci*“. Druhá část respondentů chtěla okomentovat svůj striktní nesouhlas s respektováním. „*Většina lidí mě nerespektuje jako učitelku v mateřské škole. Někdy i přitom všem co dělám si připadám naprosto nerespektovaná*.“

Tabulka č. 6 Pocit respektu ve společnosti

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	140	22,05
Ne	408	64,25
Nevím	87	13,70
Celkem	635	100,00

Velmi podobně byla postavena i další otázka, která se ptala na pocit **uznání** (tabulka č. 7). Výsledná data byla podobající se předchozí otázce. Většina respondentek 62, 36 % se nevnímá jako uznávaná. A alespoň 22, 83 % vnímá svou pozici jako uznávanou. Učitelky, které si nebyly jisty a nepřiklání se ani k jedné z odpovědí, byly zastoupeny v 14,80 %. Součástí této otázky respondentky využily také možnost komentáře. A i zde se respondenti rozdělili na dva póly jako u předchozí otázky (respekt). Tudiž jsme se rozhodli neuvádět příklady těchto komentářů, jelikož jsou téměř totožné. Potvrdila se, ale takto reliabilita položek. Představme si komentáře, které oproti ostatním byly atypické. „Svým okolím se cítím uznávaná. V menším městě jsem se cítila daleko více uznávaná než ve velkoměstě, v obou případech mám osobní zkušenost“.

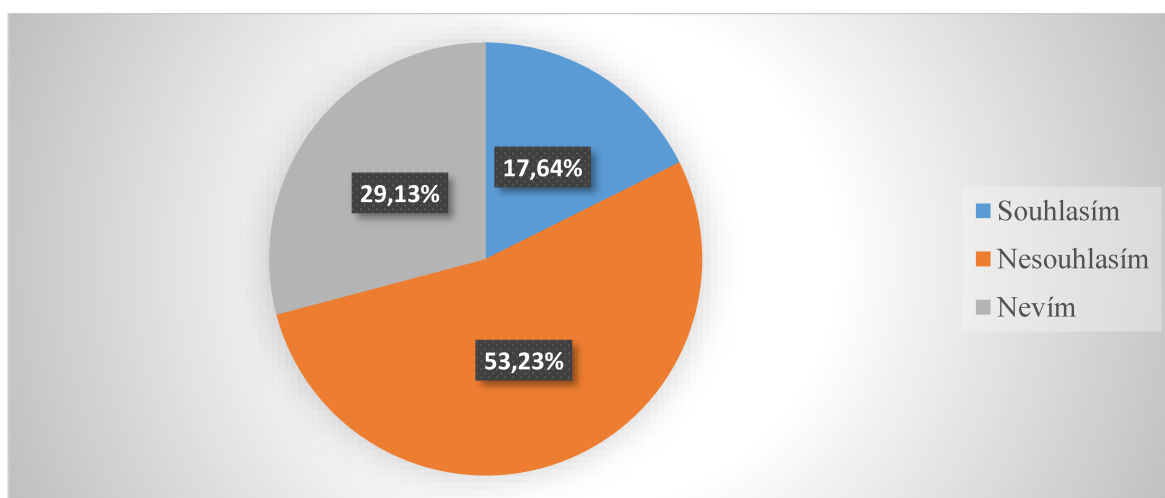
Tabulka č. 7 Pocit uznání

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	145	22,83
Ne	396	62,36
Nevím	94	14,80
Celkem	635	100,00

Učitelé obecně sami sebe podceňují a podhodnocují, o svém sociálním statusu v rámci svého povolání hovoří jako o velmi nízkém (Vašutová & Švecová). My toto tvrzení můžeme potvrdit. Ačkoliv v očích společnosti postupně sociální status stoupá (zde můžeme použít i

formulaci objektivní sociální status). Je nutné zmínit, že ačkoliv přeci jen stoupá, tento proces je velmi pomalý (Syslová, 2017). A na subjektivní sociální status učitelů to nemá ještě žádný vliv.

Tedy 53,23 % respondentů si nemyslí, že by snad jejich subjektivní sociální byl na vzestupu (graf 8). Respondenti, jež zastupovali 29,13 %, neví, zdali tomu tak je či nikoliv. A alespoň 17,64 % respondentů cítí, že subjektivní sociální status učitele mateřské školy stoupá, mezi tyto respondenty se řadili učitelky, které měly vysokoškolské vzdělání.



Graf č. 8 Vnímání měnícího se subjektivního sociálního statusu

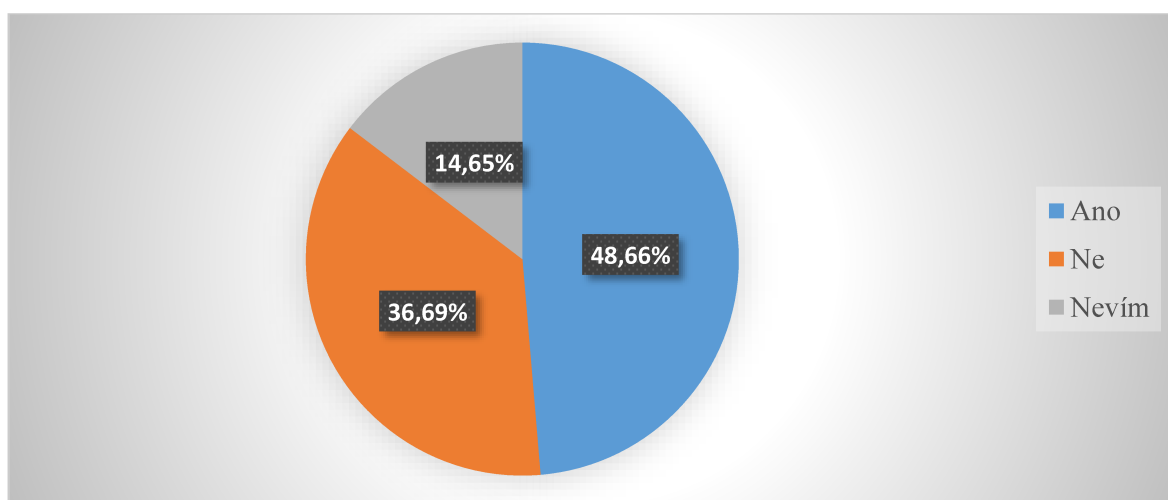
Zdali se jedinec cítí pro společnost **důležitý**, se odráží i na jeho sebevědomí (Sedláčková, 2009). Samotní učitelé mateřských škol mohou zvýšit subjektivní sociální status, jelikož zdali se cítí být důležitou součástí společnosti vzhledem k jejich vykonávanému povolání, odráží se to i v nich samotných. A tedy proto jsou pro nás následující výsledky velmi licho-
tivé (tabulka č. 8). Respondenti si uvědomují svou důležitost ve společnosti, ačkoliv i sdílí názor, že si to o nich společnost nemyslí. Z celkového počtu 635 respondentů si 97,80 % uvědomuje svou důležitost. Jen nepatrný vzorek 1,73 % si není jistých a 0,47 % nevidí ve svém postavení důležitost. Mnoho respondentů se také vyjádřilo konkrétně. Respondenti, jež jsou přesvědčeni o své důležitosti, se vyjádřili: „*Vychovávám děti, rodiče na ně nemají čas. Formuji jedince, učím ho dovednostem, schopnostem a přispívám k jeho celkovému rozvoji. Ano, vychováváme naši budoucnost. V mnoha případech jsem s dítětem déle než jeho rodiče, tudíž mám na jeho výchovu obrovský vliv*“. Jen jedna výpověď důkazem negativních odpovědí: „*V současné době ne, jako učitel nesmím vychovávat, jen respektovat... držet hubu a krok...*“. Musíme ještě zmínit disbalance, jež zde vznikly. V úvodu dotazníku jsme se re-

spondentů ptali na důležitost profese učitele mateřské školy, tam odpovědi natolik jednoznačné nebyly (nízká důležitost profese – 37 %, vysoká důležitost profese – 60 %). V konečné části tohoto dotazníku jsme se ptali na jejich subjektivní důležitost a zde byl výsledek naprosto jednoznačný.

