

Představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich povolání

Adéla Zezuláková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Adéla Zezuláková
Osobní číslo: H200171
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich povolání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice učitelského povolání v mateřské škole.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich povolání.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru se studentkami oboru učitelství pro mateřské školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace a vytvoření závěrů.

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

Seznam doporučené literatury:

- Kimberly, B. (2014). *Early childhood education: Becoming a professional*. Los Angeles: SAGE.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Jedlička, R., Koča, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

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

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

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

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

3). 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 jim 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 přihlídáne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce teoreticko-empirického charakteru se zaměřuje na představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich povolání. Teoretická část shrnuje obecné poznatky, které se týkají učitelů mateřských škol, dochází k porovnání historie a současnosti mateřských škol a je zaměřena pozornost na absolventy studijního programu učitelství pro mateřské školy. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumného šetření. Data získaná prostřednictvím polostrukturovaného interview ukazují, že představy studentek o jejich budoucím povolání jsou velmi různorodé. Současně mají přímou souvislost s důvody k volbě studijního programu učitelství pro mateřské školy.

Klíčová slova: představa, předškolní vzdělávání, absolvent učitelství, profese učitele

ABSTRACT

An undergraduate project of a theoretical-empirical nature which focuses on the opinions of pre-school teaching students on their future professional position. The theoretical part summarizes general facts relating to pre-school teachers, critically compares the history and cooperation of pre-schools, and describes the graduates of the pre-school education course path. The practical part presents the results of a qualitatively oriented research investigation. The data gathered from a semi-structured interview shows that the opinions of the students on their future profession vary considerably. At the same time they are directly related to their reasons for choosing the pre-school education course path.

Keywords: opinions, pre-school education, pedagogy graduate, teaching profession

Ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Marcele Janíkové, Ph.D. za její odborné vedení mé práce a její cenné rady. Další poděkování patří studentkám, které se aktivně podílely na výzkumu.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 HISTORIE MATEŘSKÝCH ŠKOL	13
1.2 SOUČASNOST MATEŘSKÝCH ŠKOL	15
1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	17
2 UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ	19
2.1 POJEM PROFESE, SEMIPROFESE A POVOLÁNÍ	19
2.2 POJEM UČITEL	20
2.3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
2.4 STANDARDY KVALITY UČITELE	24
2.5 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	25
2.5.1 Obsah profesních kompetencí učitele mateřské školy	26
2.6 PŘÍPRAVA STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY NA JEJICH BUDOUCÍ POVOLÁNÍ.....	27
2.6.1 Vymezení pojmu představa	28
2.7 ABSOLVENTI STUDIA UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	33
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	33
3.2 VÝZKUMNÁ METODA	34
3.2.1 Výzkumný soubor	34
3.3 SBĚR DAT	37
3.4 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	37
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	39
4.1 USMĚVAVÁ PANÍ UČITELKA.....	39
4.2 DŮVOD VOLBY STUDIA JAKO POKUS.....	41
4.2.1 Bez rozhodnutí – kam dál?.....	42
4.2.2 Chtěla jsem být učitelkou.....	43
4.2.3 Rodina jako ovlivnění	43
4.3 ROZMANITÉ PLÁNY PO STUDIU	44
4.3.1 Pracovat.....	44
4.3.2 Další studium	45
4.3.3 Změna povolání – nebaví je to	46
4.4 ROZMANITÉ PROMĚNY POHLEDU NA PROFESI	48

4.4.1	Pozitiva v profesi.....	49
4.4.2	Negativa v profesi	50
4.4.3	Komunikace s rodiči – kámen úrazu.....	52
4.4.4	Vytváření činností a aktivit jako náplň	53
4.5	NEGATIVNÍ POHLED NA ZNEVÝHODŇOVÁNÍ PROFESE SPOLEČNOSTÍ	54
4.5.1	Jen pečovatelky, či chůvy	54
4.5.2	Vysokoškolské vzdělání jako řešení	55
4.6	PŘEVAHA ŽEN.....	56
4.6.1	Feminizace – mateřský pud?.....	57
4.6.2	Kladné vnímání mužů v MŠ	58
5	DISKUZE A ZÁVĚRY VÝZKUMU	60
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	68
	SEZNAM TABULEK.....	70
	SEZNAM PŘÍLOH.....	71
	PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDŮ	73
	PŘÍLOHA P III: UKÁZKA INTERVIEW	74
	PŘÍLOHA P IV: STRUKTURA INTERVIEW.....	81

ÚVOD

Předložená bakalářská práce se věnuje představám studentů studijního programu učitelství pro mateřské školy o jejich povolání. Téma bylo zvoleno proto, že mě jako autorku práce a budoucí učitelku tohle téma zajímá. Téma je inspirující i proto, že může podkrýt, jak o svém povolání studenti smýšlejí. Též může práce poukázat na to, jaké jsou představy studentů a studentek o jejich budoucím povolání. V práci bude dále zjišťováno, zdali jsou tyto představy studentů shodné nebo odlišné.

Cílem bakalářské práce je nejdříve teoreticky objasnit představy studentů v oboru učitelství o profesi učitele pro mateřské školy. Následně je cílem práce analyzovat představy studentů o profesi učitele pro mateřské školy. Cíl práce bude naplněn využitím odborných zdrojů a kvalitativním výzkumem ve formě interview.

Práce obsahuje část teoretickou a část praktickou. Teoretická část v první kapitole popisuje předškolní vzdělávání, kde se zaměřuje na historii a současnost mateřských škol. Též zmiňuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Druhá kapitola se zaměřuje na popis učitelství jako povolání. Zde je popsán učitel mateřské školy a je zaměřena pozornost na jeho kvality a kompetence. Též je objasněna příprava studentů na jejich budoucí povolání.

Praktická část práce se zabývá samotným zjišťováním a popisem představ studentů učitelství pro mateřské školy o jejich budoucím povolání. Konkrétně jsou zkoumány a analyzovány zkušenosti vybraných studentů prostřednictvím kvalitativní metody interview. Pro zjišťování skutečností je využíváno polostrukturované interview. Výzkumná část práce poskytuje informace potřebné k dosažení cíle práce, ale také nachází odpovědi na dílčí výzkumné otázky. Závěr práce je věnován diskuzi a shrnutí výsledků z výzkumného šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Nejdříve je třeba vymezit pojem předškolní vzdělávání. Poté bude popsána historie mateřských škol. Též bude věnována pozornost současným mateřským školám. Následně bude definován rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je pro předškolní vzdělávání stěžejní.

Předškolní vzdělávání lze chápat jako „proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, kterého má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka“ (Opravilová, 2016, s. 30).

Předškolní vzdělávání je určeno pro děti předškolního věku. Jedná se o velmi důležité období, obvykle od dvou do šesti let. U dítěte dochází k rozvoji znalostí, dovedností, sociálních dovedností, postojů a hodnot. Na rozvoji dítěte mají podíl učitelé mateřských škol a rodina dítěte (Kolář, 2012).

Předškolní vzdělávání podporuje základní znalosti dětí. Ty jsou potřebné pro pozvolný přechod na další stupeň vzdělávání. Předškolní vzdělávání může urovnat některé nedostatky ve vývoji dětí (MŠMT, 2022).

Předškolní vzdělávání nebylo do školního roku 2017/2018 v České republice povinné. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zavedlo jako povinný poslední rok předškolního vzdělávání. Samotným smyslem povinného předškolního vzdělávání není utvářet představy dítěte, ale vybudovat dobrý základ pro další vzdělávání dětí. V pedagogické praxi a teorii se používalo označení předškolní výchova. Mezinárodní norma pro klasifikaci ve vzdělávání, známá pod zkratkou ISCED, vytvořila devítistupňovou škálu vzdělávání, kde zařadila předškolní vzdělávání na stupeň 0 (Opravilová, 2016). Je vhodné zmínit, že do stupně 0 dle ISCED spadá i vzdělávání dětí ze sociálně slabších rodin z přípravných tříd.

V současné době existuje mnoho druhů a typů mateřských škol. Nejvíce rozšířené jsou veřejné mateřské školy, které mají svůj školní vzdělávací program. Ten si individuálně tvoří každá mateřská škola v návaznosti na rámcový vzdělávací program. Alternativní mateřské školy jsou v České republice také oblíbené. Naplňují vzdělávací cíle stejně jako běžné mateřské školy. Mezi alternativní mateřské školy se řadí mateřská škola Marie Montessori, Waldorfská mateřská škola, Daltonská mateřská škola nebo například sem spadají lesní mateřské školy. Každá instituce má svůj vlastní styl výuky (Kotátková, 2014).

Do předškolního vzdělávání bylo ve školním roce 2022/23 v České republice zapsáno celkem 109 192 dětí. Z toho 108 381 dětí bylo přijato do běžných mateřských škol a celkem 811 dětí bylo zapsáno do mateřských škol podle § 16 odstavce 9 školského zákona (MŠMT, 2022).

Školský zákon popisuje mateřské školy podle § 16 odstavce 9 následovně:

Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny (MŠMT, 2022).

Během předškolního vzdělávání je důležité dbát na to, aby byly u dítěte během vzdělávání v mateřské škole plně rozvíjeny kompetence, které jsou důležité pro kladný výsledek na dalším stupni vzdělávání. Je nezbytné, aby se začalo s tímto vzděláváním včas. Strategie 2030+ vymezuje strategický cíl, který usiluje o zvýšení účasti dětí od tří do čtyř let v předškolním vzdělávání. Nejvíce dětí je zapsáno ve veřejných mateřských školách, poté v soukromých a církevních mateřských školách. Veřejné mateřské školy jsou hrazené státem (MŠMT, 2020).

1.1 Historie mateřských škol

Jednou z významných osobností v institucionalizaci výchovy dětí před nástupem do školního vzdělávání byl Jan Ámos Komenský. Právě on přispěl k rozvoji vzdělávání, především v oblasti předškolního vzdělávání. Učinil tak především svým spisem s názvem Informatorium školy mateřské. Rýdl a Šmelová (2012) uvádějí: „Komenský je první, který zařadil výchovu dětí předškolního věku do výchovného a vzdělávacího systému celé společnosti“ (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 9).

Dřívější instituce oproti dnešním mateřským školám působily jinak. Děti byly ukládány do opatroven, které sloužily spíše pro pohlídání dětí nežli k jejich vzdělávání. Primárně sloužily k pohlídání dětí v době, kdy jejich rodiče pracovali. První opatrovna otevřená na našem území byla opatrovna Na Hrádku. Byla otevřena v roce 1832 v Praze (Syslová, 2013).

Velký přínos v dějinách předškolního vzdělávání měl také Friedrich Fröbel. Právě on založil koncept dětských zahrádek neboli Kindergarten (Rýdl & Šmelová, 2012). Fröbel byl pedagog, který byl nadšený do práce s dětmi. Velkou pozornost věnoval dětské hře. Jeho

dětská zahrádka byla poprvé založena v roce 1840 a krátce potom byla založena také na našem území. Dále je nezbytné zmínit Jana Vlastimila Svobodu, který je považován za zakladatele předškolní pedagogiky u nás (Jančaříková, 2019).

Pro vývoj předškolní výchovy bylo velmi důležité období od roku 1869 do roku 1948. Stěžejní je datum je 1. ledna roku 1869, kdy byla otevřena první mateřská škola na našem území. Ta byla otevřena díky Marii Riegrové. Tato instituce byla spojována se zkušenostmi z opatrovny Jana Vlastimila Svobody. Dnešní mateřské školy a tehdejší opatrovny jdou jen zřídka porovnat. V dnešní době se klade velký důraz na vzdělávání v předškolním věku dítěte. V tehdejší době se o děti staraly takzvané pěstounky. Ty měly za úkol starat se o zdraví dětí.

Je vhodné zmínit, že pojem učitel začal poprvé používat ministr školství v roce 1934 (Rýdl & Šmelová, 2019). Důležitý zlom v pedagogické historii přinesl pedocentrismus, který se stal základem celosvětového pedagogického hnutí, nazvaného jako reformní. Pedocentrismus se datuje na přelomu 19. a 20. století a přinesl nový pohled na výchovu dětí. Nejvýznamnějším rysem je „myšlenka přirozené výchovy a úcty k dítěti“ (Syslová, 2013, s. 37).

Období po druhé světové válce zanechalo také změny ve školství. Komunisté vydali Zákon o jednotné škole, díky kterému docházelo ke značnému rozvoji jeslí i mateřských škol. Zákon zmiňoval cíle pro předškolní vzdělávání, které bylo třeba naplňovat. Předškolní vzdělávání se stalo pro pracující ženy bezplatné. V roce 1978 byl v České republice vydán další zákon. Konkrétně se jednalo o Zákon České rady o školských zařízeních. Zákon umožňoval vytvářet mateřské školy, jesle i útulky podnikům. Zákon usiloval o zvýšení zájmu o mateřské školy (Rýdl & Šmelová, 2012).

V roce 1976 byla snaha o změnu školství přijata. A to na základě Návrhu rozvoje československé výchovně-vzdělávací soustavy. Byla potvrzena přijetím školského zákona, díky kterému měly být sledovány a dokumentovány změny ve školství. Tento školský zákon usiloval o takzvané „přetavení školství do pevné hráze tzv. reálného socialismu“ (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 58)

Pro rozvoj vzdělávání dětí předškolního věku byl dále důležitý rok 1984, před sametovou revolucí. V této době byl vydán Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. V rámci programu bylo uvedeno deset metodik, které měly být praktikovány v mateřských školách. Období po sametové revoluci neslo několik změn ve školství. Mateřské školy přestaly

pracovat dle programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Nově začaly pracovat dle svých vzdělávacích programů (Rýdl & Šmelová, 2012).

1.2 Současnost mateřských škol

Současná zařízení pro vzdělávání předškolních dětí plní několik základních funkcí. Jedná se o funkci pečovatelskou, vzdělávací, socializační, integrační a personalizační. V rámci pečovatelské funkce by měla mateřská škola vzdělávání přizpůsobit veškerým potřebám dětí. Funkce vzdělávací znamená, že vzdělávání umožňuje správný rozvoj dítěte a přispívá k jeho učení. Socializační funkce se zabývá doplňováním rodinné výchovy, včetně podpory vytváření vztahů mezi dětmi a dospělými, ale také mezi dětmi navzájem. Podle Šmelové a Nelešovské (2009) je též důležitá funkce integrační. Mateřská škola se snaží o vytvoření základu pro celoživotní vzdělávání. Stěžejní je také funkce personalizační, která lpí na individualitě dětí a také rozvoji jejich samostatnosti (Šmelová & Nelešovská, 2009, podle Berčíková, Stolinská & Šmelová, 2014).

V rámci uvedených funkcí se učitelé rozhodují, jak je budou naplňovat. Jako optimální varianta se jeví hra, která obvykle dokáže naplnit mnohé z uvedených funkcí mateřské školy. Proto bude v dalším textu věnována větší pozornost právě hře.

Oproti minulosti jsou mateřské školy více vnímány jako vzdělávací instituce nežli zařízení, která nabízejí pouhé hlídání dětí. Z toho důvodu se do popředí dostává obraz mateřské školy jako rodinného prostředí. Taktéž je kladen značný důraz na individualitu dítěte. Současně se mateřské školy snaží o vytvoření přátelského prostředí pro děti, a právě hry čím dál tím více zařazují do vzdělávání (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová & Štěpánková, 2019).

Süssová již v roce 1912 uvedla, že pěstounky věnovaly volným hrám velkou pozornost. Důvodem byla skutečnost, že děti měly hry vždy rády. Taktéž se jednalo o vhodnou příležitost pro naplňování individuální výchovy (Syslová, 2017).

Při porovnání minulosti a současnosti lze zjistit, že hry vždy patřily do předškolních institucí a běžně se využívaly. Oproti minulosti se však dnešní mateřské školy snaží o větší vzdělávací záměr a větší zapojení vzdělávacích činností v rámci jednotlivých her.

Kromě zmíněných her určují úspěšnost současného předškolního vzdělávání také další skutečnosti. Assaf, Burns & Johnson (2012, s. 11) uvedli zkušenosti učitelů, kteří charakterizovali několik bodů ohledně úspěšného vzdělávání v předškolním věku dítěte:

- klást důraz na individualitu;
- ujišťovat se, že všichni jsou zapojeni;
- učit cit pro laskavost;
- vytvářet empatii;
- vysvětlovat přátelství;
- používat slova, kterým děti rozumí;
- používat konkrétní příklady;
- neodsuzovat ostatní;
- vytvářet spravedlnost;
- vysvětlovat, co učitelka dělá a proč.

Předškolní vzdělávání má za úkol podpořit správný rozvoj osobnosti u dítěte. Má se podílet na jeho vývoji tělesném, citovém i rozumovém. Také by mělo dítěti dát základ pravidel chování i sociálních vztahů. Mateřská škola by měla napomáhat k vyrovnanému vývoji dítěte před nástupem na základní školu. Zároveň by měli jednotliví učitelé dodržovat individuální přístup ke každému dítěti a věnovat se i jejich konkrétním potřebám (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018).

Předškolní vzdělávání by mělo vytvářet pro děti takové situace, aby k získání informace dospěly vlastní cestou poznávání. Učitelé by se tedy měli vyhnout způsobu přímého sdělování poznatků. V mateřské škole není výchova a vzdělávání odděleno, ale vzájemně se tyto procesy prolínají a doplňují (Opravilová, 2016).

Každá třída v mateřských školách by měla být vhodně zařízena. Učitelé by měli vidět na celou třídu a vybavení ve třídách by mělo být přizpůsobeno věku dětí. Materiál, který se používá ve třídě, musí být pro děti bezpečný, hračky by měly být dětem snadno přístupné a měly by odpovídat jejich věku. Taktéž by měla být místnost rozdělena na hernu a místo, kde děti jí, v případě, že se v mateřské škole nenachází jídelna zvlášť. Každá mateřská škola by měla mít plán, podle kterého každá třída postupuje a utváří si tak svoji denní rutinu (Assaf et al., 2012).

1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Jelikož tento kurikulární dokument neodmyslitelně patří ke každé mateřské škole, je třeba, aby se stal také součástí této práce. Rámcový vzdělávací program, dále pouze RVP, je kurikulární dokument s nejvyšší úrovní pro školství, uplatňovaný v České republice. Tento dokument má za cíl objasnit soubor učiva, aby ho každá školská instituce mohla zařadit do svých vzdělávacích programů. RVP se stává základem pro školní vzdělávací program, známý pod zkratkou ŠVP. Školní vzdělávací program slouží jako upravený dokument pro danou školskou instituci. Od ŠVP se následně odvíjí výuka. Aby se školským institucím tvořil ŠVP lépe, vznikl manuál pro jeho tvorbu (Zormanová, 2014).

V mateřských školách se běžně pracuje s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, známý pod zkratkou RVP PV. Nejdříve v roce 2001 vznikl Rámcový vzdělávací program, který navazoval na tzv. Bílou knihu. Tento program byl obecný pro různé typy školních institucí. Následně byl tento program v roce 2004 poupraven pro předškolní vzdělávání (Syslová, 2013).

RVP PV je dokument, který obsahuje základní nároky na organizaci a vzdělávání dětí. Tento dokument se snaží poskytnout učitelům mateřských škol informace o různých formách vzdělávání tak, aby učitelé mohli klást důraz na individuální potřeby dětí.

RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele, i pro děti a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, mohl za předpokladu zachování společných pravidel – vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program (RVP PV, 2021, s. 5).

Dokument RVP PV doporučuje, aby aktivity zařazené do výuky mateřské školy byly organizovány tak, aby byly děti vedeny k vlastním aktivitám, a aby se děti samy začaly zapojovat do různých činností. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dále uvádí, že by měla být výuka různorodá a současně by měla být zaměřena na individuální, skupinové i frontální činnosti dětí (RVP PV, 2021).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje základ vzdělávání dětí předškolního věku, podle kterého učitelé mateřských škol vytvářejí pedagogickou činnost. Jeho jádro tvoří principy pro správné rozvíjení všech schopností a dovedností dětí (Kofátková, 2014).

Cíle předškolního vzdělávání jsou v RVP PV rozděleny do čtyř kategorií. Jedná se o rámcové cíle, které popisují obecné záměry pro předškolní vzdělávání. Druhou kategorií tvoří klíčové kompetence, které popisují způsobilosti, kterých by dítě mělo dosáhnout v předškolním vzdělávání. Třetí kategorií jsou dílčí cíle, které definují záměry pro konkrétní vzdělávací oblast. Poslední kategorií tvoří dílčí výstupy, které obsahují znalosti, dovednosti a postoje již navazující na konkrétní dílčí cíle. Ačkoliv jsou tyto kategorie rozdělené, vzájemně se propojují a navazují na sebe (RVP PV, 2021).

2 UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ

První kapitola se věnovala předškolnímu vzdělávání. Tato kapitola se orientuje již na problematiku učitelství. Nejdříve objasní pojem profese, semiprofese a pojem povolání. Následně bude věnována pozornost pojmu učitel a učitel mateřské školy. Bude uvedeno, jaké kompetence by měl učitel mateřské školy mít a bude zmíněno, co je jejich obsahem.

2.1 Pojem profese, semiprofese a povolání

Dříve, než bude vymezen pojem povolání, je třeba se zabývat pojmem učitelská profese. V současné době je tento pojem značně diskutován a někteří lidé si dokonce uvědomují jeho společenský význam. Jedním z nejdůležitějších důvodů tohoto stavu je uvědomění si hodnoty vzdělání. Proto se také na vykonávání profese učitele kladou neustále se zvyšující nároky. S tím souvisí i fakt, že pracovní zátěž je v tomto povolání vysoká (Průcha, 2013).

Profesi můžeme definovat jako zaměstnání, pro které jsou vyžadované patřičné znalosti a je třeba dosáhnout určitého vzdělání. Profese člověku poskytuje prostor k vykonávání činnosti. Jedinec koná na základě získaných zkušeností. Během vykonávání profese se člověk zařazuje do profesní dráhy. Profesní dráha je průběh vykonávání činnosti od nastoupení do zaměstnání, přes získávání veškerých patřičných znalostí až po ustálení se v profesi. Profesní život může doprovázet syndrom vyhoření. Celá profesní dráha tvoří součást každé profese (Kolář, 2012).

V současné době v souladu se Strategií 2030+ probíhá transformace příprav budoucích učitelů na pedagogických fakultách nebo na fakultách, které mají studijní program učitelství. Čím dál tím větší důraz je kladen na provázanost s praxí a na kompetence, které jsou pro učitelskou profesi potřebné. Jedním z několika důvodů transformace je nedostatek kvalifikovaných učitelů a také stárnutí učitelského obyvatelstva (MŠMT, 2020).

Průcha (2013, s. 174) ve své knize uvádí několik bodů, které charakterizují profesi. Člověk, který vykonává profesi a je tedy odborník by měl splňovat následující kritéria:

1. soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob;
2. smysl pro službu veřejnosti;
3. aplikace výzkumu a teorie v praxi;
4. dlouhá doba speciálního výcviku;
5. přijetí zodpovědnosti za výkon činností;

6. vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese.

Učitelé jsou hlavním činitelem vzdělávacího a výchovného procesu u dětí různého věku. Přesto již dlouhou dobu existují spekulace, zdali lze v případě učitelů hovořit o skutečné profesi nebo se spíše jedná o semiprofesi. Semiprofesi lze obecně vymezit jako částečnou profesi, kde chybí určité charakteristiky, aby mohla být profese považována za úplnou.

Povolání učitele sebou přináší řadu problémů. Z pohledu veřejnosti bývá tato profese často kritizována. Současně se nároky na tuto profesi neustále zvyšují. To se týká jak učitelů mateřských škol, tak i učitelů škol základních, středních a vysokých (Zhu, Goodwin & Zhang, 2017).

Obecně lze tvrdit, že profese učitele nespĺňuje všechna kritéria, aby se mohla stát skutečnou a úplnou profesí. Příkladem je častokrát chybějící licence pro výkon povolání, ale také neexistence žádného souboru, který by poskytoval informace o potřebných znalostech a vědomostech pro výkon této profese. Z toho důvodu se stává, že jsou na studenty kladeny různé požadavky, a to i v rámci stejných úrovní jednotlivých škol.

Výše byl vymezen pojem profese a semiprofese, je však třeba vymezit také pojem povolání, který se vztahuje k tématu bakalářské práce. Povolání lze definovat jako činnost člověka, ke které má dané předpoklady. Povolání slouží jedinci hlavně k uspokojení hmotných potřeb, ačkoliv může být chápáno s hlubším významem než samotné zaměstnání. Povolání můžeme tedy chápat i jako poslání. I když se termín povolání používá spíše ve světských souvislostech, má vznik v křesťanství (Jandourek, 2012).

2.2 Pojem učitel

Hned na úvod této podkapitoly lze uvést definici, která se týká zkoumaného pojmu. „Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“ (Svobodová et al., 2017, s. 13).

V pedagogickém slovníku je učitel definován jako člověk, který podává poznatky ve svém vyučování. V současné době je však možné učitele chápat jako člověka, který se spolupodílí na vytváření pozitivního klimatu ve třídě, ale také vytváří edukační prostředí. V neposlední řadě řídí výchovný proces u dětí a hodnotí jejich výsledky. Lze tvrdit, že se celkové pojetí učitele v průběhu let razantně změnilo a stále se vyvíjí (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Učitel pro mateřské školy se řadí do komunity, ve které jsou učitelé nazýváni jako pedagogičtí pracovníci. Tato komunita spadá pod zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Syslová, 2017).

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. charakterizuje pedagogické pracovníky následovně: „pedagogickým pracovníkem je podle § 2, odst. 1 ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou, či pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (MŠMT, 2016).

Učitel v rámci své profese děti nejenom vzdělává, ale také vychovává. Aby mohl učitel plnit tuto svou funkci, musí dobře znát svůj obor a být v něm odborník. Současně by měl vytvářet prostředí ke správnému rozvoji kompetencí, vědomostí, dovedností a také správných návyků u dětí. Dětem by měl předávat své znalosti a zkušenosti. Výchova dětí tak již není pouze na straně rodičů, ale také neodmyslitelně patří k profesi učitele. Právě on by měl postupně formovat osobnost dětí. Taktéž se učitel společně podílí na vytváření jejich charakteru, hodnot a zájmů. Popsané aktivity poukazují na to, že učitel musí přistupovat ke své profesi velmi zodpovědně. Pouze v případě, že učitel dobře zná děti, které učí, může výchova doplňovat proces vzdělávání (Holeček, 2014).

Syslová (2013) ve své knize uvádí, že učitel je profesionálně kvalifikovaný pracovník, který je spoluodpovědný za přípravu i výsledky vzdělávání dítěte. Opravilová (2016) doplňuje, že v praxi je možné se setkat s mnoha učiteli, kteří se liší způsobem výchovy a vzdělávání. Někteří učitelé preferují předpřipravené aktivity, jiní se spíše zaměřují na vzdělávání podle přesných norem. Někteří učitelé dávají přednost představitosti a kreativitě. Dle Opravilové (2016) lze hovořit o učitelích označených jako logotrop a učitelích označených jako paidtrop.

Caselmannovu typologii dále rozvádí Holeček (2014). Uvádí, že logotrop je typ učitele, který je hodně zaměřený na svůj předmět. S chutí poskytuje prezentace na své téma a snaží se žáky zaujmout v předmětu, který vyučuje. Naopak paidotrop je typ učitele, který se spíše zaměřuje na samotné žáky a na jejich emoce. Tento typ osobnosti vyučuje spíše na základních školách, zpravidla na prvních stupních (Holeček, 2014).

2.2.1 Stres v profesi učitele

Profese učitele je vysoce stresově náročná, proto je nezbytné se zaměřit na oblast stresu v učitelském povolání. Stres je v andragogickém slovníku popsán jako stav organismu

člověka, který je vyvolán v návaznosti na zatěžující situaci. Existuje mnoho podnětů, které vyvolávají stres, člověk je však vnímá zcela subjektivně. Působení stresu na člověka může vyvolat i zdravotní potíže, například může vést až ke vzniku syndromu vyhoření (Průcha & Veteška, 2014).

Učitelské povolování patří mezi profese, kde na člověka působí velká psychická zátěž. Učitel nese značnou zodpovědnost za děti, což může být vyčerpávající. Při výkonu práce musí být pečlivý a po celou pracovní dobu se soustředit (Janderková, 2019).

Předchozí informace poukazují na to, že na učitele působí stres a ten vede ke zmíněnému syndromu vyhoření. Ten může nastat dokonce velmi brzy. Syndrom vyhoření definovat jako úpadek, či úplnou ztrátu zájmu o povolání. Syndrom vyhoření se nejčastěji objevuje u lidí, kteří ve svém povolání přicházejí do kontaktu s jinými lidmi. Syndrom vyhoření může být vyvolán působením stresu dlouhodobého, ale také krátkodobého. Stres může nepříznivě působit a vyvolat také například únavu, úzkosti, neschopnost se soustředit či deprese (Průcha & Veteška, 2014).

Učitel se téměř každodenně dostává do stresových situací. Důvodem je nutnost řešit neustálé problémy ve třídě. Problémy však nastávají také ve vztahu s kolegy, rodiči či s vedením školy. Z toho důvodu by učitelé měli pracovat na svém sebevzdělávání, do kterého spadá i zvládání stresových situací. Učitel mateřské školy by se měl snažit zvládat stresové situace klidně a neměl by se nechat vyvést z míry. Měl by dokázat pracovat s hlasem a ten nezvyšovat. Očekává se, že bude mluvit klidně a chápavě. Také by se měl zaměřit na řeč svého těla (Janderková, 2019).

Předchozí text vymezil obecný pojem učitel. Dále bude zaměřena pozornost na specifickou kategorii, kterým je právě učitel mateřské školy. I v tomto případě má tato kategorie přímou souvislost s tématem této bakalářské práce.

2.3 Učitel mateřské školy

Pro učitele mateřské školy je typické, že pečuje o děti předškolního věku. V rámci své profese se setkává s různými dětmi. Nejenom, že do mateřské školy přicházejí děti z velice odlišného sociálního prostředí, ale také mají tyto děti různé znalosti, zkušenosti a schopnosti. Učitel v mateřské škole se s těmito odlišnostmi musí naučit pracovat a také k nim vhodně přistupovat. Mateřská škola je pro předškolní dítě důležitým mezníkem v jeho vývoji. Důvodem je skutečnost, že se zde setkává s novými autoritami, kterými doposud byli pouze

jeho rodiče. Mateřská škola představuje pro dítě taktéž první opravdové sociální prostředí, do kterého dítě aktivně dochází. Mateřská škola působí aktivně na dítě a dítě naopak působí na prostředí mateřské školy. Chování a poznatky, které dítě vidí doma, projevuje právě v mateřské škole. Učitel v mateřské škole musí reagovat na takové chování dítěte zcela individuálně a zároveň dítě musí brát jako součást kolektivu. Když učitel není schopný na odlišné chování dítěte reagovat kladně, může dojít i k vyloučení dítěte z jeho kolektivu a například i k šikaně (Syslová, 2017).

Jednání učitele je hodně individuální a souvisí s odlišnými pohledy na různé skutečnosti. Také má přímou souvislost s jeho zkušenostmi. Základem individuálního přístupu k dětem je dobré poznání samotného dítěte. Také je třeba, aby učitel zastával přátelský přístup k dětem a byl schopen si uvědomit, že předškolní období je „věk, kdy dítě nasává jako houba podněty, které se v okolí vyskytují“ (Wiegerová, 2015, s. 37).

Učitelé mateřských škol mohou v dnešní době získat svoji kvalifikaci k vykonávání této profese různými způsoby. A to vysokoškolským vzděláním, vyšším odborným vzděláním nebo středním vzděláním s maturitní zkouškou. Všechny tyto způsoby musí mít specifické pedagogické zaměření (Syslová, 2013).

Wiegerová (et al., 2015, s. 12) ve své knize popsala zdůraznění profese učitele mateřské školy následovně.

Nároky na kvalitu předškolního vzdělávání stoupají, učitel by měl být schopen obhájit své postupy, a i tím přesvědčit společnost o prestiži profese učitelství na preprimárním stupni. Již od přípravy k vykonávání profese by tedy mohl využít právě takových možností, jaké nabízejí analýzy videozáznamů, jejichž základním cílem není vyhledávat jen nedostatky, ale rozvíjet dovednosti učitele, umožnit jeho sebepoznání a upevňovat jeho sebejistotu v každodenních interakcích.

V českém školství je běžné, že profesi učitelů mateřských škol vykonávají spíše ženy. Lze proto hovořit o feminizaci v této profesi. Svobodová (2017) ve své knize uvádí, že podle MŠMT (2013-2017) bylo mužských zaměstnanců v mateřských školách pouze okolo 0,5 %, což je z celkového počtu okolo 130 učitelů. Oproti minulým statistikám však počet mírně stoupá.

Při porovnávání mužů a žen lze tvrdit, že ženy jsou schopné lépe identifikovat neverbální projevy dalších osob, ale také lépe rozeznávají vysokofrekvenční zvuky, a tudíž se dokáží více zaměřit na pláč dětí. Co se týče verbálních projevů, tak ženy mají oproti mužům větší

tendenci hovořit a vysvětlovat a také jsou emotivnější. Taktéž platí, že ženy se dokáží zaměřit na více věcí najednou. Ve školství to znamená, že například sledují konflikt dětí, zatímco řeší jiné problémy. Muži jsou oproti ženám naopak více otevřeni novým myšlenkám, častěji vyhledávají dobrodružství a nebojí se zapojit svoji představivost. Předchozí informace se týkají obecně mužů a žen. Samozřejmě v reálném životě existuje mnoho výjimek (Svobodová, 2017). Předchozí informace potvrzuje následující tabulka. Informace z Českého statistického úřadu potvrzují absolutní převahu žen nad muži v oblasti pedagogických pracovníků mateřských škol. Údaje jsou uvedeny pro rok 2015, 2018, 2018 a 2020.