Tabulka č. 8 Vnímání své osobní důležitosti

Možnosti odpovědí	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Ano	621	97,80
Ne	3	0,47
Nevím	11	1,73
Celkem	635	100,00

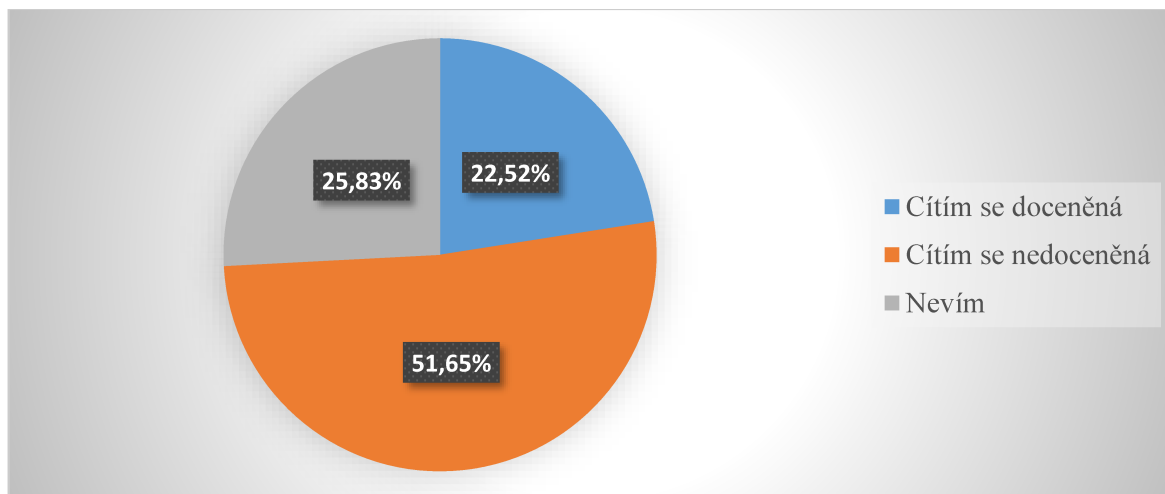
Uznání ve společnosti je jedním faktorem, jenž je pro učitele mateřských škol důležitým. Mnohem víc je pro ně ovšem zpětná vazba a **uznání ze strany rodičů** a dětí. I ta je pro ně, jakousi „hnací silou“. Při této otázce došlo poprvé mezi respondenty jen k malým rozdílům (graf č. 9). Bohužel tato otázka neumožnila komentáře, tudíž nedokážeme rozklíčovat faktory, které přispívají k těmto odpovědím či nikoliv. V grafu č. 9 je možné vidět, že 48,66 % učitelek se vyjádřilo, že od rodičů vnímá uznání a 36,66 % nikoliv. Jen 14,65 % respondentek vybralo možnost nevím, proč ovšem tomu tak je, je poněkud diskutabilní.



Graf č. 9 Uznání ze strany rodičů

Kladným výsledkem je, že respondentky se cítí jako učitelé mateřských škol důležité. Je ovšem namístě zeptat se zdali, se za tuto pozici cítí i **doceněni**. Dalo by se očekávat, že po

mnoha negativních vyjádřeních a různých formách nespokojenosti bude výsledek čistě negativní. Nedá se říci, že by nás výsledné procento potěšilo (graf č. 10), ale jedná se alespoň o polovinu našich respondentů, přesněji o 51,65 %. Respondenti, jenž se cítí docenění (22,52 %) nebo neví (25,83 %) jsou v přibližně stejném zastoupení. Musíme ještě zmínit, rozdílnost jenž nám vznikla.



Graf č. 10 Pocity docenění

Jak se jako učitelka mateřské školy vnímáte ve společnosti?

Poslední dotazníková položka typu otevřená. Snažili jsme se získat data, jež by vyjádřila, jak, respondenti hodnotí svou pozici jako učitelé mateřských škol. Na základě jejich výpovědí jsme vytvořili kategorie, jež budou představeny. Domníváme se, že jejich subjektivní nazírání na jejich postavení je ovlivněno objektivním sociálním statusem, neboli co si o nich myslí společnost.

Hlídačky/ chůvy

Ačkoliv by se dalo předpokládat, že respondenti našeho výzkumného šetření si budou vážit své pozice a vnímat své postavení jako silné a stoupající, ukázalo se, že je to z větší části opak. Jsou velmi ovlivněni veřejným míněním a uvědomují si svou chabou pozici, ať už z hlediska celé společnosti nebo ve školním prostředí. V rámci školství se považují za ty nejpodřadnější a vyjadřují se o značné převaze uznávání především učitelů základních škol. Uváděli také nedostatečnou podporu od organizací jako MŠMT (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy). Je až s podivem, nakolik se ztotožňují s veřejným míněním o nich samotných, ačkoliv si uvědomují náročnost své práce. Sami nejčastěji vidí svou pozici v rámci

společnosti jako hlídačky či chůvy. Uvedme si několik výpovědí, které značně pomohou interpretovat tuto vzniklou kategorii. „*Jako hlídačky dětí. Jako ta, co pije kávu s nohama na stole. Jako někdo, kdo si s dětmi často jenom hraje. Jako hlídačka, která bezproblému zvládne všechno. Jako „hlídačka“ dětí, co si s nimi hraje*“. Vyjma hlídaček se hojně objevoval výrok chůvy. „*Jako chůva, která má naučit děti, to, co rodiče již dávno děti měli naučit*“. Bohužel tato kategorie vznikla na základě těchto negativních výpovědí a celkově vyvolává negativní emoce či potřebu přemýšlet nad danou problematikou.

Služba rodičům

Veřejnost ovlivňuje subjektivní status učitele, ale nejsilnější složkou společnosti, jsou právě rodiče. Není to překvapující přeci jen s rodiči přichází do kontaktu každý den a oni jsou hlavními subjekty v každodenní zpětné vazbě učitele. Rodič si v mnoha případech neuvědomuje hlavní kompetence učitele a žádá od něj příliš. U respondentek, jež se v předchozích otázkách vyjádřily, že se cítí uznávány rodiči, je jejich subjektivní sociální status mnohem vyšší. Tato kategorie mírně odlišná, jelikož respondentky se zde nevyjadřovali zcela subjektivně, ale hodnotily své postavení v rámci instituce.

Bezplatná hlídací služba. Jako levná hlídací služba. Jako služba. Jako služba rodičům. Jako služba rodičům s nadstandartními požadavky od nich samotných.