Tabulka 1 Přehled žen a mužů v mateřských školách

	2015	2018	2019	2020
Ženy	29 354	30 404	32 172	32 938
Muži	160	177	201	218

(Český statistický úřad, 2021)

Údaje z tabulky vykazují značnou nerovnoměrnost v počtu žen a mužů v mateřských školách. Ačkoliv se počet mužů v tomto povolání každý rok mírně zvyšuje, ženy mají v tomto povolání značnou převahu. Lze však očekávat, že počet mužů obecně ve školství bude i nadále rostoucí. Taktéž lze konstatovat, že teorie zmíněná výše se plně shoduje s realitou. Mužů v tomto povolání je velký nedostatek.

Dle předchozích informací je zřejmé, že důvodů, proč ve školství pracuje více žen než mužů, existuje dostatek. Zajímavým příkladem je však finanční ohodnocení této práce. Ačkoliv jsou mzdy za práci učitelů neustále navyšovány, pro muže mohou působit neatraktivně, a dokonce pro ně nemusí být dostatečné. Naopak mezi výhody této profese jednoznačně patří větší množství volných dnů v průběhu roku. Jako vhodný příklad lze uvést prázdniny (Průcha & Veteška, 2014).

2.4 Standardy kvality učitele

Výše byly definovány pojmy jako je učitel a učitel mateřské školy. Dále je důležité objasnit problematiku standardů kvality učitele, protože k této profesi patří. Této problematice bude věnován další text.

Profesní standardy bývají často charakterizovány jako profesní činnosti, které jsou nezbytné pro výkon této profese. V mnoha zemích Evropské unie byly vytvořeny profesní standardy. Tyto standardy vznikly na základě mnoha výzkumů, které vyhodnocují, jaké kvality by měl dobrý učitel mít. Jádro těchto standardů se v různých zemích liší podle toho, jaký pohled je na učitele v dané zemi zastáván (Syslová, 2013).

Kvalita práce učitelů se stala důležitou součástí vzdělávací politiky v zemích Evropské unie. Syslová (et al. 2019) uvádí, že důležitým kritériem pro kvalitní a efektivní práci je například vedení přátelských vztahů mezi dětmi, znalost obsahu vzdělávacích programů a také propojení vzdělávání a hry.

Hlavním důvodem vzniku standardů pro vykonávání profese učitele je jednoznačně podpoření profesního učení. Standardy by měly učitele motivovat k tomu, aby své znalosti a svoji činnost neustále zkvalitňoval a přizpůsoboval potřebám dětí. Učitelé by měly standardy akceptovat, protože vyjadřují to, jak má jejich pedagogická práce vypadat. Standardy by měl učitel také využít jako nástroj pro sebevzdělávání (Dvořák et al., 2015).

2.5 Kompetence učitele mateřské školy

Výše byly zmíněny standardy profese učitele. Nyní je nutné uvést kompetence učitele mateřské školy. V této podkapitole jim bude věnována značná pozornost a bude objasněna jejich důležitost pro výkon učitelské profese. Lze uvést, že kompetence vedou k výkonu kvalitní práce učitele mateřské školy.

Kompetence učitele lze chápat jako prvky, které musí učitel mateřské školy znát a ovládat během výkonu svého povolání. Tyto kompetence vedou ke kvalitní výchově a vzdělávání dětí. Zmíněné kompetence činí z učitele všestranného odborníka (Biddle, Garcia-Nevarez & Henderson, 2014).

Samotná definice pojmu kompetence je velmi náročná. Mňuková (2013, podle Svobodová et al., 2017) ve svém výzkumu zjistila, že někteří učitelé neznají samotný pojem kompetence, přestože s ním pracují.

Pojem kompetence se začal vztahovat ke vzdělávání již v 90. letech 20. století. Základem byla podpora efektivity a také kvality v profesní oblasti. Jednodušeji řečeno, pokud má člověk určitou kompetenci, znamená to, že dokáže danou situaci řešit. (Berčíková et al., 2014).

Klíčové kompetence jsou způsobilosti, které každý potřebuje pro svůj vlastní osobnostní rozvoj. Také jsou potřebné k sociálnímu zapojení ve společnosti a k úspěšnému životu. Klíčové kompetence jedinec rozvíjí celý život, tudíž tento proces nikdy nekončí. Všechny kompetence se vzájemně propojují a jsou stejně důležité (MŠMT, 2020).

V České republice spadají klíčové kompetence do rámcového vzdělávacího programu, kde tvoří cílovou kategorii. Výběr klíčových kompetencí navazuje na hodnoty, které jsou přijímané a sdílené společností. Kompetence, které spadají do způsobilostí učitele mateřské školy lze charakterizovat jako profesní kompetence. Syslová (2013, s. 78) uvádí: „Při definování kompetencí učitele mateřské školy je důležité vždy vycházet ze současného pojetí vzdělávání orientujícího se k tzv. osobnostnímu rozvoji dítěte.“ Rozvíjení kompetencí je dlouhodobý proces, který spočívá v neustálém sebevzdělávání. Učitel, který rozvíjí své profesní kompetence, musí nabývat nejenom teoretické poznatky, ale také poznatky praktické.

2.5.1 Obsah profesních kompetencí učitele mateřské školy

Existuje mnoho variant rozdělení kompetencí učitele. Nyní bude uvedeno jedno z nejznámějších rozdělení kompetencí, a to od autorky Vašutové (2007, podle Svobodová et al., 2017, s. 35-37):

- předmětové;
- didaktické a psychodidaktické;
- pedagogické;
- diagnostické a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažerské a normativní.

Předmětové kompetence nastávají v případě, kdy má učitel výborné znalosti daného oboru a je schopen je využít při vytváření aktivit v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Současně by měl být odborníkem v dané oblasti.

Didaktické a psychodidaktické kompetence spočívají ve volbě vhodných metod a organizačních forem. Učitel, který disponuje těmito kompetencemi, by měl být schopen správně volit vhodný cíl a obsah výuky (Svobodová et al., 2017).

Co se týče pedagogických kompetencí, Syslová (2013) uvádí, že učitel by se měl v rámci této kompetence orientovat ve výchově a vzdělávání dětí v souvislosti s trendy dnešní doby. Zároveň by měl rozvíjet individuální potřeby dětí.

Intervenční a diagnostické kompetence jsou způsobilosti, které umožňují učiteli určit, které aktivity jsou vhodné k zařazení do výuky. Především podle speciálních potřeb žáků. Též by měl učitel v rámci těchto kompetencí umět řešit různé sociální chování dětí, například šikanu (Syslová, 2013).

Svobodová a kol. (2017) uvádějí, že kompetence sociální, psychosociální a komunikativní znamenají způsobilost učitele vytvářet přátelské prostředí a příjemnou atmosféru ve třídě, respektive ve škole. To znamená, že by měl být učitel schopen vytvářet příznivou komunikaci nejen mezi dětmi, ale také s kolegy a rodiči. Součástí je i podpora socializace u dětí.

Zcela zásadní jsou také manažerské a normativní kompetence. Učitelům mateřských škol tyto kompetence usnadňují organizování činností tak, aby byly v souladu se školním a rámcovým vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání (Svobodová et al. 2017).

2.6 Příprava studentů učitelství pro mateřské školy na jejich budoucí povolání

V této podkapitole je popsána příprava studentů na povolání učitele pro mateřské školy. Je třeba zmínit důležitost vysoké školy, přestože v současné době není pro učitele mateřských škol povinná.

Již od úplných začátků se školství snaží zkvalitňovat práci učitelů. Důvodem je skutečnost, že kvalifikace učitelů úzce souvisí s neustále se vyvíjejícím vzděláváním dětí, mládeže i dospělých. Přestože v dnešní době stále není povinnost mít vysokoškolské vzdělání při vykonávání profese učitele mateřské školy, důležitost na něj klade již Bílá kniha, která vznikla v roce 2001 (Syslová, 2013).

Na důležitost vysokoškolského vzdělání učitelů mateřských škol kladou důraz i mnozí autoři. Kotátková (2014, podle Wiegerová) uvádí, že učitelky bez vysokoškolského vzdělání mají nedostatky v mnoha nezbytně nutných oblastech. Například v oblasti psychologie a speciální pedagogice. Důvodem je fakt, že prostředí mateřské školy již není pouze prostor pro péči a ochranu dítěte, ale stal se prostorem, kde dochází ke kvalitnímu vzdělávání dítěte

pomocí edukačních trendů. Z toho důvodu by měl mít učitel mateřské školy plnohodnotnou kvalifikaci.

Průcha (2013) ve své knize uvádí, že o profesi učitele mateřské školy byl velký zájem. V České republice lze dokonce hovořit o doslova enormním zájmu. Již na devíti univerzitách v České republice je možné studovat obor učitelství pro mateřské školy. A dále i na několika různých fakultách. Počet uchazečů o tuto profesi neustále roste. Každým rokem se počet zájemců zvyšuje. Pedagogické školy v současné době patří v České republice mezi nejvíce populární (Průcha, 2013).

Vysokoškolské studium pro profesi učitele mateřské školy nelze však vnímat jako finální. A to i přesto, že mnohá literatura se zaměřuje právě na tento typ studia. Naopak by kvalitní učitelé měli dbát na svůj osobnostní rozvoj po celou dobu své profese. Jsou to právě budoucí učitelé mateřských škol, kteří by měli být připraveni čelit různým aktuálním pedagogickým trendům. Jako příklad lze uvést měnící se kurikulum mateřské školy (Wiegerová, 2015).

Ačkoliv v České republice není podmínkou učitelů mateřských škol disponovat vysokoškolským vzděláním, Bílá kniha doporučuje, aby pedagogičtí pracovníci takového vzdělání dosáhli. Lze zmínit, že obory, které se zaměřují na předškolní pedagogiku mají v České republice sice odlišné studijní plány, ale je patrná shoda s profesními kompetencemi, kterých má absolvent dosáhnout. Jedná se o získání odbornosti v oblasti didaktické, pedagogické a také předmětové (Rýdl & Šmelová, 2015).

2.6.1 Vymezení pojmu představa

Tato bakalářská práce je zaměřena na představy studentů o jejich povolání, proto je třeba vymežit pojem představa. Na teoretické uchopení pojmu představa naváže další kapitola popisem skutečných představ studentů o jejich budoucím povolání.

Představu lze charakterizovat jako obraz různých předmětů a jevů, které vznikají v daném momentu bez vnějších podnětů. U mnohých osob mohou představy působit pro ustálení vnitřního napětí (Dušek & Večeřová-Procházková, 2015). Dle Hartla a Hartlové (2015) se představou rozumí obsah vědomí, který navazuje na již zažitý zážitek a vjem. Schopnost vytvářet různé představy se nazývá představivost.

Představy jsou neodmyslitelnou součástí každého člověka. Díky nim si jedinec dokáže vybavit vjemy na základě minulé zkušenosti. A to i v případě, kdy s nimi není momentálně

v kontaktu. Samotná představa je vždy méně jasná než vjem, se kterým přišel jedinec v minulosti do kontaktu (Bartoničková et al., 2019).

Je patrné, že představy jsou často spojené s předešlými vzpomínkami a zkušenostmi. Kromě těchto představ existují také fantazijní představy. Ty sice také navazují na předešlé zkušenosti, ale finální podoba se velmi liší (Vágnerová, 2016).

Nakonečný (2013) ve svém díle uvádí funkci představ. Člověk nežije jen přítomností, ale vzhledem k tomu, že má prožité nějaké vzpomínky a získává zkušenosti, žije i minulostí. Na tu navazuje vlastní budoucností. Představy jsou pro člověka nástrojem pro myšlení.

Dle předešlých definic lze konstatovat, že představy jsou spojovány s tím, co člověk již zažil. Zároveň dokáže vzniknout úplně nová představa. Zejména v případech, kdy dojde k propojení více představ, které pramení z předchozích zkušeností. Jak text ukazuje, představy mají blízkou souvislost se zkušenostmi, proto je třeba si objasnit také tento pojem a jejich význam.

Zkušenosti vznikají na základě poznání a jsou hlavním zdrojem poznatků v životě člověka. Podle Kovaříkové a Vališové platí, že pravděpodobně mnoho studentek oboru učitelství pro mateřské školy si vybírá tento obor ke studiu v návaznosti na své předešlé zkušenosti. Příkladem jsou hezké vzpomínky na mateřskou školu, dobrý vztah s učiteli či praxe na střední nebo vysoké škole (Vališová & Kovaříková, 2021).

Lze doplnit následující tvrzení o zkušenostech: „Vzniká spontánním vnímáním a prožitím osvojeného empirického poznání, je to hlavní zdroj poznatků člověka získaných v praktické činnosti. Poznatek, prožitek, hodnocení, postoj získaný bezprostředním kontaktem s realitou, s jinými lidmi, prostřednictvím činností nejrůznější povahy“ (Kolář, 2012, s. 444).

Obdobně je tomu také u zkušeností žáků ve vyučování. Ty jsou dopadem socializace žáků. Lze proto doplnit, že individuální zkušenosti jsou propojeny s prožitky pozitivní nebo negativní povahy (Kolář, 2012).

2.7 Absolventi studia učitelství pro mateřské školy

Absolventem je člověk, který úspěšně dokončil určitý stupeň vzdělávání formálního typu, může se přitom jednat o základní školu, střední školu, vyšší odbornou školu či vysokou školu. Taktéž může jít o dokončení určitého druhu neformálního vzdělávání. Například různé školení či rekvalifikační kurzy. Absolventi se liší dle získaného druhu dokladu o absolvování.

Za absolventy vysokých škol se považují lidé, kteří úspěšně dokončili studium na vysoké škole a mají za sebou státní závěrečnou zkoušku. Tito absolventi dostávají diplom (Průcha & Veteška, 2014).

Začínající učitel, který bývá obvykle datován během prvních dvou let po ukončení studia, je považován za čerstvě kvalifikovaného pracovníka. Tyto osoby se často nazývají také jako absolventi učitelství. Důvodem je skutečnost, že po úspěšném ukončení studia učitelství již vykonávají profesi učitele (Kohnová a kol., 2012).

V roce 2020 bylo celkově 7 266 absolventů z vysokých škol v oblasti výchovy a vzdělávání. Podle dat z Českého statistického úřadu se počet absolventů zmíněného oboru od roku 2001 do roku 2011 zvyšoval. Avšak od roku 2011 do roku 2020 je možné pozorovat mírné snížení počtu absolventů z vysokých škol v oblasti výchovy a vzdělávání (Český statistický úřad, 2021).

Profesní start čeká každého člověka v každém nově zvoleném povolání. Jedná se o první etapu a vstup do povolání. Jde o důležitou etapu, kdy se člověk stále učí. Lze hovořit o zcela nezbytné etapě života člověka. Proto lze zmínit následující tvrzení: „Profesní start je v podstatě experimentem s řadou různých úskalí“ (Průcha, 2013, s. 208). Autor dodává, že v oblasti učitelství se termín profesní start shoduje s pojmem začínající učitel (Průcha, 2013).

Jakmile absolventi středních či vysokých škol učitelství nastoupí do zaměstnání, stávají se začínajícími učiteli. Přibližně první rok jejich práce získávají nové profesní zkušenosti a dovednosti. Právě ty jsou důležité pro jejich adaptaci. Během profesního startu se u začínajících učitelů obvykle projeví šok z reality (Zormanová, 2014).

V profesních začátcích působí učitel obvykle sám. Proto se často jedná o období, které může být pro mnohé začínající učitele značně stresující. Mareš a kol. (1991, podle Průcha, 2013) popsal adaptaci u začínajícího učitele jako obtížné období, protože na učitele působí mnoho stresujících prvků. Příkladem jsou konflikty, které často vznikají s kolegy a rodiči. Neméně významný je střet dosavadních znalostí ze studia s realitou. Právě zde se objevují velké rozdíly. Dále je třeba zmínit, že ačkoliv se nejedná o častý případ, může se u začínajících učitelů projevit syndrom vyhoření a s ním spojený předčasný odchod z profese (Průcha, 2013).

Je třeba zmínit, že je možné popsaným skutečností především. Ideálně prostřednictvím uvádějícího učitele neboli zkušeného kolegy. Právě on může pomoci začínajícímu učiteli urychlit získání patřičných profesionálních návyků. Uvádějící učitel by měl poskytovat

začínajícímu učiteli podporu a měl by začínajícího učitele provést nejenom výukou, ale také by se měl zaměřit na psychologickou a výchovnou stránku dětí. Uvádějící učitel je společně s ředitelem či ředitelkou školy spoluzodpovědný za kvalitní péči o žáky ze strany začínajícího učitele (Jedlička et al, 2018).

S uvádějícím učitelem je často spojován pojem mentoring. Nejčastěji jde o případ, kdy zkušenější kolega poskytuje pomoc začínajícímu učiteli. Mohou nastat i případy, kdy mladší kolega poskytuje pomoc staršímu pracovníkovi. Podstata mentoringu spočívá v zefektivnění pracovního výkonu a urychlení získávání potřebných kompetencí pod odborným dohledem (Syslová, 2013).

Po několika letech, přibližně okolo pěti let, se pedagog stává učitelem expertem. Časový údaj pro tuto fázi je zcela individuální, takže nelze uvést, kdy přesně tato etapa nastává. V této fázi mohou učitelé poskytovat pomoc mladším, začínajícím učitelům, taktéž plně působí na vzdělávací procesy v mateřské škole. Ačkoliv jsou učitelé v této fázi již profesionálové, tak stále platí, že vzdělávat se musí po celý život (Zormanová, 2014).