Tety

Dalo by se říci, že tato kategorie je srovnatelná s kategorií *hlídačky/chůvy*, ovšem my zde shledáváme rozdíly, a to především v „rodinném podtextu“. Teta je označení osoby, jež se řadí do rodinného společenství. Toto označení respondenti používali i v závislosti na času, jenž s dětmi tráví. Většina dětí tráví v prostředí mateřské školy velmi mnoho času, někdy i více než se samotnými rodiči, a poté může dojít k užšímu vztahu mezi učitelem a dítětem. Dle našich respondentů samotní rodiče nepoužívají oslovení paní učitelka, ale nahrazují jej právě termínem teta. Toto oslovení není pro respondenty příliš lichotivé a i tato „maličkost“ degraduje jejich sebevědomí, sebepojetí.

Ta, co si pouze hraje. Jako hlídací teta. Spíše jako teta než jako učitelka. Teta, jež má pohodovou práci a jen se fláká. Jako teta, která si s dětmi pohraje, odpoledne pohlídá, vypije si kávičku. Teta, která si hraje. Teta, která mávnutím kouzelného proutku odstraní všechny neduhy, které napáchala rodina.

Odpad/póvl

„Jako odpad, co se musí přizpůsobit rozmarům rodičům. Jako služka, která musí vyhovět každému rozmaru dítěte. Jako služka rodičům a hříčka ředitelky“. Tato kategorie se dá považovat jako za velmi citově zabarvenou. Prezentuje velmi velkou nespokojenost se svým postavením. Paradoxní je ovšem fakt, že respondenti, jež se takto prudce vyjádřili, uvedli, že jsou spokojeni se svou profesí. Což je velmi pozoruhodné a ve výzkumníkovi může vyvolávat spoustu otázek. Na jedné straně spokojenost a na straně druhé značně ostrá a negativně zabarvená volba slov na své subjektivní postavení jakožto učitele mateřské školy ve společnosti. Můžeme blíže specifikovat, že se takto vyjádřili učitelky s nižším (středoškolským) vzděláním. Po komparaci těchto veličin nedošlo k jednoznačným rozdílům.

Záleží na člověku

„Záleží na učitelce a jejím přístupu“. Malý vzorek respondentů si plně uvědomují, že to, jak vnímají sami sebe, ovlivňuje objektivní status společnosti a přispívá k nárůstu a upevnění subjektivního sociálního statusu. Při hlubší analýze jsme zjistili, že tyto výroky se objevovaly povětšinou u vysokoškolsky vzdělaných učitelek s dobou praxe do 10 let. Je možné, že právě vzdělání má vliv na přístup učitele mateřské školy, ale tento fakt nám nepřísluší soudit, můžeme toto pouze odhadnout. I fakt, že tyto pozitivní výroky se nacházely u respondentů s menší dobou praxe, může být indikátor silnější motivace a většího subjektivního statusu než u učitelů s delší dobou praxe.

Jak u koho, rodiče „mých“ dětí mě vnímají jinak nežli známí nebo rodina. V prostředí školky mám kladné postavení. Já se hodnotím kladně, ale velmi záleží na učitelce, jak se prezentuje. Je to dost individuální. Jak kdy někdy jako učitelka někdy jako chůva, záleží na prostředí“.

Superhrdinky

Kategorie *odpad/póvl* vyvolala dle interpretací značnou vlnu negativity, u této kategorie je to opakem. Přáním by bylo, aby těchto odpovědí bylo daleko více, ovšem v interpretaci uvádíme všechny výroky, jež nám byly poskytnuty v našich 635 odpovědích. Možná se to nejeví jako vzorek pro samostatnou kategorii, ale byly to „střípky“ mezi tolika negativními názory, že jsme považovali za nutné je alespoň zmínit. Nechceme snad naznačit, že respondentky si sebe mají cenit jako superhrdiny, ale minimálně bychom si přáli větší míru sebevědomí, sebezpojetí a dalších složek, jež působí na subjektivní sociální status.

Jsem vnímána jako osoba trpělivá, hravá, všestranně nadaná. Jako superhrdinka, která si poradí i s tím, co rodiče nezvládají. Jako multifunkční osoba, která musí vydržet všechno s úsměvem. Jako důležitý článek ve výchově dítěte, rodiče (většina) si mě váží a je semnou spokojena“.

4.1.3 Výzkumné otázky a ověření hypotéz

Z odpovědí dotazníkového šetření, si následně můžeme zodpovědět na výzkumné otázky stanovené na začátku výzkumu. Současně byla tato data použita k ověření hypotéz. K čemuž jsme použili χ^2 – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Pro testování jsme zvolili hladinu významnosti 0,05, což vyjadřuje pravděpodobnost neoprávněného odmítnutí nulových hypotéz. Výsledky jsou představeny pro větší přehlednost v tabulkách, přičemž vždy v tabulkách uvádíme pozorovanou četnost a očekávanou četnost pro danou oblast. Očekávanou četnost uvádíme v závorkách.

VO 1: Jaký je vztah mezi vzděláním učitelů mateřských škol a úrovní subjektivního sociálního statusu vzhledem k jejich postavení učitele mateřské školy ve společnosti?

Úroveň subjektivního statusu učitelů mateřských škol, jež se zúčastnili výzkumného šetření je velmi malá. Velmi malé procento učitelů považuje svůj subjektivní sociální status za dostatečně vysoký. Do našich výsledků byla zařazeny data, jež jasně vyjadřovala, zdali je subjektivní sociální status na vyšší úrovni či na nižší úrovni, a to vzhledem k učitelům mateřských škol. Odpovědi, jež nebyly jasně formulované, zařazeny nebyly. Ovšem i přesto byly odpovědi deklarovány velmi negativně. Ty, jež vyjadřovaly vyšší úroveň subjektivního sociálního statusu se objevovaly velmi zřídka.

Zaměříme-li se na propojenost úrovně subjektivního sociálního statusu se vzděláním učitelů mateřských škol. Větší úroveň subjektivního sociálního statusu se projevil u učitelů, jež disponovali vysokoškolským vzděláním než u učitelů s nižším vzděláním. Nicméně mezi těmito dvěma veličinami nebyly razantní rozdíly. Učitelé také uváděli podobné faktory, jež ovlivňují vysokou či nízkou úroveň subjektivního sociálního statusu.

H 1: Učitelé mateřských škol s vysokoškolským vzděláním vnímají své postavení ve společnosti lépe než učitelé mateřských škol se středoškolským vzděláním.

V rámci první hypotézy jsme zaměřili na vztah úrovně subjektivního sociálního statusu a vzdělání učitelů mateřských škol. Do kategorie úrovně subjektivního sociálního statusu byli zařazeni učitelé, jenž se vyjádřili pozitivně či negativně. Za negativní považujeme odpovědi těch učitelů, jež uvedli prudce negativní vyjádření ke svému statusu. Stejně obdobně jsme zařadili učitele, jejichž vyjádření bylo prudce pozitivní či se pozitivnímu vnímání přibližovalo. Učitelé byli v neposlední řadě rozděleni do kategorie s vysokoškolským vzděláním či středoškolským vzděláním, jelikož je toto vzděláním nejtypičtější pro náš výzkumný vzorek.