Nutno dodat, že především u starších učitelů, kteří mají za sebou několik let pedagogické praxe, se často objevuje syndrom vyhoření. Výsledky výzkumu ukazují, že čím vyšší počet roků praxe učitel má, tím vyšší riziko výskytu syndromu vyhoření hrozí. Pokud se vyskytnou příznaky syndromu vyhoření u učitelů, je dobré, aby pracovníci dostali individuální pomoc a podporu. Preventivně je vhodné upravit podmínky, které jedincům způsobují nebo mohou způsobovat stres. To proto, aby nedošlo ke vzniku syndromu vyhoření. Podle autora výzkumu je nižší výskyt příznaků syndromu vyhoření u učitelů mateřských škol než u učitelů základních škol (Smetáčková, 2019).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Předchozí část práce zmínila teoretická východiska, která se vztahují k tématu bakalářské práce. Podstatou této práce je prozkoumat různé představy studentů studijního programu učitelství pro mateřské školy o jejich budoucím povolání. V teoretické části byly definovány klíčové pojmy. Nyní bude vymezena praktická část této práce. Tato část má kvalitativní charakter. Za pomoci polostrukturovaného interview jsou zkoumány představy participantek o jejich budoucím povolání. V návaznosti na polostrukturované interview bude možné zodpovědět níže uvedené výzkumné otázky.

3.1 Výzkumné cíle a otázky

Cílem praktické části je zjistit, jaké jsou představy studentů programu učitelství pro mateřské školy o jejich povolání.

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit, jaké jsou představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich povolání.

Na základě hlavního výzkumného cíle byly vytvořeny dílčí výzkumné cíle.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, z jakého důvodu si studenti – budoucí učitelé vybrali studium učitelství pro mateřské školy.
- Shrnout, jaká pozitiva a negativa vidí studenti – budoucí učitelé na této profesi.
- Zjistit, zda-li je podle studentů – budoucích učitelů povolání učitele pro mateřské školy uznáváno společností.
- Vymezit, jaké zásadní situace či lidé ovlivnili rozhodnutí studentů – budoucích učitelů k volbě zkoumaného studijního programu.

Z výzkumných cílů jsou vytvořeny tyto výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich povolání?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký je důvod k volbě studijního programu učitelství pro mateřské školy?
- Jaká pozitiva a negativa vidí v této profesi?

- Jak je podle názorů studentů – budoucích učitelů uznáváno povolání učitele mateřské školy?
- Jaké zásadní situace či lidé ovlivnili volbu studentů – budoucích učitelů rozhodnutí k volbě stát se učitelem mateřské školy?

3.2 Výzkumná metoda

K vypracování bakalářské práce, která je zaměřená kvalitativně, byly zvoleny polostrukturované rozhovory. Interview poskytuje větší prostor ke sdělování vlastních zkušeností. Dále nabízí možnost získat detailnější informace o participantech a jejich názorech. Chráska (2016) popisuje polostrukturované interview jako metodu, která participantům umožňuje víc alternativ odpovědí k otázkám. Také po nich vyžaduje zdůvodnění svých odpovědí (Chráska, 2016).

Při polostrukturovaném interview autor vychází z předem stanovených otázek. Tazatel se může odchýlit od systematizace otázek a může spontánně reagovat na odpovědi participantů. Činí tak podle získaných odpovědí a v souvislosti s danou situací. Povoleno je také reagovat na dané myšlenky a návrhy, které se během interview mezi tazatelem a participantem objeví.

„Polostrukturované interview představuje flexibilní nástroj, který oběma stranám umožňuje ptát se na případné nejasnosti a průběžně zpřesňovat poskytnuté odpovědi v souvislosti s tím, jak se téma rozvíjí“ (Výrost et al., 2019).

3.2.1 Výzkumný soubor

Do výzkumu bylo zapojeno devět studentek, které studují program učitelství pro mateřské školy.

Zde je přehled participantek, se kterými bylo vykonáno polostrukturované interview.

Tabulka 2 Přehled participantek (Vlastní zpracování)

Participantka	Pohlaví	Ročník	Studium	Věk
1	žena	3.	Univerzita Tomáše Bati	22
2	žena	3.	Univerzita Tomáše Bati	22

3	žena	3.	Univerzita Tomáše Bati	23
4	žena	3.	Univerzita Tomáše Bati	22
5	žena	3.	Univerzita Tomáše Bati	22
6	žena	3.	Univerzita Tomáše Bati	22
7	žena	3.	Univerzita Tomáše Bati	22
8	žena	3.	Univerzita Tomáše Bati	22
9	žena	3.	Masarykova Univerzita	22

Participantka č. 1

Participantka studuje na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně program učitelství pro mateřské školy. Participantka je ve třetím ročníku a má již zkušenosti s prací s dětmi mimo studium. Dále má v plánu ve studiu pokračovat dálkovou formou, konkrétně na Masarykově univerzitě. Chce vykonávat povolání učitele mateřské školy.

Participantka č. 2

Participantka studuje třetí ročník na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Participantka má mimo studium zkušenosti s prací s dětmi v příměstských táborech. Participantka chce dále pokračovat ve studiu. Není si jistá, zdali chce vykonávat povolání učitele. Vystudovala gymnázium.

Participantka č. 3

Participantka studuje na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, momentálně ve třetím ročníku. Participantka nemá mimo školu zkušenosti s prací s dětmi a nemá v plánu dále studovat po ukončení bakalářského programu. Chce vykonávat povolání učitele mateřské školy.

Participantka č. 4

Participantka studuje na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Momentálně je ve třetím ročníku. Zkušenosti s prací s dětmi má pouze z praxe. Participantka chce dále studovat, ale zvolila dálkovou formu, protože již chce vykonávat povolání. Je rozhodnutá, že povolání učitele mateřské školy vykonávat chce. Vystudovala gymnázium.

Participantka č. 5

Participantka studuje na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a momentálně studuje ve třetím ročníku. Zkušenosti s prací s dětmi má i mimo studium. Působila jako lektorka na dětských táborech. Participantka si není jistá, zdali půjde dále studovat. Spíše nechce vykonávat povolání učitele mateřské školy. Vystudovala gymnázium.

Participantka č. 6

Participantka studuje na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, v době výzkumu ve třetím ročníku. Společně se sestrou organizuje tábory pro děti. Zkušenosti s prací s dětmi má. Je rozhodnutá, že povolání učitele mateřské školy chce vykonávat. Po ukončení bakalářského programu má v plánu ve studiu pokračovat.

Participantka č. 7

Participantka studuje na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tento program studuje ve třetím ročníku. Zkušenosti s prací s dětmi mimo studium má, ale pouze se staršími. Pokračovat ve studiu chce a to prezenčně. Je rozhodnutá pro vykonávání povolání učitele mateřské školy.

Participantka č. 8

Participantka studuje na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a momentálně je ve třetím ročníku. Je rozhodnutá, že chce pokračovat studium na magisterském programu. Díky pracovní nabídce hodlá ve studiu pokračovat dálkovou formou. Zkušenosti s prací s dětmi mimo studium má. Působila také jako dobrovolník v nemocnici. Povolání učitele mateřské školy chce vykonávat.

Participantka č. 9

Participantka studuje na Masarykově univerzitě, aktuálně je ve třetím ročníku. Chce pokračovat ve studiu. Pracovní zkušenosti s dětmi již má. Je rozhodnutá, že povolání učitele mateřské školy chce vykonávat.

3.3 Sběr dat

Celkově bylo zrealizováno devět interview, a to v době od 20. ledna 2023 do 16. února 2023. Data byla sbírána tak, že proběhli osobně (6) a také online (3). Struktura rozhovoru je dostupná v příloze PTři interview proběhly online jako videohovor, a to z důvodu nemoci participantek a také, že se jedna participantka nemohla dostavit na interview osobně. Všechna interview byla nahrávána na mobilní telefon, konkrétně na diktafon. Následně došlo k přepisu dat do textové podoby. Interview podstoupená s participantkami byla provedena na různých místech, v prostředí školy, ale i v prostředí jejich domovů. Nejkratší interview trvalo šestnáct minut a nejdelší dvacet šest minut.

Výzkumný vzorek pro účely této bakalářské práce tvořilo devět studentek programu učitelství pro mateřské školy. Z toho osm studující Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně a jedna studující Masarykovu Univerzitu v Brně. Výběr vzorku byl záměrný. Každé interview trvalo jiný čas. Podle toho, jak dlouho participantky hovořily. Jelikož byla zvolena metoda výzkumu formou polostrukturovaného interview, bylo možné se na některé otázky doptat, v závislosti na průběhu interview.

Před zahájením interview byly participantky seznámeny s informacemi ohledně interview. Bylo jim sděleno, o čem interview pojednává a co je jeho cílem. Též byly obeznámeny s tím, že je výzkum zcela anonymní. Každá participantka na začátku výzkumu sdělila, zdali s interview souhlasí. Následně bylo interview nahráváno na mobilní telefon. Záznamy z provedených interview v textové podobě jsou k dispozici v přílohách.

3.4 Zpracování a analýza dat

Získaná data byla zpracována za využití metody otevřeného kódování. Otevřené kódování charakterizují Švaříček a Šedřová (2014, s. 211) následovně: „*operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“

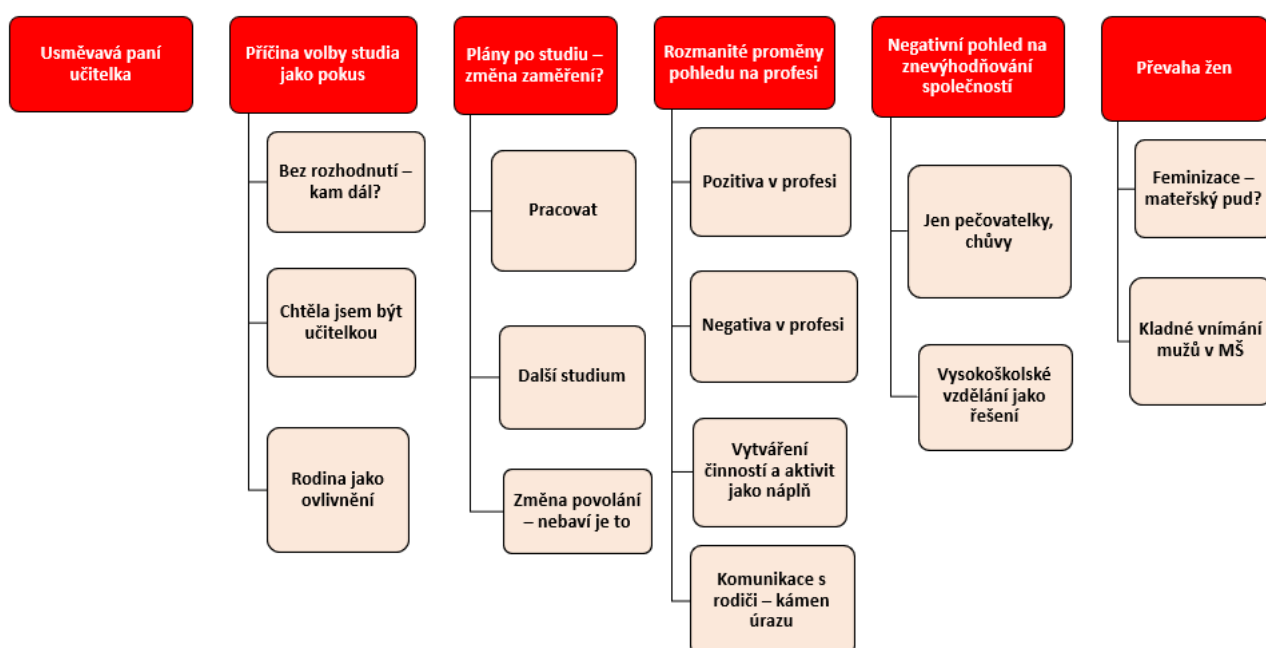
V práci byl využit postup dle Švaříčka a Šedřové. Po transkripci interview bylo použito otevřené kódování. Jednotlivé kódy (jména) byly rozčleněny dle barev. Vzor kódů a přepis interview je k nalezení v přílohách. Barevné rozlišení posloužilo ke zjednodušení následné práce s kódováním. Užití barvy učinily kódy více přehlednými a lépe se v nich orientovalo. Kódy byly vytvořené v návaznosti na odpovědi participantek. Ty navazovaly na dílčí

výzkumné otázky. Při kódování byla využita metoda tužka – papír. Kódy byly sloučeny podle podobnosti na menší skupiny, a to kategorie a subkategorie. Tyto kategorie byly následně pojmenovány podle odpovědí participantek. Některé kategorie obsahovaly i subkategorie, opět podle odpovědí. Celkově bylo vytvořeno 6 kategorií a 14 subkategorií.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V předchozí kapitole byla popsána metodologická východiska praktické části práce. V této kapitole je zaměřena pozornost na výsledky výzkumné části práce. Tyto výsledky slouží ke zodpovězení jednotlivých výzkumných otázek a k naplnění veškerých cílů práce. Během analýzy dat vzniklo celkem 6 kategorií a v návaznosti na ně bylo vytvořeno 14 subkategorií. Jedna kategorie zůstala bez subkategorie, je naplněna kódy, které byly podobné. Ukázka kategorie s kódy je v příloze II.

Zde se nachází návrh schématu kategorií a subkategorií



Obrázek 1. Schéma kategorií a subkategorií (Vlastní zpracování)

Nyní bude věnována pozornost jednotlivým kategoriím a subkategoriím.

4.1 Usměvavá paní učitelka

První kategorie se zaměřuje na představy studentů učitelství pro mateřské školy, konkrétně na význam pojmu učitel mateřské školy. Participantky byly osloveny s dotazem, co se jim pod tímto pojmem vybaví. Kategorie byla označena jako pozitivní, protože z odpovědí participantek plyne, že nikdo neměl na tento pojem negativní odpověď. „...*usměvavou ženu, paní učitelku, která má ráda děti a tu práci má ráda a dělá to pro ty děti...osobu, která nesedí celý den na židli, ale pobíhá mezi těmi dětmi*“ (P8). Participantky P4 a P7 uvedly, že si pod pojmem, kdo je učitel mateřské školy, představují člověka, který rád tráví čas s dětmi. „...*osoba, která tráví s dětmi čas během dne, kdy jsou v té mateřské škole...*“ (P4). „...*tráví*

ráda čas s dětmi...“ (P7). Bylo také zmíněno, že pod pojmem učitel mateřské školy si představí předávání něčeho dětem navíc. „...předává jim nějaké vědomosti, znalosti, učí je nějaké návyky, přidává hodnoty a snaží se, snaží se u nich rozvinout nějaké základní poznání“ (P4). „...který s dětmi se setkává každodenně ve své práci a který vlastně pro ty děti dokáže věnovat svůj čas a věnuje se jim“ (P7). „...vést je tím životem, zpříjemňovat jim to prostředí, usnadňovat socializaci dítěte a ten pobyt ve školce“ (P2). Participantka P5 uvedla spíše pojmy, které se jí pod tímto pojmem vybavily. „...práce s dětmi a vlastně empatie, lidský přístup, láska k dětem“ (P5). „je to takové poslání, že tam jde o to, aby ten učitel nebo učitelka měli hlavně v srdci, že to není jenom povolání v hlavně, že to může dělat každý, takže pro mě je to trochu jiné povolání než nějaké jiné“ (P9). Participantka č. 9 zmínila pojem poslání. Jelikož byl tento pojem zmíněn v teoretické části práce, byla jí položena dodatečná otázka, zdali může tento pojem přiblížit, co si pod tím představí. „...že to nemůže dělat jen tak někdo, pro to musí fakt mít ambice a musí to chtít dělat, protože to není povolání, které nejde dělat s tím, že no tak musím do práce, nic jiného mi nezbyde, měl by to dělat rád, protože ho to baví, a to jde potom vidět, přece jenom je to práce s lidmi, a ještě s dětmi a ta je jako důležitá, protože je musíme formulovat správně“ (P9).

Všechny odpovědi od participantek byly pozitivní. Některé participantky odpovídaly na základě vzpomínek z minulosti se svými učitelkami. Jak bylo zmíněno ve druhé kapitole teoretické části, konkrétně v části 2.5.1, člověk má již nějaké vzpomínky prožité a tím nabírá zkušenosti, tudíž tím navazuje na svoji budoucnost. Představy jsou tedy úzce spjaty se vzpomínkami. To se shoduje s představami participantek, které navázaly na vzpomínky. „Tak v první řadě se mi určitě vybaví moje mateřská škola a jelikož sama jsem neměla moc dobrou zkušenost s mateřskou školou tak to mám spojené spíše s negativními emocemi...“ (P2). „Mně se hned vybavily vzpomínky z dětství, kdy jsem prostě to tam neměla ráda...“ (P3). Participantky byly dotázány ohledně vzpomínek, co se jim vybaví. Obě participantky se shodly v tom, že jejich negativní vzpomínky se vážou k nucení do sněžení jídla od učitelek v mateřské škole. „...jsem nechtěla jíst zeleninu...jakože mě až skoro nutily, abych ji jedla, takže jsem tu školku dost trpěla...“ (P2). „...nutily dojíst všechno jídlo“ (P3).