Pro testování této hypotézy jsme zvolili hladinu významnosti 0,05 a stupeň volnosti 1. Na základě výpočtu chí-kvadrátu jsme získali výsledek $\chi^2 = 6,028$. Který jsme porovnali s kritickou hodnotou, jež činí 3,84. Vypočítaná hodnota je výrazně vyšší, než kritická hodnota na základě čehož zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Na základě testu nezávislosti chí – kvadrát jsme tedy zjistili, že mezi proměnnými existuje statisticky významný vztah. Lze tedy říci, že vzdělání učitelů mateřských škol hraje velkou roli v míře hodnocení subjektivního sociálního statusu. V rámci této hypotézy jsme předpokládali správně, že vzdělání učitelů mateřských škol hraje jistou roli v jejich míře subjektivního sociálního statusu.

Tabulka č. 9 Hypotéza 1 – skutečné a očekávané četnosti

vzdělání	vyšší úroveň	nižší úroveň	celkem
VŠ	34(25,892)	267(275,107)	301
SŠ	14(22,107)	243(234,892)	257
Celkem	48	510	558

VO 2: Jaký je vztah mezi vzděláním učitelů mateřských škol a vnímáním měnícího subjektivního sociálního statusu?

Společnost se neustále mění, postavení jedinců uvnitř společnosti také. Naším záměrem bylo zjistit, zda tuto skutečnost pocítují i učitelé mateřských škol. Respektive zdali cítí, že jejich subjektivní sociální status roste či stagnuje. Bohužel výsledky jsou zde opět negativní. Učitelé rozhodně nevnímají, že by jejich subjektivní sociální status rostl. Otázkou je, co je příčinou, anebo naopak, co by přispělo k opaku.

V rámci vzdělání učitelů mateřských škol byl přibližně stejný poměr vysokoškolsky vzdělaných učitelů a středoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol, jež vyjádřili nesouhlas se stoupajícím subjektivním sociálním statutem. Dalo by se očekávat, že vysokoškolsky vzdělaní učitelé by mohli vnímat stoupaní v rámci subjektivního sociálního statusu. Domníváme se, že jejich pozice je lehce odlišná než u středoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol.

H 2: Učitelé mateřských škol s vysokoškolským vzděláním vnímají stoupaní subjektivního sociálního statusu více než učitelé mateřských škol se středoškolským vzděláním.

Druhá hypotéza byla zaměřena na vztah mezi vzděláním učitelů mateřských škol a vnímáním stoupající tendence vzhledem k jejich subjektivnímu sociálnímu statusu. To, zda si myslí, že subjektivní sociální status učitelů mateřských škol stoupá, jsme se dozvěděli v rámci jedné dotazníkové položky.

Pro testování této hypotézy jsme zvolili hladinu významnosti 0,05 a stupeň volnosti 1. Na základě výpočtu chí-kvadrátu jsme získali výsledek $\chi^2 = 2,377$. Který jsme porovnali s kritickou hodnotou, jenž činí 3,84. Vypočítaná hodnota je výrazně nižší, než kritická hodnota na základě čehož zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou. Na základě testu nezávislosti chí- kvadrát jsme tedy zjistili, že mezi proměnnými neexistuje statisticky významný vztah. Lze tedy říci, že vzdělání učitelů mateřských škol nehraje nikterak velkou roli ve vnímání stoupajícího subjektivního sociálního statusu. V rámci této hypotézy jsme předpokládali, že vzdělání učitelů mateřských škol hraje jistou roli v jejich nazírání na stoupaní subjektivního sociálního statusu. Tato hypotéza se však nepotvrdila, z čehož plyne, že fakt, že, učitelé mateřských škol vnímají svůj subjektivní sociální status jako stoupající, nezáleží na jejich dosaženém vzdělání.

Tabulka č. 10 Hypotéza 2 – skutečné a očekávané četnosti

vzdělání	stoupající	stagnující	celkem
VŠ	45(50,618)	158(152,381)	203
SŠ	51	131(136,618)	182
Celkem	96	289	385

VO 3: Jaký je vztah mezi délkou praxe učitelů mateřských škol a respektem souvisejícím s jejich postavením ve společnosti?

Respekt je jeden z důležitých faktorů, jenž ovlivňuje učitelův subjektivní status. Je alarmující, že učitelé se cítí nerespektováni a neuznáváni ve společnosti, a to až v takové míře, kterou nám ukázaly samotné výsledky dotazníkového šetření. Učitelé se vyjádřili o ztrátě respektu vzhledem k jejich pozicím. Většina z učitelů nikdy nepocítila respekt, někteří deklarovali, že o respekt postupně přišli. Učitelé mateřských škol ještě rozlišovali respekt ve školském prostředí a mimo něj (rodina, přátelé). Uváděli například, že ve školském prostředí cítí respekt a mimo něj ne. A také to bylo i obráceně.

Vzhledem k délce praxe učitelů jsme se zaměřili na délku praxe do 10 let a nad 10 let. První odhady hovořily o více vnímaném respektu u učitelů s delší dobou praxe. Později se tyto nuance vyrovnaly a nebylo jednoduché určit, která délka praxe je rozhodující. Při komplementaci výsledků se jasně prokázalo, že podobný počet učitelů volilo respekt, aniž by jedna z délek praxe byla dominující.

H 3: Učitelé mateřských škol s delší dobou praxe pocít'ují větší respekt ve společnosti než učitelé mateřských škol s kratší dobou praxe.

Poslední námi navrhovanou hypotézou jsme porovnávali respekt, jenž pocít'ují či nepocít'ují učitelé mateřských škol v souvislosti s délkou jejich praxe. Otázka týkající se respektu se také objevila v rámci našich položek dotazníkového šetření.

Pro testování této hypotézy jsme zvolili hladinu významnosti 0,05 a stupeň volnosti 1. Na základě výpočtu chí-kvadrátu jsme získali výsledek $\chi^2 = 0,126$. Který jsme porovnali s kritickou hodnotou, jež činí 3,84. Vypočítaná hodnota je nižší než kritická hodnota, na základě čehož zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou. Na základě testu ne-

závislosti chí – kvadrát jsme tedy zjistili, že mezi proměnnými neexistuje statisticky významný vztah. Lze tedy říci, že délka praxe učitelů mateřských škol nehraje roli ve vnímání respektu v rámci jejich subjektivního sociálního statusu. Nelze tedy například říci, že učitelky s delší dobou praxe, by své postavení, vnímaly vyšší.

Tabulka č. 11 Hypotéza 3 – skutečné a očekávané četnosti

délka praxe	respektující	nerespektující	celkem
do 10 let	56(57,528)	250(248,472)	203
nad 10 let	38(36,472)	156(157,528)	182
Celkem	94	406	385

V rámci dotazníkového šetření jsme sestavili a následně ověřili hypotézy. Jak se již ukázalo, statisticky významnou závislost jsme prokázali jen v hypotéze č. 1. Statisticky významná závislost se nám nepodařila potvrdit v hypotézách č. 2 a č. 3. Což dle Gavory (2000) není chybou a ve výzkumu se stává, že hypotéza či hypotézy nemusejí potvrdit.

4.2 Interpretace výzkumných zjištění i interview

Další metoda, jež byla použita v našem výzkumném šetření bylo interview. Interview bylo jako doplňková metoda, jež měla podpořit či vyvrátit výsledky z dotazníkového šetření. V kapitole shrnutí výsledků nabídneme celkovou komparaci těchto dvou výzkumných metod.