Z výpovědí participantek často plyne, že si učitele mateřské školy představují jako osobu empatickou, co ji baví její práce a tráví její čas ráda s dětmi. Odpovědi od participantek se shodují s teoretickou částí v kapitole 1. 2. Empatie a chuť do výkonu povolání učitele pro mateřské školy je nesmírně důležitá a patří k tomuto povolání. Právě empatie patří k úspěšnému chodu předškolního vzdělávání v mateřské škole. Učitelka v mateřské škole by

měla mít smysl pro empatii a učit ji ostatní děti. Zároveň participantky uváděly, že pod pojmem učitel pro mateřské školy si představí někoho, kdo předává hodnoty, postoje a znalosti dětem. Stejně tak jako Svobodová (et al., 2017) uvedla, že učitel předává hodnoty dětem a spolupodílí se na vytváření edukačního prostředí ve třídě.

4.2 Důvod volby studia jako pokus

Další kategorie se zaměřuje právě na to, proč si studentky programu učitelství pro mateřské školy zvolily právě tento program ke studiu. Zde se odpovědi participantek rozcházely na dvě skupiny, tj. skupina participantek, které nechtěly přímo vykonávat profesi učitele pro mateřské školy a také skupina participantek, které přímo již chtěly vykonávat tuto profesi. Pod tuto kategorii byla uvedena ještě třetí subkategorie, která popisuje některé situace či osoby, které ovlivnily rozhodnutí participantek k volbě tohoto studia. Participantky na otázku ohledně důvodu, proč si zvolily tento program, odpovídaly spíše různorodě. „...*okolí mě přesvědčilo, že bych se na to hodila...*“ (P1). „...*taková záchranná přihláška, kdyby mi nevyšly ty předchozí, které nakonec nevyšly, tak jsem si řekla, že to půjdu zkusit, protože mám ráda děti*“ (P4). „*Já jsem původně chtěla vlastně studovat učitelství pro základní školy a čím víc se blížila ta vysoká škola, tak mě ten směr úplně nevyhovoval*“ (P7). Již jen z těchto odpovědí od participantek lze vidět, že ačkoliv participantky zmínily, že měly rády děti a práce s nimi je bavila, šly si na tento program pouze ověřit, zdali to tak je a dál se uvidí. „...*úplně předem jsem na to nebyla rozhodnutá a šla jsem sem s tím, že se kdyžtak během prvého rozhodnu, podle toho, jaké to bude, jestli chci pokračovat nebo ne*“ (P4). Jedna participantka popsala také odmítnutí na ostatních školách jako příčinu jejího rozhodnutí. „...*já si myslím, že možná to vyzní blbě, ale díky tomu, že jsem se nedostala na ty jiné školy, v uvozovkách jsem tady teda skončila, tak to bylo prostě to zásadní, protože si myslím, že bych si to nakonec sama od sebe, jakože nevybrala*“ (P4). Participantka zmínila, že na základě předešlých zkušeností s prací s dětmi, kdy organizovala tábory pro děti, si uvědomila, že jí práce s lidmi vyhovuje a podle toho volila toto studium. „...*ale vlastně na základě té zkušenosti z těch táborů, tam jsem si vlastně uvědomila, že mám ráda tu práci s dětma, obecně s lidma, ráda jsem součástí nějakého většího kolektivu, myslím si, že jsem i týmový hráč, takže myslím, že asi takto*“ (P5). Participantka P5 uvedla, že vyhledávala spíše alternativu táborového vedoucího, se kterým má z minulosti zkušenosti. „...*a hledala jsem tím pádem trošku alternativu, kterou bych mohla dělat a která by v podstatě pořád byla s lidmi a třeba konkrétně s těmi dětmi, protože jak říkám, v minulosti jsem vlastně působila jako táborový vedoucí...*“ (P5). K výpovědi od participantky P5 bylo třeba se doptat, zdali

je za svoje rozhodnutí ráda. Zde participantka uvedla spíše neuspokojivou odpověď. Je zde uvedena celá odpověď z důvodu odlišnosti. „*No asi úplně si nemyslím, že to bylo nejšťastnější rozhodnutí...ale nevím jestli je to teda úplně pro mě, jestli jsem se úplně v tom našla...kdybych se mohla vrátit zpátky v čase a vyzkoušela bych si celé to studium, myslím si, že bych znova asi na tu školu nešla, že bych se rozhodla trošku jinak pro jiný obor...a jednak jsem taky člověk, hodně co právě stresuje a myslím si, že to není úplně nejlepší povolání pro člověka, co tolik stresuje, protože je to obrovská zodpovědnost a asi bych úplně nebyla schopná dětem dát tu energii, kterou potřebují a myslím si, že ty děti to poznají a šlo by to na nich hrozně poznat a to si myslím, že by byla škoda“ (P5). Participantka P5 uvedla, že je to zodpovědná práce a je potřeba dát dětem patřičnou energii. Jistá shoda byla nalezena s odpovědí participantky P9 v předešlé kategorii, která popisuje tuto profesi jako poslání, tudíž tuto profesi nemůže dělat každý. „...určitě to člověk nedělá pro peníze, to prostě nejsou zaměstnání, které by byly nějak extrémně dobře placené, aby to člověk dělal pro peníze a prostě protože tě to baví a že toho člověka naplňuje“ (P5).*

4.2.1 Bez rozhodnutí – kam dál?

Participantky často odpovídaly, že podávaly přihlášku na studium programu učitelství pro mateřské školy tak, že nevěděly, zdali vůbec chtějí vykonávat toto povolání. „*Tak, studium jsem si vybrala, protože jsem zprvu nevěděla vůbec co mám dělat...“* (P1). „...nejmenší zlo, protože jsem věděla, že chci zůstat ve Zlíně, kde jsem tehdy studovala jinou školu a věděla jsem, že se chci vydat humanitním směrem a vlastně tento obor se mi líbil nejvíce ze všech těch, co humanitní fakulta poskytovala“ (P2). „*Takže taková cesta to asi byla, nebylo to jako vyloženě, že bych si řekla, že bych chtěla být učitelka ve školce“* (P7). Participantky popisují, že se chtěly rozhodnout, zdali je tato profese bude bavit až v průběhu studia. „...*předem jsem na to nebyla rozhodnutá a šla jsem sem s tím, že se kdyžtak během prvého roku rozhodnu, podle toho, jaké to bude, jestli chci pokračovat nebo ne“* (P4). „*No, předem, až po 2 letech na vysoké škole, no“* (P6). Participantka P5 popisuje, že v souvislosti s jejím středoškolským vzděláním chtěla jít na vysokou školu a na základě toho se rozhodovala kam půjde. „*Já jsem vlastně z gymnasia, takže jsem věděla, že musím jít jako určitě na vysokou“* (P5).

Překvapující byl fakt, že převážná část participantek nevěděla, zdali profesi učitelky mateřské školy opravdu vykonávat chce. Tento studijní program braly pouze jako zkoušku, aby zjistily, zdali je obor bude bavit.

4.2.2 Chtěla jsem být učitelkou

Participantky v poměru s předešlou subkategorií, zde odpovídaly méně. „...jsem vždycky od malička chtěla být i paní učitelka ve školce a teď možná lituju, že jsem nešla jakože na střední pedagogickou, protože ne že by to bylo lehčí, že jsem šla z té nezaměřené na učitelství, ale měla bych jako možná jiný pohled do toho trošku. Takže moje rozhodnutí, že jsem se rozhodla pro učitelství, se uchýlilo na moje myšlenky před lety“ (P3). „Tak já jsem chtěla být učitelka od první třídy“ (P8). „Já jsem tak nějak věděla už od malička, že mě baví práce s lidmi a s dětmi“ (P9). Participantky zmínily, že již před nástupem na vysokou školu chtěly být učitelkami. Lze zmínit, že participantka P9 byla jediná, která měla střední pedagogickou školu. Participantka č. 8 odpověděla, že příčinou toho, proč se takto rozhodla by mohly být právě její vzpomínky na učitelku z dětství. „Takže možná proto, že moje učitelka v první třídě byla můj vzor, protože jsem si říkala, že bych jednou chtěla být taková asi i já.“ (P8).

Z výzkumu je patrné, že pouze tři participantky chtěly být učitelkami ještě před nástupem na studium učitelství pro mateřské školy. Na základě této skutečnosti lze konstatovat, že jejich rozhodnutí mohly ovlivnit právě pozitivní zkušenosti s touto profesí. Jak bylo již zmíněno, představy jsou vázané na zkušenosti a vzpomínky.

4.2.3 Rodina jako ovlivnění

Participantky taktéž informovaly v interview o tom, co ovlivnilo jejich rozhodnutí k volbě studia učitelství pro mateřské školy. Jak už z názvu plyne, tak rodinní příslušníci u participantek hráli primární vliv. Participantky se často vracely do minulosti k učitelkám, které měly v dětství. „Primárně lidé byli učitelé, které jsem potkala v průběhu mého života. Například učitelka z mé mateřské školy...potom moje učitelka na ZŠ, moje třídní učitelka, která mě nepřímo inspirovala“ (P1). „Právě ta moje paní učitelka ve Sluničkách, která pro mě byla takovým vzorem...“ (P3). „...určitě mám dobré vzpomínky na mateřskou školu a tam byly učitelky skvělé, měla jsem je moc ráda“ (P5). Ve výpovědích se nejčastěji objevovaly zmínky o rodině, které participantky popisovaly jako podporu. „Potom moje teta, která byla učitelka, takže ta nějakým způsobem inspirovala. A následně taky moje mamka, která byla ta, která mě do toho povzbudil...“ (P9). „Pro mě asi největší ovlivnění bylo od mého tehdejšího přítele, protože vlastně on byl ve Zlíně a já jsem chtěla zůstat ve Zlíně“ (P2). „...a možná i ta moje mamka, která mi říkala, ať jdu na tu pedagogickou, protože věděla, že to chci dělat, takže ještě mamka byla moje taková přímo kotva“ (P3). „tak ta rodina hlavně, mladší sestřenice, se kterými jsem bývala často v kontaktu...potom

i postupem času, kdy starší sestřenice začali mít svoje děti a zase si na naše rodina rozrůstala a čím dál víc jsem byla v kontaktu s těma dětma, tak to si myslím, že mělo hodně velký vliv“ (P4). „Tak já si myslím, že to byly moje neteře, určitě a potom to tak zakončili moji synovci a asi tomu napomohla moje sestra, že jsme spolu spolupracovaly na těch táborech“ (P6). „Nejvíce rodina, protože tím, že mě hodně nasměrovali k dětem, tak trochu nedobrovolně a říkali mi, jak mi to s nima jde, a tak mi to asi vlezlo do hlavy a pak jsem si říkala, aha to by asi šlo“ (P9). Z odpovědí plyne, že značnou roli na rozhodnutí participantek při volbě studijního programu mají právě rodinní příslušníci. Většina z participantek zmínila alespoň jednoho člena rodiny.

4.3 Rozmanité plány po studiu

Tato kategorie se zaměřuje na plány participantek po ukončení studia. Jejich výpovědi lze rozdělit na ty, které chtějí jít již pracovat a na ty, které chtějí ve studiu pokračovat. Taktéž je třeba zmínit kategorii participantek, které se rozhodují ještě během studia vykonávat jiné povolání.

4.3.1 Pracovat

Pouze malá část participantek odpověděla, že po ukončení studia chce vykonávat svoji profesi a nemá v plánu jít dále studovat. Participantka P3 uvedla, že studium je pro ni hodně stresující a ráda by si od toho odpočinula. „No, jelikož je to vše kolem mě také stresující, jakože myslím teď studium a hodně to na mě zanechalo, tak jako určitě bych jako asi úplně nechtěla pokračovat v magisterském...zároveň nevylučuje studium do budoucna. zároveň tomu neříkám ne do budoucna, ale když bych to tady vystudovala, tak určitě bych chtěla jít už učit do mateřské školy“ (P3). Druhá participantka P5 také uvedla, že by chtěla jít pracovat. „...abych to shrnula, že chci jít už pracovat a asi ne úplně v oboru, ale chtěla bych se podívat i trošku jiným směrem...asi nepůjde přímo o učitelství v mateřské škole, chtěla bych si zkusit trošku rozšířit obzory, zkusit něco jiného...“ (P5). Participantka působila nerozhodně, dle poskytnutých odpovědí nechce vykonávat profesi učitelky mateřské školy. Také uvedla, že by se chtěla ubírat humanitním směrem a vykonávat práci s lidmi (P5). Participantka P2 uvedla spíše alternativní mateřskou školu. „...uvažovala jsem nad tím, že bych šla dělat učitelku do mateřské školy, ale určitě bych chtěla buďto dělat v alternativní mateřské škole“. Podobně na tom byla participantka P9, která v interview popsala, že by spíše preferovala alternativní mateřské školy. „...já jsem trošku spíš na takový ten alternativní styl, třeba teď konkrétně mám ty praxe ve školce Začít spolu a hrozně mi to vyhovuje a moje obava je, že

mi to úplně nesplní moje očekávání“ (P9). Zdůvodnění, proč právě alternativní směr, odůvodnily následovně. „...se mi nelíbí takové ty běžné mateřské školy anebo bych pak chtěla směřovat do nějakých administrativních pozic“ (P2). „Líbí se mi tam víc ten laskavý přístup, nemusí to být všude, taky to záleží na učitelích a na tom vedení, ale třeba u konkrétně Začít spolu se mi hrozně líbí ten režim, kde je to tam členěno do těch různých koutků, které tam mají. Celkově mi to hodně vyhovuje, já jsem měla konkrétně problém dětem nabízet nepřímou řízenou činnost, často mi připadalo, že je do toho nutím, kdežto tady už to mají dané, v jakou dobu ty neřízené činnosti dělají a taky mi to asi víc sedí ke mně“ (P9). Participantka nejdříve uvedla, že původně neměla v plánu v budoucnosti učit v mateřské škole. Poté však zmínila, že nad tím uvažuje. Jako odůvodnění uvedla absolvovanou praxi. „Jo tak to byly ty praxe, protože jsem vlastně zjistila po tom měsíci, že v mateřské škole, že mě to baví, že mě baví dětem něco předávat, a tak“ (P2).

Malá část participantek tak byla jednoznačně v subkategorii, která se zabývá participantkami, které již nechtějí ve studiu pokračovat.

4.3.2 Další studium

Většina participantek se chce dále zaměřit na následující studium. Participantky P1, P6, P8 a P9 se přiklání k navazujícímu studiu, ale chtějí u toho již vykonávat profesi učitelky mateřské školy. „...přemýšlím nad tím, že bych šla dálkově studovat, ale už chci opravdu dálkově, protože víc mě láká ta samotná práce s dětmi...“ (P1). „Já chci jít pokračovat dálkově, jako na magistra, protože chci jít už jako do praxe...“ (P6). „Tak já mám teda v plánu pokračovat na navazující magisterské studium, ale dálkově a chtěla bych už začít pracovat v mateřské škole teda...“ (P8). „Můj plán je už jít učit do školky, s tím, že bych dálkově chtěla zkusit, jako pokračovat asi na speciální pedagogiku, a tím si trochu rozšířím ten obzor“ (P9). Z toho participantky P1 a P6 se přiklání ke změně univerzity na základě místa svého bydliště. „No, v Brně, protože to mám blíž svému bydlišti“ (P1). „Ne, chci přecházet na Masarykovu univerzitu, ale budu si dávat i jakoby sem přihlášku....“ (P6). „Ne, chci studovat v Brně primárně, případně v Olomouci, ale primárně to Brno, protože, co jsem se tak koukala, jsem si dělala takový research, tak vlastně v Brně pro mě mají mnohem více zajímavější a mám pocit, že to studium je lépe koncipované než tady ve Zlíně“ (P7). Participantka P7 uvedla, že je rozhodnutá pro prezenční studium. „Tak já se chystám na magisterské studium určitě a nechci ještě jít do práce, chtěla bych to studovat prezenčně a takže určitě studium pokračování dál“ (P7). Tato participantka uvedla jako důvod dalšího studia prodloužení studentských let a kariérní postup. „...bych si popravdě chtěla prodloužit

studentská léta, že se mi ještě je nechce ukončovat a taky možnost v budoucnu pracovat jako ředitel mateřské školy, takže nějaký i kariérní postup a vlastně asi i vyšší platové podmínky, které tam jsou díky tomu titulu“ (P7). Pouze jedna participantka, konkrétně P4, je rozhodnutá podat přihlášky na navazující magisterské studium na stejnou univerzitu. „Jo, zatím jsem ty přihlášky poslala jenom sem“ (P4).

Jednoznačná převaha se týká participantek, které chtějí navazovat na další studium. Většina by ráda studovala magisterský program dálkovou formou a současně již vykonávala profesi učitelky v mateřské škole.