Respekt, už je dávno pryč

Mnou oslovení participanti (učitelé mateřských škol) vnímají svou důležitost v životě dítěte. Ovšem také se cítí nedoceny a v žebříčku všech učitelů na všech stupních vzdělávání se vidí jako ti poslední. „Nevnímám, že by bylo nahlíženo na mě s takovou úctou a respektem, jako na učitele základních škol. Ale i přesto jsem se svou prací spokojená a vím, co do života přináším každému dítěti“. (U1)

Často učitelky deklarovaly pocit nízkého respektu či žádného. Vyjádřily se, i že respekt ztrácely postupně.

„Cítala jsem respektovaná jako učitelka, když jsem začínala. Teď, teď nic.... mám pocit, že musím vyhovět všem požadavkům dítěte, a hlavně jeho umíněným rodičům“. (U5)

„Jako začínající učitelka jsem šla do praxe se středoškolským vzděláním. Plná nadšení a odhodlání, že přeci já jsem ten první stupínek v životě dítěte na cestě ke vzdělání a takto se budu i cítit a bude takto na mě nahlíženo. Současně jsem nastoupila na dálkové studium učitelství pro mateřské školy. Mé nadšení opadlo asi po 3 letech v praxi. Postupně jsem se kvůli reakcím z okolí cítila méně a méně respektovaná a můj celkový obraz o mě samotné klesal.“ (U2)

Z výpovědí je zřetelné, že situace na jejich pozicích je pro ně demotivující a necení si své pozice. Ačkoliv participanti jsou spokojeni se svým povoláním. Jedna z participantek měla na rozdíl od ostatních naprosto odlišný přístup a deklarovala, že se dokázala od těchto negativit oprostit a dál vykonávat svou profesi, aniž by si připustila faktory, jež se mohou podepsat na jejím vnímání jejího subjektivního statusu.

„Ve školství se pohybuji již dvacet let a za těch dvacet let se toho spoustu změnilo. Děti nejsou stejné, rodiče nejsou stejní, společnost není stejná. Já se snažím stále věřit, že jsem pro společnost důležitá, i když někdy je to opravdu náročné. Jestli se cítím respektovaná jako učitelka v mateřské škole už ani nevím. Kdysi mě tyto věci zajímaly, nyní už se snažím dělat svou práci poctivě a neposlouchat co se kolem mě odehrává“. (U3)

Rodiče

S rodiči přichází učitel do kontaktu každý den, rodič jakožto hlavní subjekt zpětné vazby, dokáže ovlivnit sebevědomí, a sebepojetí učitele a v konečném důsledku i jeho subjektivní sociální status. Participanti se zde rozdělili na dva póly a nám se naskytlá příležitost pochopit kladné i záporné. Vznikly nám zde i překvapivé nuance mezi působením učitelky na vesnici či v městě.

„Rodiče mě velmi podporují a povzbuzují v mé práci, cítím, že mé postavení stoupá. Za celou svou kariéru jsem se nesečkala s rodiči, jako mám teď. Možná, že je to i tím, že poprvé pracuji v mateřské škole na vesnici. (U1)

„Já s rodiči problém nemám, ale musela jsem se naučit nebrat jejich názory příliš vážně, jelikož mě to pak jako učitelku v mateřské škole profesně ničilo. Nyní už mám odstup, a i když mě občas zamrzí názory rodičů, třeba jen, že s dětmi nic nedělám. (U3)

Další výpovědi už byly bohužel mnohem negativnější.

Nooo, to, jak semnou mluví rodiče, se snad nedá ani popsat, jsem pro ně nic. Ráno mi dají dítě, odpoledne převezmou ode mě, zeptají se, jestli bylo hodné a více se nestarají. Jak se mám potom asi cítit?“ (U5)

„O rodičích se vyjadřovat nechci! Je to mé zklamání“. (U2)

Kvalifikované hlídačky

Výpovědi, jež jsou v této kategorii, jsou porovnatelnými s dotazníkového šetření. V prvních dvou výpovědích si můžeme povšimnout rozdílnosti mezi vysokoškolsky vzdělaným participantem a participantem jen se středoškolským vzděláním.

„Nejvíc mě ubíjí názory, že jsem paní na hlídání s vysokoškolským titulem. Snažím se stát si za svým, že mám důležitou úlohu ve společnosti, ale lidé, kteří mě takto shazují, shazují i mé mínění o mě samotné.“ (U2)

Nemám vysokou školu a nikdy jsem po ní nijak netoužila. Mám nyní pracovní místo vedoucí učitelky a myslím si, že jsem ho získala svou pílí a sebevzděláváním. To, že nemám vysokou školu, neznamená, že se neúčastním seminářů a nesnažím se na sobě každý den pracovat. O to více mě pak mrzí, kdy jsem ve společnosti lidí, kteří se mi snaží vnutit myšlenku, že má pozice je podřadná a vlastně jen hlídám děti. Vyvolává to pak ve mně pocit méněcennosti a říkám si, jestli názory jiných nejsou jen přeci pravda. (U1)

Následující výpověď je velmi negativně postavena a kromě rodičů, rodiny zmiňuje také celkový systém předškolního vzdělávání.

Necítím podporu ani ze strany MŠMT ani rodičů ani mé rodiny. Nízké platové ohodnocení, chabá prestiž, proto se cítím špatně, pro ostatní lidi nic neznamenám. (U5)

Poslední výpověď participanta je nepatrnou vidinou toho, že mezi našimi participanty se objevil někdo, kdo se ještě stále snaží si udržet pozitivní přístup a odhodlání.

Ano vím, jak jsem vnímaná ve společnosti, v mé rodině. Ale já si tuhle představu o chůvě nebo tetě nechci nechat vrýt do sebe. Já se si sebe chci vážít pracovat na sobě a doufat, že dětem předávám jen to nejlepší. (U3)

Ve výpovědích participantů shledáváme, výrazné podobnosti jako u dotazníkového šetření. Objevují se zde negativní výpovědi v závislosti na jejich postavení ve společnosti. Participant ve většině necítí respekt, který se v minulosti v rámci jejich sebevědomí vyskytoval, nyní už nikoliv. Hlavní a každodenní tlak cítí od rodičů a připouští, že právě hlavně rodiče dokáží změnit pohled na jejich nahlížení na vlastní pozici. Ačkoliv převažovala negativní

hlediska, nalezneme ve výpovědích participanta, jenž se alespoň snaží udržet svůj subjektivní sociální status na vyšší úrovni.

Participantů také deklarovali svou spokojenost v profesi a byli si vědomi své důležitosti ve společnosti. Naznačili také, že ačkoliv oni jsou si vědomi své důležitosti, zároveň jsou si vědomi toho, že společnost s nimi stejný názor nesdílí (objektivní sociální status). Vyjádřili se, že je právě názory společnosti mnohdy ovlivňují, a to hlavně v psychologické rovině. Má to poté dopad na jejich sebevědomí, sebepojetí, sebeúctu, self-efficacy a další aspekty.