4.3.3 Změna povolání – nebaví je to

Tato kategorie je zaměřená na možné příčiny změny povolání studentů. Některé studentky se již během svého studia učitelství pro mateřské školy rozhodují pro výkon jiného povolání. Participantky byly dotázány na možnou příčinu takového rozhodnutí. Důvodem ve většině případů byla skutečnost, že je zvolený obor nebaví. „Důvodem může být možná i to, že třeba v průběhu té školy zjistí, že je to nebaví...“ (P2). „Tak u mě konkrétně třeba, je ta příčina asi konkrétně ve studiu vlastně na této škole a v tom, že já jsem měla trošku jiné představy na začátku“ (P5). „No já si třeba myslím, že to někomu prostě nesedne“ (P9). „Také důvodem může být možná i to, že třeba v průběhu té školy zjistí, že je to nebaví“ (P2). „...během toho studia zjistí, že je to tak moc nebaví nebo nenaplnuje, ta práce s těma dětma“ (P4). Participantka P1 uvedla také jako možnou příčinu změnu pohledu na profesi v důsledku školy. „...třeba, že škola tak trochu zkazila iluzi o tomto povolání nebo prostě tak změnila, že nemají už studenti chuť anebo nějak změnila...“ (P1). Participantky P1 a P8 se zaměřily i na praxe během studia. Uvedly, že negativní zkušenost z nich mohla ovlivnit názor některých studentek. „...nějaká negativní zkušenost z praxe z, to může taky být, to jsem slyšela různé názory, že právě díky té souvislé praxi, co jsme vykonávaly, tak studentky tam měly negativní zkušenosti a pak se následně bojí vykonávat tuto profesi v mateřské škole“ (P1). „Tak možná to byla i ta souvislá pedagogická praxe, to jsem právě slyšela od spolužaček některých, že je ta praxe odradila od toho povolání, právě nějaký ten střet s tou realitou...“ (P8). Negativní zkušenost z praxe, kterou popsaly participantky, mohla mít negativní dopad na studentky, které se rozhodovaly, zdali tuto profesi chtějí nebo nechtějí vykonávat. Je na uvážení, zdali jim jedna negativní zkušenost mohla zkreslit představu. Participantky P1, P2, P9 uvedly, že příčina může pramenit v tom, že si studentky volí tento program kvůli tomu, že je to jednodušší než ostatní programy, a ne kvůli tomu, že by to doopravdy vykonávat chtěly. „...studenti jdou na ten obor, že neví úplně, co jiného dělat a

jdou tam protože se třeba na jinou vysokou školu nedostali, takže to může být příčina“ (P1). „...to učitelství byla taková druhá cesta, takové menší zlo přesně jak jsem řekla já, protože myslím si, že učitelství je obecně chápáno, jako spíš jednodušší škola“ (P2). „...protože čím dál tím víc v poslední době mi přijde, že mateřinky a učitelství do školky je taková nouzovka často, že když neví, tak holky děti mají rády, tak prostě půjdu učit do školky“ (P9). Participantka P3 uvedla, že také mohly studentky během studia dostat jinou pracovní příležitost. „...prostě je tam asi něco, co ho zarazí, nevím, co to tam mlže přesně být. Třeba, že bude mít nějakou jinou pracovní příležitost“ (P3). Finanční ohodnocení bylo zmiňováno v provedeném výzkumu často. Jak již bylo zmíněno v teoretické části od Průchy (2013), tak finanční ohodnocení právě u učitelů mateřských škol může hrát značnou roli. Jako možnou příčinu změny povolání uvedla participantka P4 a P7 právě finance. „Možná, že jim to přijde náročné a dost si myslím, že by na to mohlo hrát i vliv finanční ohodnocení učitelů“ (P4). „...to nízké platové ohodnocení je taky jako důvodem, že vlastně lidé nastoupí na studium a v průběhu studia to zjistí...“ (P7). Participantka P6 uvedla jako možnou příčinu změny názoru na své budoucí povolání fakt, že studium nemusí dávat studentkám smysl. „Protože jim to nedává smysl, zas záleží asi záleží, jak na které univerzitě. Pojďme si říct narovinu, že některé předměty tady mi nedávaly úplně smysl, proč vlastně. Jako ta náplň předmětu, název toho předmětu jo, ale náplň byla už trošku mimo a když se těch předmětů sejde ví v tom semestru i ta náplň toho, co máme dělat do toho předmětu, tak ti to prostě nedává smysl“ (P6). Dále uvedla, že úprava náplně předmětů na studiu by mohla jejich rozhodnutí změnit. Participantka P7 v interview zmínila, že někteří nemají v sobě takovou lásku k dětem, kterou by měli mít. „...potom taky jako to zjištění, že třeba s těmi dětmi úplně si neví rady a nejsou třeba tak trpěliví nebo nemají v sobě tu lásku k těm dětem“ (P7). Participantka P5 uvedla také málo praxe jako příčinu toho, že se studentky rozhodnou během svého studia k vykonávání jiného povolání. „...myslela jsem si, že tento obor bude hodně o praxi, hlavně o té praxi, protože já jsem vždycky z gymplu a tam jsem praxi vůbec neměla, tak jsem se těšila na to, že tady konečně dostanu a nebyla jako prakticky vůbec“ (P5). Tato participantka popsala, že by více praxe mohlo pomoci ke změně názorů participantek, aby se nakonec rozhodly tuto profesi vykonávat. Avšak je na uvážení, zdali by mohlo pomoci navýšení praxe, když některé studentky stejně nemají zájem tuto profesi dále vykonávat.

Časová náročnost profese učitele pro mateřské školy byla během výzkumného šetření zmíněná vícekrát. To potvrdila také participantka P8, která časovou náročnost uvedla jako možnou příčinu změny rozhodnutí studentek pro vykonávání jiného povolání, již během

studia. „...možná někdo by mohl zjistit vlastně, že je to pro něj fakt časově náročné, že má fakt chodit už jenom do té práce, být tam s těma dětma, připravovat se na to a třeba zjistí, že to není pro něho“ (P8).

4.4 Rozmanité proměny pohledu na profesi

Tato kategorie je zaměřená na pohled participantek na profesi učitele pro mateřské školy. Nejdříve je zaměřena pozornost na to, zdali se participantkám změnil v průběhu jejich studia pohled na studovanou profesi. U velké části participantek se pohled na profesi změnil k lepšímu. V následujících subkategoriích bude zaměřena pozornost na konkrétní pozitiva a negativa dle vnímání participantek.

Spousta participantek se shodla v tvrzení, že před nástupem na vysokou školu ještě zdaleka nevěděly, co tato profese obnáší. V interview popisují, že se jim během studia více rozšířily obzory. „...když jsem nastupovala na vysokou školu, tak jsem neměla v podstatě vůbec představu, co se v mateřské škole tak dělá...“ (P1). „...už vlastně od začátku vím, že v prvéku jsem byla hodně překvapená, co všechno to obnáší...“ (P2). „Dřív jsem si vůbec nedokázala představit, co všechno ta práce vůbec obnáší a je to určitě náročná profese...“ (P8). „...přesně třeba jak si někdy myslí i veřejnost, tak i já jsem moc neviděla pod tu pokličku a je to mnohem víc než jenom to hlídání...“ (P9). Participantky P4 a P5 popisují, že se dříve jejich názory shodovaly s názory laické společnosti, tedy, že učitelky v mateřských školách děti pouze hlídají. „...jak už jsem tady nastoupila, tak myslím že už během prvéku jsem pochopila, že to není vůbec o tomhle, ale že to ještě úplně o něčem jiném“ (P4). „...patřila jsem k těm lidem, co si na začátku mysleli, že to je jenom o hraní, ale jak jsem do toho víc pronikla, samozřejmě ke studiu a skrz praxi, tak vidím, že je za tím mnohem víc dřiny, a že to je opravdu náročná práce...“ (P5). Participantka P7 popsala, že se její názor na profesi nezměnil, pouze se jí rozšířily obzory. „...jsem narazila jako na tu realitu, že když jsem nastupovala v prvéku, tak jsem byla taková hodně naivní...“ (P7). Participantka P8 uvedla, že si více momentálně váží učitelů. „Určitě si já vážím mnohem víc všech učitelek v mateřských školách...“ (P8). Odpovědi participantek se odlišovaly s odpovědi s participantkou P3, která naopak popsala, že její pohled se nezměnil vůbec. „...ani ne, možná jen, že to, že jak se mi to povolání líbí, tak proto chci tu školu udělat, abych to povolání mohla dělat, protože asi čím víc času jsem tu strávila, tím víc potom to prahnu dělat“ (P3).

4.4.1 Pozitiva v profesi

Participantky byly dotázány, jaká pozitiva vidí v profesi učitele mateřské školy. Nejvíce participantek se shodlo na možnosti kreativně se rozvíjet. „...určitě se tam člověk může kreativně realizovat...“ (P1). „...můžeme v ní se jakoby třeba i kreativně vyjádřit...“ (P4). „...hlavně, že je to takové kreativní...“ (P9). Kreativita neodmyslitelně patří k profesi učitele pro mateřské školy. Ačkoliv pro některé jedince může působit obtížně, v tomto případě vnímaly participantky kreativitu jako výhodu. Participantky také odpovídaly, že jako pozitivum vnímají samotné děti. Nejenom ve smyslu, že s nimi mohou trávit čas, ale také proto, že na ně mají jistý podíl vlivu. „...třeba ten čas strávený s dětma...“ (P3). „...velmi se i podílíme na rozvoje osobnosti... opravdu ty děti můžeme hodně ovlivnit a nasměrovat je tak, aby se z nich staly i dobří lidé nebo vzdělání lidé...“ (P7). „...můžu připravovat novou generaci, že můžu něco předat“ (P3). Dalším pozitivem je dle participantky P1 možnost pocitu naplnění, pokud tuhle práci dělá člověk rád. „...pokud to člověka baví, tak prostě dělá práci, která ho naplňuje a tím pádem z toho nemá takové negativní pocity jako občas lidé v práci mívají...“ (P1). Z výpovědí participantek můžeme vidět emotivní vztah k dětem. Pocit naplnění z profese je důležitý. Jak bylo zmíněno v teoretické části, tak v této profesi může dojít k syndromu vyhoření. Proto je důležité, aby tato profese člověka bavila, a dosáhl pocitu naplnění. Tím může eliminovat riziko vzniku syndromu vyhoření. Podobně odpověděla participantka P3. Zmínila, že člověk tuto profesi dělá, protože ho jednoduše baví. Participantka P1 zmínila jako pozitivum učitelské profese možnost získání energie od dětí. „...ty děti přitahují hodně pozitivní energie...“ (P1). Participantka P3 uvedla, že člověk má v této profesi možnost se neustále vzdělávat. „...že člověk v této pozici se může neustále dál vzdělávat“ (P3). Participantka taktéž uvedla, že člověk tuto profesi vykonává, protože ho baví a vnímá ji jako pozitivum. „...člověk dělá i pro sebe, protože ho to baví, to že ho to zajímá...“ (P3). Participantka P4 uvedla jako pozitivum střídání směn v profesi. „...když se střídají ty směny, že tam jsou ty dvě učitelky, jestli máš nějaký čas si připravit ty činnosti...“ (P4). Participantka také uvedla větší volnost ve vytváření činností pro děti. „...když máš nějaké témata, tak ale máš docela volný prostor na toto uchopit podle toho, jak se ti to hodí nebo jak ty to cítíš...“ (P4). Uvedené tvrzení se shoduje s postoji participantky P8. „...že já mám takové větší pravomoce a větší volnost v tom, co dělat s těmi dětmi, sice jsem řízená nějakým RVP, ŠVP, TVP, ale potom si ty aktivity můžu vymýšlet různorodě...“ (P8). Participantka P6 uvedla hned několik pozitiv. „...to prostředí ve kterém vlastně budeme pracovat...“ (P6). Prostor popsal jako hodně pozitivní, protože jsou tam děti a hračky.

„...tak vlastně jseš prostě na vzduchu nejseš jako zase zavřená někde v kanclu třeba celý den, ale jsi na vzduchu, máš tam hodně pohybu...“ (P6). „...jídlo, velkým pozitivem je, že tam máš prostě jídlo, svačina, snídaně jako hele, kde to máš?“ (P6). Participantka P5 a P9 uvedly, že jako pozitivum berou, že to není stereotypní profese. „...není to stereotypní práce, každý den se děje podstatně něco jiného...“ (P5). „...že člověk si tak nějak během toho svého povolání hodně hraje a je to taková hrozně tvořivá činnost, nezajede jen tak člověk do stereotypu...“ (P9). Participantka P5 také uvedla, že člověk s touto profesí má dobrou možnost uplatnění na trhu práce. „... i to uplatnění na trhu práce, že prostě zrovna tady tato profese si myslím, že bude vyžadovaná dlouho...“ (P5). Participantka P8 uvedla jako pozitivum fyzický kontakt s dětmi. „...takový ten fyzický kontakt, že prostě přijdou, pohladí tě nebo tě podrží za ruku, obejmou tě, sednou se ti na klín... můžu reagovat na aktuální děti těch potřeb dětí...“ (P8). Participantka P9 naopak uvedla jako pozitivum vděčnost od dětí. „...děti jsou hrozně vděčné, takže to je takový obraz toho, jak to jde té učitelce nebo tomu učiteli, protože když jsou spokojené děti, tak je to dobrý práce“ (P9). Participantky dostaly otázku, zdali je tato profese bude naplňovat v následujících letech. Většina se přiklání k názoru, že je naplňovat bude. Důvodů bylo hned několik. „...vymýšlení a příprava aktivit pro děti, jak už jsem zmiňovala, mě hodně baví...“ (P1). „...získávat ty nové zkušenosti a uvidím konečně jak to funguje v té realitě“ (P2). „...mám ráda práci s těmi dětmi a já jsem taková tvůrčí, kreativní... učit děti, jak se chovat na ulici, jak se chovat k druhým, jak se vyčistit zuby nebo umýt ruce, že prostě je to takové to mateřství“ (P8). „...nekončící se učení a zlepšování se v něčem...“ (P9). Naopak participantky P4, P6 a P7 uvedly, že si nemyslí, že je tato profese bude naplňovat po zbytek života. „Vím, že to není práce pro mě, co chci dělat celý život, protože moc nejsem asi okay s autoritama...“ (P6). „...mě bude naplňovat, ale nevím, jak dlouho a myslím si, že je to dost práce, která je hodně u které může hodně lidí projít syndromem vyhoření...“ (P7). „...ale nedokážu si představit, že bych celý život jenom učila v té třídě ...“ (P4). Dále již zmínila, že by spíše chtěla vykonávat ředitelku mateřské školy, stejně jako uvedla participantka P7. „...prvních třeba pět, deset let budu právě v té praxi jako učitelka, a potom bych chtěla trošku jako asi kariérně postoupit...“ (P7).

4.4.2 Negativa v profesi

Po zhodnocení pozitiv profese učitele mateřské školy dostaly participantky otázku, jaká negativa v této profesi vidí. Největší převaha byla ve finančním ohodnocení. „...tato profese není úplně tak obzvlášť finančně ohodnocena...“ (P1). „...je finanční ohodnocení, myslím si, že asi učitelé obecně nemají, zas tak vysoké platy, jak by možná měly...“ (P5). „...máš za

to jako za pár peněz...“ (P6). „...Myslím si, že je to finančně podhodnocená profese...“ (P7). Finanční ohodnocení nebylo považováno za jediné významné negativum, na kterém se participantky shodly. Participantky zmínily, že zvýšení platového ohodnocení by mohlo zvýšit zájem budoucích učitelů o tuto profesi. Také by mohlo vyvolat větší zájem o profesi ze strany mužů. Za velké negativum lze dále považovat zodpovědnost, kterou má učitel za děti. „...vidím, že máš velkou zodpovědnost za ty děti...“ (P1). „...další věc je teda ta obrovská zodpovědnost, protože kdyby se něco stalo, tak samozřejmě je to na té učitelce a v případě, že by to byla tam bylo nějaké zranění, tak je to opravdu velký problém...“ (P5). „...jakou zodpovědnost za ty děti vlastně ten učitel má...“ (P7). „...psychická náročnost z té zodpovědnosti, že tam máš prostě tu zodpovědnost za ty děti...“ (P4).

Zodpovědnost neodmyslitelně patří k profesi učitele mateřské školy. Participantky ji v interview popisují jako negativum. Učitelka nese zodpovědnost za všechny děti během dne a také nese podíl zodpovědnosti za jejich vzdělávání.

Participantky P8 a P9 se shodly, že vidí riziko v časové náročnosti, která doprovází tuto profesi. „...možná i časová náročnost té profese...“ (P8). „...příprava do školky zabere celkem dost času... člověk si to podle mě tahá i domů a po večerech vyrábí ty pomůcky na druhý den do školky...“ (P9). Participantky P1 a P5 uvedly jako možné negativum komunikaci s rodiči. Některé participantky komunikaci dokonce označily jako vážnou obavu, kterou z této profese mají. Této problematice bude věnována pozornost v následující podkapitole. „...bude těžké potom s některými rodiči vyjít...“ (P1). „...komunikace s rodiči, což si myslím, že bývá čím dál tím horší...si k té učitelce dovolí...“ (P5). Participantky P4, P6 a P7 uvedly, že jako negativum vnímají negativní názor společnosti na tuto profesi. „...společnost se na tu profesi té mateřské školy dívá tak trošku možná myslím stylem, že i podhodnocuje...“ (P4). „...Tak určitě stereotyp, takže prostě jenom paní učitelky, jsou to ženský je to vlastně o tom, že si tam hraješ na koberečku s těma dětma...“ (P6). „...učitelé mateřských škol nejsou ve společnosti moc dobře vnímáni...“ (P7). Znevýhodňování profese učitele mateřské školy bude více popsána v kategorii č. 5.5.