5 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Poslední kapitola práce přináší závěry realizovaného výzkumu a zároveň je stručnou komparací námi použitých dvou metod ve výzkumu. Ve výzkumu jsme chtěli zjistit, jaký je subjektivní sociální status učitelů mateřských škol. Na počátku jsme si stanovili několik výzkumných cílů a z nich plynoucích výzkumných otázek. Odpovědi na tyto cíle a otázky jsme se snažili získat prostřednictvím dotazníkového šetření a metodou interview. Přičemž v rámci dotazníkového šetření se nám podařilo získat 635 vyplněných dotazníků a následně bylo pořizeno 5 rozhovorů. Po zpracování dat jsme provedli interpretaci výsledků a získané údaje přehledně zobrazili prostřednictvím grafů a tabulek, v nichž uvádíme procentuální a číselné zastoupení respondentů. Dále výsledky prezentujeme prostřednictvím kategorií, které vznikly jak v rámci dotazníkového šetření, tak v rámci uskutečněných interview. Pro přehlednost prezentujeme níže stručně v odrážkách hlavní výzkumná zjištění.

Nejprve jsme se v dotazníku zaměřili obecně na **profesi učitele mateřské školy**:

- Respondentky jsou v 89, 61 % spokojeni ve své profesi.
- 27, 65 % respondentů hodnotí svou profesi jako velmi důležitou.
- Ačkoliv učitelky se po celou dobu výzkumu vyjadřovali spíše negativně, svou profesi by změnilo jen 12, 28 %.
- Učitelky deklarovaly, že shledávají ve své profesi více nevýhod než výhod.

Následující závěry se již týkaly **vnímání subjektivního sociálního statusu**:

- Nároky spjaté s pozicí učitele mateřské školy vnímají respondenti jako vysoké (64,88 %).
- Zdali jsou respondenti hrdí na svou pozici, se ukázalo v 89,29 % jako pravdivé.
- Většinou se učitelky necítí ve své pozici respektovány (64, 25 %).
- Podobné výsledky vznikly i při otázce na uznání. Uznání cítí 22, 83 % a neuznávání vnímá 62,36 %.
- Subjektivní sociální status u většiny respondentů má stagnující charakter a to v 53, 23 %. Jen 17, 64 % vnímá zvyšující se subjektivní sociální status.
- 97, 80 % respondentů se cítí být důležitými pro společnost.
- Uznání ze strany rodičů deklaruje 48, 66 % učitelek, zatímco 36, 66 % učitelek nikoliv.
- Až 51,65 % respondentek se cítí nedoceneně.

V tabulce níže představujeme kategorie, jež vznikly na základě dotazníkového šetření a metody interview. Interview zde bylo pouze doplňkovou metodou. Je nutné konstatovat, že nedošlo k výraznějším rozdílům mezi kategoriemi dotazníkového šetření a interview. Participanti podpořili názory respondentů.

Hlavními a zjištěními ovšem je jak negativní a zároveň nízký je subjektivní sociální status učitelů mateřských škol. Výsledná zjištění nám napověděla, že učitelé mateřských škol s vysokoškolským vzděláním také hodnotí svůj subjektivní sociální status jako negativní ovšem v menší míře, než je tomu u učitelů se středoškolským vzděláním. Faktory (úcta, hrdost, respekt), jež nám pomohly přiblížit složky subjektivního sociálního statusu, také nedopadly v celkovém zjištění velmi dobře.

Tabulka č. 12 Komparace výsledů výzkumných metod

Kategorie	
<i>Dotazníkové šetření</i>	<i>Interview</i>
Hlídačky/ chůvy	Respekt, už je dávno pryč
Služba rodičům	Ach, ti rodiče
Tety	Kvalifikované hlídačky
Odpad/ pól	
Záleží na člověku	
Superhrdinky	

6 LIMITY VÝZKUMU A PODNĚTY PRO DALŠÍ VÝZKUM

V rámci realizace výzkumu jsme si uvědomili několik limitů. Za jeden ze stěžejních považujeme nedostatečnou možnost opřít se v teoretické části o teoretická východiska a dosavadní výzkumná zjištění. Uvědomujeme si nedostatky v teoretické části, ale bohužel nedokázali jsme najít relevantní teoretický základ v české ani zahraniční literatuře. Učitelská profese je zkoumána spíše z pohledu objektivního sociálního statusu, neboli jak učitele mateřských škol vnímá a hodnotí okolí. Stejně tak jsme mohli nalézt několik málo výzkumů realizovaných Centrem pro výzkum veřejného mínění, kde se povětšinou sestavují žebříčky prestiže určitých povolání. Ovšem i tam někdy profesi učitele mateřské školy zcela postrádáme.

Za následující limit považujeme nemožnost zobecnění získaných výsledků na celou Českou republiku. Ačkoliv se na výzkumu podílel poměrně velký vzorek respondentů, ani v tomto případě nelze z výsledků vyvodit obecné a konečné závěry, a tak jsou výsledky výzkumného šetření platné pouze pro naše respondenty. Další limit vnímáme ve spojitosti se zvolenou výzkumnou metodou. Je nelehkým úkolem pokusit se zjistit cokoliv subjektivního pomocí dotazníkového šetření. Ačkoliv jsme v rámci dotazníku dali respondentům dostatečný prostor pro jejich vyjádření, přeci jen jsme se obávali, že ne všichni respondenti budou ochotni sdílet své názory a více se k dané otázce vyjádřit. V závěru se tyto obavy nepotvrdily a téma bylo pro respondenty natolik atraktivní, že nám poskytli dostatečné množství dat, které jsme podpořili doplňující metodou interview. Konstrukce výzkumného nástroje byla náročná, jelikož jsme museli položky postavit natolik systematicky, abychom nesklouzávali k zjišťování objektivního sociálního statusu nebo aby pak samotní respondenti nechápali položky jako součást objektivního sociálního statusu. Vzhledem k objemnému počtu dat a vytvoření tak následných kategorií vnímáme lehkou náklonost ke kvalitativně orientovanému designu. V neposlední řadě nelze opomenout, že nedošlo k validaci dotazníku, nýbrž proběhl pouze předvýzkum na malém vzorku respondentů.

Subjektivní sociální status učitelů mateřských škol by neměl být opomíjeným tématem. Zcela bezpochyby jsou důležité i výsledky vzhledem k objektivnímu statusu učitelů mateřských škol, ale učitelé jsou ti aktéři edukačního procesu, na jejichž názory, vnímání, postoje by se nemělo zapomínat. Také pro ně je jejich pozice ve společnosti důležitá a nahlížení na sebe sama. Kvůli vyvolaným reakcím na náš výzkumný nástroj mezi učiteli mateřských škol je zřejmé, že chtějí vyjádřit svůj názor a myšlenky k subjektivnímu sociálnímu statusu.

Vzhledem k závěrečným výsledkům výzkumného šetření by se jevil velmi zajímavý výzkum zaměřený na zjištění, jaké faktory ovlivňují míru subjektivního sociálního statusu u učitelů mateřských škol nebo jak tento subjektivní sociální status pozvednout.

ZÁVĚR

Česká společnost nahlíží na různá povolání, různými způsoby. Některá jsou pro společnost více některá méně zajímavá. Je také trendem, že jedinec se velmi zajímá o to, co si společnost myslí o něm samotném. Již méně časté je, ale vnímání vlastní pozice vzhledem ke společnosti, a to i v naší specializaci jakožto na učitelů mateřských škol.