Další negativa, která participantky vnímají v profesi učitele mateřské školy byly následující. „...brzké vstávání...práce s rodiči...“ (P2). „...vztahy mezi pracovníky...přizpůsobení se...“ (P3). „...je vidět ten rozdíl, jestli ta paní učitelka má střední pedagogickou školu nebo dál pokračovat na vysoké škole, jako v té kvalitě těch předávání poznatků...“ (P8).

Participantky P2 a P5 dále uvedly, že si myslí, že je tato profese naplňovat nebude. Proto je možné jejich odpovědi zařadit do negativ. „...představa, že bych po celý zbytek života

skončila jako učitelka v mateřské škole, asi není úplně naplňující. Já mám asi trošku vyšší cíle“ (P2). „...prostě, že bych dětem nedokázala dát tolik energie, kolik potřebují...“ (P5).

Obě participantky, které tato profese dle jejich představ nebude naplňovat, uvedly, že tento studijní program volily pouze jako záchrannou školu. Tedy neměly v plánu tuto profesi vykonávat.

4.4.3 Komunikace s rodiči – kámen úrazu

V této části jsou popsány obavy, které mají participantky v návaznosti na výkon profese učitele mateřské školy. Jak již z názvu plyne, nejvíce obav pramení z oblasti komunikace s rodiči. Tato komunikace má přímou souvislost s výkonem profese učitele v mateřské škole. „...komunikace s rodiči, protože mám pocit, že jsme tomu ve škole úplně nevěnovali, tolik kolik bychom měli...“ (P1). „...komunikace s rodiči“ (P4). „...bojím se komunikace s rodiči, respektive řešení různých situací s rodiči“ (P7). Participantka P8 ve skutečnosti vnímá práci s rodiči mnohem hůře, než si představovala. „Já jsem se toho bála, protože jsme na to byli připravováni tady ve škole, ale ta realita je podle mě ještě víc krutější, než nám kdo kdy říkal...“ (P8). Její tvrzení vychází ze skutečnosti, že se během praxe sama setkala s komunikací s rodiči a popisuje ji jako náročnou. Komunikace s rodiči byla zmíněna participantkami P1, P4, P7 a P8. Komunikaci s rodiči Čapek popisuje jako nezbytnou. Učitel by měl vnímat rodiče jako partnera a měl by se ho snažit zapojit do dění mateřské školy. Mateřská škola by měla nabízet prostor, kde by byli rodiče zapojeni do různých aktivit. Také je třeba s nimi navazovat spolupráci. Komunikace je důležitá také pro zjišťování informací o dětech a k usnadnění práce s nimi (Čapek, 2013).

Další obavy, které mají participantky v souvislosti s výkonem této profese jsou již různorodější. Participantky P1 a P2 uvedly obavy z administrativy. „...vyplňování všech možných dokumentů...“ (P1). „Asi ta administrativní stránka, jakože vyplňovat různé hodnocení, příprava a plány na týden, na měsíc anebo i tvorba tvp“ (P2). Participantka P2 zároveň uvedla obavy ze získání autority. „Myslím si, že bych mohla mít problém s autoritou...“ (P2). Jako návrh, co by tomu mohlo pomoci uvedla přípravu. Participantka naopak uvedla vztahy na pracovišti a také nemocnost učitelek jako problém a negativum zkoumané profese. „...jaké vztahy budou na tom pracovišti, a ještě někdo neumí zařídit v souvislosti s nemocností učitelek...“ (P3). Participantky P5 a P7 se shodly, že obavy mají ze zodpovědnosti, kterou budou mít za děti. „...trošku té zodpovědnosti, ačkoli s tím jsem prostě musela počítat...“ (P5). „...zodpovědnosti za ty děti, aby si nic neudělaly...“ (P7).

Participantka P5 dále uvedla, že má obavu, aby byla dobrá učitelka, protože by nedokázala dětem dát potřebnou energii. Jako důsledek vnímá možnost rychlého vzniku a rozvoje syndromu vyhoření. „...že bych nebyla úplně schopná být tak dobrou učitelkou...by se třeba mohlo stát, že bych rychle v podstatě vyhořela“ (P5). Tím participantka potvrzuje východiska zmíněná v teoretické části práce. Průcha (2013) popisoval syndrom vyhoření jako možný následek po nástupu začínajících učitelů v důsledku hromadících se potíží. Dále participantka P6 zmínila obavu propojení teorie s následnou praxí a možného spadnutí do stereotypu mateřské školy. „...že si to tu furt jako sluníčkujem, že to bude skvělý a pak tam dojdu a pŕlku těch věcí nepoužiju... se může stát, že spadnu do toho jejich jakoby stereotypu“ (P6). Participantka P7 zmínila, že vnímá své obavy v řešení situací v mateřské škole s dětmi, které mohou nastat. „...pak se bojím, že třeba nebudu vědět, jak s nějakým dítětem nějakou situaci vyřešit...“ (P7). Participantka P9 popsala, že má konkrétně obavy z toho, že mateřská škola, kam bude nastupovat, nebude odpovídat jejím požadavkŕm, protože preferuje spíše alternativní mateřskou školu. „...že moje představa o tom, jakou bych chtěla mateřskou školu, je celkem dost konkrétní...“ (P9).

4.4.4 Vytváření činností a aktivit jako náplň

Nyní bude popsáno, na co se participantky v souvislosti s výkonem učitelské profese nejvíce těší. Již z názvu plyne, že převaha odpovědí pramení z vytváření činností pro děti. „...mě baví pro děti vymýšlet prostě ty aktivity...“ (P1). „...tvoření těch materiálŕm...“ (P6). „...budu moct právě vymýšlet ty aktivity...“ (P8). „...na ty činnosti, co jim chystám...“ (P9). Velká část participantek odpověděla, že se jednoduše nejvíce těší na děti. „No na ty děti...“ (P2). „...na ty děti...“ (P6). „Těším se na ty děti, na tu spolupráci s těmi dětmi...“ (P8). „Já se těším hlavně na ty děti...“ (P9). Kreativní tvoření patří k této profesi. S tímto se pojí i již zmíněná časová náročnost této profese, protože učitelkám v mateřských školách práce nekončí pracovní dobou. Naopak tato práce často vyžaduje také domácí přípravu na výuku.

Participantky P1 a P6 uvedly, že se nejvíce těší na volnou ruku při tvoření aktivit pro děti. „budu mít volnou ruku v tom, co pro děti připravím“ (P1). „už víc takovou tu svobodu...že si spíš můžeš dělat, co chceš...“ (P6). Kreativitu jako podnět, na co se nejvíce těší, zmínily participantky P7 a P8. „...i na tu kreativní stránku té práce...“ (P7). „...budu moct být taková kreativní a tvŕrčí...“ (P8). Participantka P7 také uvedla možné získání pozitivní energie od dětí, tím se shodla s participantkou P5. „...energii, tím, jaké ty děti jsou...“ (P7). „...právě na tu energii od těch dětí, protože prostě děti jsou úžasné...“ (P5). Dále se objevovaly různorodější tvrzení. „...dětem něco předat...být takový jejich průvodce životem,

pomáhat jim s jejich problémy a učit je novým věcem“ (P2). „...jak uvidím posun u dětí... jak ji mohu být nápomocna...když se z nich stanou velcí předškoláci...“ (P3). „...kontakt s těma dětma, vůbec na tu komunikaci s nimi...na to prostředí, asi i na tu rutinu...“ (P4). „...spolupráci s těmi učitelkami...“ (P8). „...představa a ta realita, toho, jak to bude vypadat...“ (P9). Participantka P3 popsala, že se těší na zvládání různých každodenních situací. Ty dle ní mohou být běžné, ale zároveň netradiční. „...komunikace s rodiči...konflikt ve třídě mezi dětma...“ (P3). Velkou roli hraje i to, že dochází k samotnému kontaktu s dětmi. Pro participantky je důležité i to, že mohou být dětem v mateřské škole nápomocné. Přínosná je informace, že participantky ve své představě popisují učitele mateřské školy jako člověka, který rád tráví čas s dětmi a pomáhá jim. Současně dochází ke shodě s jejich odpověďmi, kdy ony samy chtějí takové být, a těší se na to.

4.5 Negativní pohled na znevýhodňování profese společností

Tato kategorie se zaměřuje na pohled participantek na znevýhodňování profese učitele mateřských škol. Jelikož participantky navrhovaly i možnosti, které by mohly přispět k tomu, aby na tuto profesi nebylo nahlíženo negativně a nebyla znevýhodňovaná, došlo k rozdělení kategorie na dvě subkategorie. Nejdříve bude zaměřen pohled na poznatky samotných participantek a poté na jejich návrhy.

4.5.1 Jen pečovatelky, či chůvy

Participantky často popisovaly, že znevýhodňování společností pramení z pohledu laické veřejnosti. Podle participantek společnost vnímá učitele v mateřských školách pouze jako osoby, které hlídají děti a větší význam v tom nenacházejí. „...je to určitě společností viděno jako, nechci říct podřadnější profese, ale spousta lidí nebo i těch maminek těch dětí si myslí, že jen hlídáme děti a nic se tam s nimi velmi neučíme...“ (P1) „...určitě stereotyp, takže prostě jenom paní učitelky, jsou to ženský je to vlastně o tom, že si tam hraješ na koberečku s těma dětma...“ (P6). „...je to takové jako povolání, které je prezentované právě jenom na základě toho, že si ty děti tam hrají, ty učitelky je jenom vlastně jako hlídají a už tam není jako zdůrazněno to, že právě tím hraním se ty děti třeba vzdělávají“ (P7). „...lidi mají zafixované, že učitelky ve školce jsou prostě jen učitelky ve školce“ (P2). Participantky P2 a P8 popisovaly vlastní zkušenost. Tvrdí, že samy zažily negativní reakce okolí na jejich rozhodnutí stát se učitelkou. „...když jsem jim řekla, že studuji učitelství pro mateřskou školu, tak byli hrozně překvapeni, že se to vůbec dá studovat na vysoké“ (P2). „...si tam

přece s těma dětma jenom hrajete...“ (P8). „...často veřejnost myslí, že si s dětma jenom hrajeme a že je vlastně jenom hlídáme...“ (P9). „...že si tam s těmi dětmi hrajeme, hlídáme je...“ (P4). Někteří lidé nemusejí brát vážně, že učitelky mateřských škol jsou kvalifikovaní odborníci, jak bylo již zmíněno v teoretické části. S tímto tvrzením se shoduje participantka P5. „...někteří pořád mají takový ten názor, že učitelky v mateřské škole jsou třeba spíš pečovatelky a že to nejsou vyloženě učitelky...“ (P5).

K popsáním skutečností lze dodat, že participantky se ve většině názorů shodují, tedy že znevýhodňování této profese pramení z nedostatečné informovanosti veřejnosti. Ta se mylně domnívá, že učitelky v mateřských školách vystupují jako osoby, které pouze hlídají děti. Dotázané participantky potvrzují, že široká veřejnost netuší, co se v mateřských školách odehrává. „...nás berou jako hlídačky a chůvy...oni vidí jen to tak povrchně, veřejnost už nezajímá, co se odehrává vevnitř...“ (P3). „Lidé moc nevědí, co v těch mateřských školách je...je to takové jako povolání, které je prezentované právě jenom na základě toho, že si ty děti tam hrají, ty učitelky je jenom vlastně jako hlídají“ (P7). Participantka P6 odpověděla, že to může pramenit z minima středoškolského vzdělávání pro vykonávání této profese. „...stačí pouze středoškolské studium, což mi přijde ten největší kámen úrazu...protože tam jdou fakt mladé holky učit, nevnímají je tak rovnocenně k těm ostatním učitelům“ (P6).

4.5.2 Vysokoškolské vzdělání jako řešení

Jak již z názvu plyne, jako možné řešení při znevýhodňování této profese vidí participantky v zavedení povinného vysokoškolského vzdělání. Celkově se na tom shodlo pět dotázaných. „...kdyby učitelka mateřské školy měla nastoupit, tak by musela mít vysokoškolské vzdělání...“ (P3). „...kdyby se zvýšily ty nároky na vzdělání...“ (P4). „...když máš ten bakalářský titul aspoň, tak už seš trošku branná vážněji...“ (P6). „...povinné vysokoškolské vzdělání...těm povoláním dává takovou trošku prestiž v té společnosti...“ (P7). „...bych právě zavedla i to povinné, minimálně bakalářské, vysokoškolské vzdělání“ (P8). Jako možné řešení při znevýhodňování společností vnímají participantky dosažení vysokoškolského vzdělání.

Také uvedly, že by se nemuselo přímo jednat o magisterský titul, ale pouze by stačilo mít bakalářský titul. Participantka P4 popsala jako další výhodu vyšší věk nově příchozích učitelů mateřských škol. Právě ten by mohl hrát roli v tom, aby na tuto profesi bylo nahlíženo jinak. „...přijde mi prostě rozdíl, když třeba učitelka nastupuje do práce v devatenácti po maturitě nebo o tři roky později po bakaláři...“ (P4). Problém nízkého věku začínajících učitelek uvedla v interview také participantka P6. „...tam jdou fakt mladé holky učit,

nevnímají je tak rovnocenně k těm ostatním učitelům...“ (P6). Dále se participantky shodly v tom, že by apelovaly na širší informovanost veřejnosti, protože právě zde může tato problematika pramenit. „...propagací, teďkom na sociálních sítích...“ (P1). „...propagace toho, co vlastně třeba děláme na té škole...“ (P2). „...nějaká větší informovanost obecně o tom vzdělávání...“ (P5). „...obeznámit, jak rodiče, tak ale i tu veřejnost, společnost tím, co ten učitel v té mateřské škole vlastně dělá...“ (P7).

Participantky P1 a P7 se shodly na možném řešení, kterým by byla komunikace s rodiči. Navrhovaly, že právě komunikace s nimi by mohla při řešení problematiky znevýhodňování pomoci. „...asi i nějakou komunikací s rodiči...“ (P1). „...obeznámit, jak rodiče, tak ale i tu veřejnost...“ (P7). Participantka P1 navíc uvedla, že by učitelé v mateřských školách měli více působit jako odborníci. S tímto se shodla s participantkou P8. „...že se ti učitelé budou prezentovat jako odborníci, jako učitelé...“ (P1). „...možná i učitelky mateřských škol o sobě mluvily jako na veřejnosti trošku jinak“ (P8). Platové ohodnocení bylo v interview zmíněno velice často. Participantky jej často zmiňovaly v souvislosti s tím, že tato profese je nedostatečně finančně ohodnocena. A právě to vnímají participantky jako negativum. Taktéž se dvě participantky shodly, že vyšší finanční ohodnocení by mohlo pomoci tomu, aby tato profese nebyla znevýhodňována společností. „...samozřejmě i platové ohodnocení, to dělá hodně...“ (P6). „...asi jako vyšší plat, který by více zase motivoval lidi nebo studenty toto tento obor studovat a tím pádem by se i navýšila vlastně ta prestiž toho...“ (P7). Dále byly zmíněny tři možnosti, které by mohly této problematice pomoci. „...neustále vzdělávat učitele v mateřských školách...“ (P5). „...když se rodiče můžou zapojovat hodně do toho chodu školky...“ (P9). Participantka P6 uvedla, že příčina znevýhodňování této profese společností může pramenit i z toho, že jsou v mateřské škole zastoupeny spíše ženy. Uvedla, že více mužů by mohlo situaci pozitivně ovlivnit. „...jsou tam právě jenom paní učitelky ve většině případech...že tam není zastoupený žádný muž nebo nejsou ti muži tak častí, tak i to se možná vnímá, jako nějaký mínus“ (P6).

4.6 Převaha žen

Tato kategorie se zaměřuje na převahu žen, které studují program učitelství pro mateřské školy. Participantky na základě svého osobního pohledu odpovídaly na otázku, proč tolik mužů nestuduje tento program. Tato kategorie byla rozdělena na dvě subkategorie. V první kategorii je zaměřen pohled participantek na převahu žen a ve druhé je zaměřen pohled na muže-učitele v mateřských školách.

4.6.1 Feminizace – mateřský pud?

Převaha participantek popsala mateřský pud jako možnou příčinu toho, proč tento program studují převážně ženy. „...*ty ženy mají takový spíše mateřský pud k těm dětem...*“ (P1). „...*v tom můžou mít určitou roli mateřské pudy žen...*“ (P2). „...*asi takový ten pud, že jsme ženy, rodíme děti a tím pádem jsme budoucí matky a tím pádem takové to starostlivé chování a pud toho, že máme potřebu někoho vychovávat...*“ (P3). „...*ženy víc přirozeně tíhnou k dětem...*“ (P9). Další příčinu participantky vidí ve stereotypu společnosti, který tkví v naší kultuře. „...*je to takový stereotyp...*“ (P1). „...*to je hodně naší společností, máme takový možná stereotyp...prostě to ta společnost vnímá, že je to asi víc normální...*“ (P4). „...*Myslím si, že to je takový jeden z těch stereotypů, že to je prostě bráno jako ženské povolání... že vlastně to pečování o děti, a to jde přeci jen lépe ženám...*“ (P5). „...*tento obor považován za feminní...*“ (P6). „...*Pořád společnost věří v to, že jsou to ty ženy, které by se o ty děti měly starat, tak jako to vychází z historie*“ (P7). „...*to je nějaká jako otázka i jako kultury asi bych řekla v rámci naší společnosti...*“ (P9).