V teoretické části jsme se snažili objasnit a přiblížit základní teoretický rámec týkající se subjektivního sociálního statusu učitelů mateřských škol. Nejprve jsme se snažili uchopit pojem samotného učitele a dále pak specifikovat učitelé mateřských škol. Poté jsme se snažili uchopit klíčový konstrukt v oblasti sociologie, a to vysvětlit sociální status, jenž se klasifikuje na objektivní a pro nás natolik směrodatný subjektivní sociální status. Shledávali jsme potřebným tento pojem porovnat s prestiží učitelské profese, neboť zahraniční zdroje uvádějí ty to dva pojmy, jako synonyma což v českém prostředí není obvyklým jevem. Celkový pohled na subjektivní status jsme zakončili výčtem jeho o psychologických složek, které jej ovlivňují.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký subjektivní status mají učitelé mateřských škol. Chtěli jsme zjistit nejen tento fakt, ale také jakou úroveň tento status má a zdali má stoupající ambice. V neposlední řadě jsme se ptali i na konkrétní složky subjektivního sociálního statusu, kde byl nejvýraznější složkou, pocíťovaný respekt. Pro získání co největšího množství jsme zvolili kvantitativní design výzkumu a v rámci dotazníkového šetření vytvořili dotazník, který jsme následně administrovali učitelům mateřských škol. Dotazník byl zhotoven prostřednictvím webové platformy Survio a následně vložen na sociální síť či přeposlán přes emailové adresy. K dispozici jsme měli 635 dotazníků, z nichž jsme data analyzovali, interpretovali a pro lepší přehlednost znázornili prostřednictvím grafů a tabulek. Celkový pohled na problematiku jsme doplnili metodou interview. Tuto metodu jsme aplikovali u 5 participantů. Interview jsme zpracovali jako transkript, okódovali senzitivní místa a následně vytvořili kategorie, jež jsme interpretovali. V závěru došlo ke komparaci výsledků těchto dvou metod.

Z výzkumu vyplynulo několik pozoruhodných zjištění. Subjektivní sociální status učitelů mateřských škol je negativní. Tato úroveň se liší u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů. Učitelé mateřských škol dále nepocíťují stoupající tendence tohoto statusu a také se necítí být respektováni ve společnosti vzhledem k jejich postavení. Tudiž se nám podařilo naplnit námi stanovené cíle.

Doufáme, že zjištěné výsledky podpoří zájem o tuto problematiku. A učitelé mateřských škol se budou vnímat jako hrdí, důležití a plně respektovaní jedinci této společnosti s ambicemi být lepšími učiteli než doposud. A se vztyčenou hlavou se budou hlásit ke své učitelské profesi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Ballantine, J. & Spade, J. (2008). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. University of Sheffield: Pine Forge Press
- [2] Bandura, A. (1994). Self-efficacy. cit podle Ramachandran. Vilayanur. Encyklopedia of human behavior. San Diego: Academic Press.
- [3] Buriánek, J. (2001). *Sociologie pro střední školy a vyšší odborné školy* (Vyd. 2). Praha: Fortuna.
- [4] Buriánek, J. (2008). *Sociologie: uvedení do základů sociologie pro gymnázia, vyšší odborné školy a neoborové vysokoškolské studium* (Vyd. 3., upr.). Praha: Fortuna.
- [5] Danisc, Š., Dubský, J., & Urban, L. (2016). *Základy sociologie a politologie* (3. upravené vydání). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- [6] Duffková, J., Urban, L., & Dubský, J. (2008). *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- [7] Gillernová, I., & Mertin, V. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- [8] Goodman, E., ALder, N. E., Daniels, S. R., Morrison. J. A., Slap, G. B., & Dolan, L. M. (2003). *Impact of objective and subjective social status on obesity in biracial cohort of adolescents*. Obesity Research
- [9] Grecmanová, H., Holoušová, D. & Urbanovská, E. (2003). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex.
- [10] Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- [11] Havlík, R. (2007). *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum
- [12] Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- [13] Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [14] Klaus, V. (2016). Paní učitelka Míla. *Novinky.cz*, Praha: Copyright. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/komentare/403978-komentar-prof-drsc-ing-et-mgr-pani-ucitelka-mila-csc-phd-vaclav-klaus-ml.html>
- [15] Kolář, Z. (2012). *Vykladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada
- [16] Lazarová, B., & Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepečení. *Studia Paedagogica*, 15(2), 43-60. Retrieved from <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/110/212>
- [17] Lukášová, H. (2015). Učitelské sebepečení a jeho zkoumání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

- [18] Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: PdF OU.
- [19] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál
- [20] Matthew K. Grace (2017). *Subjective social status and premedical students attitudes towards medical school*. *Social Science & Medicine* 184
- [21] Ornstein, A. F., Levine, D. U.(1989). *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin (4th ed.).
- [22] Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- [23] Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- [24] Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (7., aktualiz.a rozš. Vyd.)*. Praha: Portál.
- [25] Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada
- [26] Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- [27] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi (I. Vydání)*. Brno: Masarykova univerzita
- [28] Šanderová, J. (2000). *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolinum.
- [29] Šimíčková – Čížková, J. (2010). *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Universitas ostraviensis
- [30] Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*. č.4:247-274. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/svaricek-studie.pdf>
- [31] Švecová, J. & Vašutová, J. (1997). *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- [32] Tuček, M. (2003). *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- [33] Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická
- [34] Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- [35] Virginia W. Huynh (2018). *Subjective social status and adolescent health: the role of stress and sleep*. *Youth & Society*
- [36] Walterová, E. (2010). *Školství – věc (ne) veřejná?: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum

- [37] Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém (Sborník z celostátní konference)*. Praha: UK
- [38] Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [39] *Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>
- [40] Žydzianaitė, V. & Crisafulli, S. (2013). Interakce mezi vysokoškolskými studenty a vyučujícími jako nástroj rozvoje profesní identity studentů. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. Roč. 21, č. 1 Praha: Centrum pro studium vysokého školství ČR,

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ISCED International Standart Classification of Education

Sb. Sbíрка zákonů

tzv. takzvaný

např. například

apod. a podobně

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Pracovní pozice respondentů	35
Graf č. 2 Délka praxe respondentů	35
Graf č. 3 Dosažené vzdělání respondentů.....	36
Graf č. 4 Zastoupení respondentů v rámci krajů České republiky.....	36
Graf č. 5 Vnímané výhody v učitelské profesi	41
Graf č. 6 Vnímané nevýhody v učitelské profesi.....	42
Graf č. 7 Úroveň vnímaných nároků	42
Graf č. 8 Vnímání měnícího se subjektivního sociálního statusu.....	45
Graf č. 9 Uznání ze strany rodičů	46
Graf č. 10 Pocit docenění.....	47

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Celková spokojenost s učitelskou profesí	37
Tabulka č. 2 Vnímaná důležitost profese.....	38
Tabulka č. 3 Volba učitelského povolání.....	39
Tabulka č. 4 Možná změna profese	40
Tabulka č. 5 Vnímaná hrdost na své postavení učitele mateřské školy.....	43
Tabulka č. 6 Pocit respektu ve společnosti	44
Tabulka č. 7 Pocit uznání.....	44
Tabulka č. 8 Vnímání své osobní důležitosti.....	46
Tabulka č. 9 Hypotéza 1 – skutečné a očekávané četnosti	51
Tabulka č. 10 Hypotéza 2 – skutečné a očekávané četnosti	53
Tabulka č. 11 Hypotéza 3 – skutečné a očekávané četnosti	54
Tabulka č. 12 Komparace výsledů výzkumných metod	59

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník pro učitele mateřských škol

P II: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Dotazník pro učitele mateřských škol

Vážená paní učitelko,

dovolte mi, abych Vás požádala o vyplnění předloženého dotazníku. Velmi mne zajímá, jak se cítíte vnímaná ve společnosti vzhledem k Vašemu postavení učitelky mateřské školy.

Jsem studentkou posledního ročníku oboru Pedagogika předškolního věku, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Data z tohoto dotazníku budou použity v mé diplomové práci.

Dotazník je anonymní, proto Vás prosím o pravdivé vyplnění údajů.

Děkuji Vám za spolupráci.

Bc. Klára Urbaniecová

- 1) Na jaké pozici pracujete v mateřské škole?
 - a) Ředitelka
 - b) Zástupkyně ředitele
 - c) Vedoucí učitelka
 - d) Učitelka

- 2) Jste celkově spokojena se svou profesí učitele mateřské školy?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím

- 3) Jakou důležitost podle Vás, má profese učitelky mateřské školy ve společnosti?
 - a) Velmi vysokou
 - b) Vysokou
 - c) Nízkou
 - d) Velmi nízkou
 - e) Žádnou

- 4) Z jakého důvodu, jste si zvolila profesi učitelky mateřské školy?
- a) Již od dětství jsem chtěla být učitelkou mateřské školy.
 - b) K této profesi mne inspirovala nebo motivovala osoba v mém okolí.
 - c) V mém životě se objevila situace, která mne ovlivnila pro výběr této profese.
 - d) Vystudovala jsem jiný obor, ale vždy jsem chtěla pracovat s dětmi.
 - e) Jiný důvod:
- 5) Kdybyste měla možnost, změnila byste svou profesi? *(Zdali jste zvolila možnost ANO, prosím zdůvodněte svou odpověď.)*
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
- 6) V čem vidíte výhody své profese? *(Lze vybrat více možností.)*
- a) Dobré platové ohodnocení
 - b) Nadstandartní možnosti pracovního volna (prázdniny, státní svátky)
 - c) Práce s dětmi předškolního věku
 - d) Možnost seberealizace
 - e) Jiné:
- 7) V čem vidíte nevýhody své profese? *(Lze vybrat více možností.)*
- a) Nízké platové ohodnocení
 - b) Zvýšená psychická zátěž
 - c) Nedostatečné uznání (přátelé, rodina)
 - d) Jiné:
- 8) Jak vnímáte nároky, které jsou kladeny na Vás jakožto učitele mateřské školy?
- a) Nároky jsou příliš vysoké.
 - b) Nároky jsou vysoké.
 - c) Nároky jsou přiměřené.
 - d) Nároky jsou nízké.

e) Nároky jsou velmi nízké.

9) Jste hrdá na svou pozici učitelky mateřské školy?

a) Ano

b) Ne

10) Vnímáte se jako učitelka mateřské školy respektována ve společnosti? *(Vaši odpověď můžete zdůvodnit.)*

a) Ano

b) Ne

c) Nevím

11) Vnímáte se jako učitelka mateřské školy uznávaná ve společnosti? *(Vaši odpověď můžete zdůvodnit.)*

a) Ano

b) Ne

c) Nevím

12) Podle některých názorů, subjektivní sociální status učitelů mateřských škol stoupá, co si o tom myslíte?

a) Souhlasím

b) Nesouhlasím

c) Nevím

13) Vnímáte se jako učitelka mateřské školy pro společnost důležitá? *(Vaši odpověď můžete zdůvodnit.)*

a) Ano

b) Ne

c) Nevím

14) Vnímáte uznání ze strany rodičů?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

15) Vnímáte se ve společnosti doceněná nebo naopak?

- a) Cítím se doceněná
- b) Cítím se nedoceněná
- c) Nevím

16) Jak se jako učitelka mateřské školy vnímáte ve společnosti?

Jaká je délka Vaší praxe?

- a) 0–3 let
- b) 4-10 let
- c) 11-20 let
- d) 21let a více

Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?

- a) Střední škola s maturitou
- b) Vyšší odborná škola
- c) Vysokoškolské bakalářské studium
- d) Vysokoškolské magisterské studium

V kterém kraji je mateřská škola, v které pracujete?

- a) Jihočeský kraj

- b) Jihomoravský kraj
- c) Karlovarský kraj
- d) Kraj Vysočina
- e) Královohradecký kraj
- f) Liberecký kraj
- g) Moravskoslezský kraj
- h) Olomoucký kraj
- i) Pardubický kraj
- j) Plzeňský kraj
- k) Praha
- l) Středočeský kraj
- m) Ústecký kraj
- n) Zlínský kraj

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU

Transkript rozhovoru U1

J: Na jaké pozici pracujete v mateřské škole?

U1: Pracuji jako vedoucí učitelka, už 4 roky.

J: Jste spokojena celkově se svou profesí?

U1: Ano, být učitelkou je můj život. Již, od dětství jsem neměla jiný cíl.

J: Cítíte se být důležitá pro společnost?

U1: No, ale samozřejmě. Vždyť vychovávám budoucí generace.

J: Jako učitelka mateřské školy, cítíte se respektována?

U1: Nevnímám, že by bylo nahlíženo na mě s takovou úctou a respektem, jako na učitele základních škol. Ale i přesto jsem se svou prací spokojená a vím, co do života přináším každému dítěti.

J: A nevnímáte respekt ani vzhledem k rodičům?

U1: Ale, ano rodiče mě velmi podporují a povzbuzují v mé práci, cítím, že mé postavení stoupá. Za celou svou kariéru jsem se nesetkala s rodiči, jako mám teď. Možná, že je to i tím, že poprvé pracuji v mateřské škole na vesnici.

J: Jak se vnímáte jako učitelka v mateřské škole, ve společnosti?

U1: Snažím se dělat všechno nejlépe a profesionálně. O to více mě pak mrzí, kdy jsem ve společnosti lidí, kteří se mi snaží vnutit myšlenku, že má pozice je podřadná a vlastně jen hlídám děti. Vyvolává to pak ve mně pocit méněcennosti a říkám si, jestli názory jiných nejsou jen přeci pravda.

J: Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

U1: Nemám vysokou školu a nikdy jsem po ní nijak netoužila. Mám nyní pracovní místo vedoucí učitelky a myslím si, že jsem ho získala svou pílí a sebevzděláváním. Tím, že nemám vysokou školu, neznamená, že se neúčastním seminářů a nesnažím se na sebe každý den pracovat.

J: Přemýšlela jste někdy nad změnou profese?

U1: Ne, neměnila bych.

J: Jakou největší nevýhodu vidíte ve své pozici učitelky mateřské školy?

U1: Hmm...no tak určitě plat. A pak tak, ten čas, co musím věnovat přípravám.

J: A výhody?

U1: No přece děti, ta práce s nimi. To přeci učitelku nejvíce naplňuje.

J: Děkuji za Vaše odpovědi a za celý rozhovor.

U1: Já také, děkuji...