Ačkoliv nikde není dané, jaké pohlaví může práci učitele v mateřské škole zvládat lépe, participantky zmínily, že by se na muže mohlo nahlížet poněkud negativně. Byly zmíněny pojmy jako ponížení nebo dokonce pedofil. „...*někteří muži z toho mohou mít obavy, že se na ně může společnost dívat jako třeba na pedofily...*“ (P1). „...*možná i pro ty muže to mohlo být takové možná i ponižující, kdyby třeba okolí vědělo že se ve své práci starají o malé děti...*“ (P4). V návaznosti na odpovědi byla doplněna následující otázka. Proč by se tímto způsobem mělo nahlížet na muže? Participantka P4 sdělila, že dle jejího názoru jsou muži považováni za osoby, které finančně zabezpečují rodinu. Současně uvedla, že kdyby muži působili jako učitelé v mateřských školách, nejspíše by nebyli bráni jako stateční muži. „...*na ně bude nahlíženo, jakože nejsou dostatečně silní muži...se starají o rodinu třeba, většinou je třeba víc finančně zabezpečují a že by možná ztratili takový svůj status v té společnosti...*“ (P4).

Finanční ohodnocení hraje v této profesi velkou roli, jak bylo již zmíněno. I v tomto případě byla participantkami tato problematika zmíněna, konkrétně jako příčina převahy žen v této profesi. „...*taky určitě to finanční ohodnocení, myslím si, že muži obecně asi jdou více za těma penězma než ženy...*“ (P5). „...*pro ty muže to není tak, jak to říct, tak prestižní hlavně asi z té finanční stránky*“ (P6). „...*v mateřských školách ten plat, teda obecně, je takový nižší...*“ (P8). Podobně jako participantka P4, participantka P8 zmínila, že pro muže je finanční ohodnocení důležité a jsou vnímáni jako živitelé rodiny. „...*cítí být jako nějakí*

živitelé rodiny... “ (P8). Participantka P9 uvedla, že pro muže učitele jsou atraktivnější spíše vyšší stupně vzdělávání, například základní a střední školy. „...když se jedná už o nějaký specifický obor, tak častěji třeba ten druhý stupeň, střední školy, někdy i první stupeň...“ (P9).

4.6.2 Kladné vnímání mužů v MŠ

V návaznosti na zjišťování příčin výrazně většího zastoupení žen v profesi učitelů mateřských škol byla poskytnuta doplňující otázka. Odpovědi participantek byly velice pozitivní. Ačkoliv byly odpovědi jednotlivých participantek spíše různorodé, jejich jádro bylo velmi podobné. Participantky popisovaly, že v této profesi nezáleží na pohlaví učitele, ale je důležitý přístup učitele k dětem. „...neviděla bych v tom úplně asi problém“ (P1). „...by mi to přišlo milé a hezké, že i ten muž se nebojí práce s dětmi...“ (P2). „...není to nic špatného...“ (P9). Participantka P2 uvedla, že muž v této profesi může být vhodným mužským vzorem pro děti. „...děti by měly mít v mateřské škole i vzor jako mužský, ne jenom ženský...“ (P2). Participantky P4 a P7 se shodly, že muž v mateřské škole může dětem předat zase něco jiného, než předávají pouze ženy. „...může předat trochu nějaké jiné věci než ta žena...by se mohli hezky doplňovat“ (P4). „...skvělou dvojici, která do té výchovy a vzdělávání vlastně přidá něco navíc...“ (P7). Participantka P4 navíc uvedla, že muž v mateřské škole může děti obohatit. „...ty děti to může obohatit...“ (P4). Taktéž bylo zjištěno, že muž v mateřské škole může být pro děti určitou změnou, protože děti obvykle učí právě paní učitelky, tedy ženy. Muž vykonávající tuto profesi může dále pozitivně působit například na děti, které jsou z neúplných rodin a nemají vlastního tátu. Například chlapci v nich mohou nalézat svůj vzor. „...je to pro děti změna, neskutečná a nejsou na to zvyklí...jsou z toho vlastně nadšení, když mají toho jako chlapa ve třídě“ (P6). „...je to taková motivace sama o sobě a zase změna k něčemu...děti z toho budou takové nadšené“ (P9). „...v dnešní době je i třeba hodně neúplných rodin, takže by těm dětem, kterým třeba chybí ten táta, tak by to mohlo, nějakým způsobem třeba pomoci“ (P4). Participantka P8 uvedla, že chlapci by se možná dokázali lépe svěřit se svými potřebami a problémy právě mužským vzorům. „...problémů nebo situací, při kterých by se možná rádi svěřili tomu muži...“ (P8). Participantky P8 a P9 uvedly, že muž v této profesi značně chybí a více mužů učitelů v mateřských školách by mohlo přinést pozitivní změny. „...by přinášel takovou jinou energii do té třídy, třeba by s těmi dětmi dělal více takové rukodělné nebo řemeslné věci...“ (P8). „...mužský element tam podle mě někdy chybí...tíhnou k jiným věcem...“ (P9). V souvislosti s odpovědí participantky P8 vznikla doplňující otázka, co by mohlo

pomoci, aby muži jevíli větší zájem o studium programu učitelství pro mateřské školy. Z odpovědí plyne, že zvýšení platu a změna propagace studia učitelství pro mateřské školy by mohla napomocť. Především by se studium stalo více atraktivním také pro muže. „...zvýšení platu... v rámci dnů otevřených dveří, lákání studentů na vysoké školy... ta vysoká škola promlouvá k těm ženám, ale už se nemyslí na ty muže“ (P9).

Z odpovědí participantek je zřejmé, že jejich pohled na přítomnost mužů v této profesi je velice pozitivní. Muži by mohli přinést pozitivní změny do mateřských škol a děti, konkrétně chlapi, by se mohli mužům více svěřovat. Větší propagace a promlouvání k mužům by mohlo zvýšit zájem mužů o studium učitelství pro mateřské školy.

5 DISKUZE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Tato práce se zaměřovala na představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich budoucím povolání. Výsledky byly shrnuty do celkem šesti kategorií a čtrnácti subkategorií.

Provedené výzkumné šetření zjišťovalo důvody, proč se participantky rozhodly studovat učitelství pro mateřské školy. Výzkumné šetření (Wiegerová & Gavora, 2014) se také zabývá otázkou, proč se studentky rozhodly stát učitelkami mateřských škol. Podobně jako ve výzkumném šetření Wiegerové a Gavory, také v tomto výzkumu působily participantky jako studentky bakalářského programu Učitelství pro mateřské školy. Jejich výzkum tvořilo 29 participantek. Z porovnání výzkumných šetření vyplývá, že pozitivum vidí respondenti ve vytváření různorodých činností a aktivit pro děti. Z výzkumného šetření (2014) vyplynulo, že vytváření herních činností bylo významnou příčinou volby studijního programu Učitelství pro mateřské školy. Z provedeného výzkumného šetření navíc vyplynulo, že participantky vnímají učitelky jako vzor pro děti, ke kterým děti vzhlížejí. Z provedeného výzkumu dále vyplynulo, že se učitelky podílejí na ovlivňování dětí. To proto, že jim předávají různé normy, hodnoty, znalosti a například postoje. Právě tyto skutečnosti odůvodnily participantky jako pozitivum, které se vztahuje k profesi učitele mateřské školy.

Dalším zjištěním bylo, že participantky volily studijní obor na základě toho, že v minulosti se věnovaly dětem v rodině, které hlídaly, staraly se o ně a celkově pomáhaly s péčí v rodině. Také vymýšlely různé hry a činnosti. I tato minulá zkušenost ovlivnila jejich rozhodnutí k volbě studijního programu Učitelství pro mateřské školy.

Lze však najít i další shody mezi provedenými výzkumy a uskutečněným interview. Zejména v oblasti pozitivního vztahu participantek k dětem. Podobně jako ve výzkumu Wiegerové a Gavory, z provedeného interview vyplynulo, že participantky disponují velice emotivním vztahem k dětem. V obou výzkumech respondenti popisovali děti jako úžasné a upřímné. Také se shodli v přísunu energie, kterou děti vysílají. Též vyplynulo, že tato práce jedince baví, což je současně nezbytný důvod, aby mohla osoba tuto práci vykonávat.

Další shodu v obou výzkumech lze nalézt v oblasti vnímání profese učitele mateřské školy. Velká část participantů hodnotí tuto práci jako poslání, při kterém mohou dětem něco předat a současně mohou vystupovat jako druhá autorita, hned po rodičích. Taktéž se participanty shodují v tom, že mohou dětem poskytovat různé rady a usnadňovat jim průběh života, než děti nastoupí do dalšího stupně vzdělávání.

Další shodu lze jednoznačně pozorovat v oblasti obav v souvislosti s výkonem budoucího povolání učitelů. V obou výzkumech se tyto obavy týkaly nejčastěji komunikace s rodiči dětí. Komunikace s rodiči je nesmírně důležitá a k této profesi neodmyslitelně patří. Proto je nutné na ni zapracovat. Je však na uvážení, zdali je možné se v rámci studia na něco takového detailně připravit.

Provedené interview poukázalo na další negativum, které se týká oblasti zodpovědnosti. Participantky cítí obavy právě z této zodpovědnosti. Současně doplňují, že ačkoliv je tato profese velmi zodpovědná, není řádně platově ohodnocena. Participantky se shodly na tom, že by vyšší finanční ohodnocení mohlo značně ovlivnit pohled laické veřejnosti na profesi učitel mateřských škol. Taktéž by mohlo zvýšit zájem o studium ze strany žen, ale také mužů. Mezi obavy budoucích učitelů lze zařadit také problematiku komunikace s rodiči.

Wiegerová a Gavora odkazují ve své práci na autorku Kasáčovou (Kasáčová, 1994, podle Wiegerová & Gavora, 2014), která ve svém výzkumu zjistila, že 45 % výzkumného vzorku se chtělo stát učitelkou již v útlém věku. Bohužel se tento výzkum týká učitelek základních škol, takže s výzkumem v této práci není možné provést přesné porovnání. Avšak z provedeného výzkumného šetření vyplývá, že pouze dvě participantky chtěly být učitelkami již od útlého věku.

Lze zmínit, že zmíněná výzkumná šetření se rozcházejí v příčině volby zkoumaného studijního programu. Ve výzkumném šetření Wiegerové a Gavory (2014) bylo zjištěno, že třičtvrtě participantek z celkového počtu chtělo být učitelkou ještě před nástupem na tento studijní program. Zbývá čtvrtina participantek považovala studium učitelství pouze za druhou možnost. V porovnání s výzkumem uskutečněným pro účely této práce je situace opačná. Konkrétně bylo zjištěno, že více jak tři čtvrtiny participantek považovalo studium učitelství pouze za druhou možnost. Zbývá část dotázaných si zvolila studijní obor jako primární. A to bylo důvodem, proč se během studia velká část participantek rozhodla vykonávat jiné povolání.

Co se týče feminizace v profesi učitele mateřské školy, byla nalezena shoda s výzkumným šetřením od Fárové (2015), která výzkum zaměřila na hledání příčin převahy žen v této profesi. Autorka uskutečnila celkově sedmnáct rozhovorů. Z toho třináct interview bylo uskutečněno s muži a čtyři se ženami, které pracují s muži. Respondenti se shodli, že je to právě žena, která se více hodí na tuto profesi. Participantky v interview popisovaly, že je ve společnosti vžitá myšlenka, že spíše ženy mají v genech vychovávat děti. A proto je to pro ně více přirozené. Participantky dále uvedly, že veřejnost označuje povolání spíše jako ženské.

Dle nich jde však pouze o mýtus. Participantů obou provedených výzkumů na základě svých zkušeností uvádějí, že v této profesi na pohlaví nezáleží.

Další shoda byla nalezena v oblasti finančního ohodnocení této profese. Autorka Fárová (2015) se věnovala problematice spokojenosti s finančním ohodnocením participantů v profesi učitele mateřské školy. To se však z pohledu respondentů ukázalo jako negativní. Obdobně reagovaly participantky provedeného interview. I ony popisovaly finanční ohodnocení jako negativum a možnou příčinu nezájmu mužů o tuto profesi.

Respondenti z výzkumu Fárové popisují, že si zvolili tuto profesi, aby mohli pracovat s dětmi, nikoliv pouze pro finanční ohodnocení. Podobné výsledky vyplynuly také z názoru spojení práce muže a ženy, který v této profesi může dodat pozitivní energii.

V provedeném výzkumném šetření došlo k vysoké shodě v oblasti znevýhodňování učitelů pro mateřské školy. Participantky tuto profesi vnímají jako společností neuznávanou. Dle jejich slov veřejnost neví, co tato profese obnáší. V interview bylo zjištěno, že řešením by mohlo být zavedení povinného vysokoškolského vzdělání a zvýšení propagace této profese. Tím by se zvýšila informovanost široké veřejnosti a lidé by mohli zjistit, co tato profese opravdu obnáší.

Ačkoliv práce přinesla zajímavé poznatky, je třeba uvést limity a omezení této práce. Za hlavní limit lze považovat výzkumný soubor, který tvořily převážně participantky z jedné univerzity. Pouze jedna respondentka v době výzkumu studovala odlišnou univerzitu. Taktéž mohou být výsledky zkresleny nedostatkem ohlasů k provedenému výzkumnému šetření z jiných ročníků a škol. Jako limitující lze vidět i zaměření na menší skupinku participantek.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo nejdříve teoreticky objasnit představy studentů v oboru učitelství o profesi učitele pro mateřské školy. Následně bylo cílem práce analyzovat představy studentů o profesi učitele pro mateřské školy. Cíl práce byl naplněn využitím odborných zdrojů a kvalitativním výzkumem ve formě interview. Předložená bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se shoduje s praktickou částí.

První kapitola teoretické části je věnována předškolnímu vzdělávání, kde je významná pozornost zaměřena na pojem předškolní vzdělávání a dále objasňuje aspekty, které se k tomuto termínu vztahují. Detailně je popsána historie mateřských škol a dochází k porovnání s mateřskými školami v současnosti.

Druhá kapitola se orientuje na problematiku učitelství jako povolání. V rámci této kapitoly jsou popsány pojmy jako profese, semiprofese a povolání. Též je zmíněn školský zákon. V rámci této kapitoly je věnována pozornost obecně pojmu učitel a výkonu jeho povolání. Následně je zmíněn a popsán učitel mateřských škol.

Třetí kapitola se zaměřuje na přípravu studentů studijního programu učitelství pro mateřské školy na jejich budoucí povolání. V této kapitole je pozornost zaměřena na absolventy tohoto studia. Též jsou zmíněny možné potíže, které mohou nastat u nově začínajících učitelů. Jelikož s tématem práce úzce souvisí pojem představa, předposlední podkapitola je věnována tomuto pojmu, který je detailně popsán a rozebrán.

Druhou část bakalářské práce tvoří praktická část. V první části praktické části je vymezen hlavní výzkumný problém a dále navazující čtyři dílčí výzkumné problémy. Následuje hlavní výzkumná otázka, na kterou navazují čtyři výzkumné otázky, na kterých jsou postaveny otázky do interview. Výzkum ve formě interview byl proveden s devíti participantkami, které studují studijní program učitelství pro mateřské školy na dvou univerzitách. Jedná se o Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně, ze které bylo nejvíce participantek, a také Masarykovu Univerzitu v Brně, ze které pocházela jedna participantka. Všechny participantky byly v době výzkumu studentkami třetího ročníku bakalářského programu. Výsledná data byla sesbírána pomocí polostrukturovaného interview. Vyhodnocení proběhlo prostřednictvím kódování. Nadále byla data seskupena do kategorií a subkategorií. Díky odpovědím participantek bylo možné zodpovědět výzkumné otázky, které jsou detailněji popsány v kapitole Shrnutí výsledků.

V závěrečné diskuzi je uvedeno zamyšlení nad tématem. Konkrétně dochází k porovnání s dříve provedenými výzkumy. Ukázalo se, že provedené kvalitativní šetření v této práci mělo značnou převahu shod oproti odlišnostem.

Věřím, že prostřednictvím této práce, je možné dojít k určitému zamyšlení nad zkoumanou problematikou. Současně je možné tuto práci využít při dalších výzkumných šetřeních, která se zaměřují na představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich budoucím povolání. Provedené šetření poskytlo mnoho zajímavých informací, které by mohly být kladným podnětem pro získání dalších údajů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Assaf, M., Burns, M., & Johnson, R. (2012). *Preschool Education in Today's World*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
2. Bartoníčková, K., Buček, L., Michalčáková, G., Mochfták, J., Panovská, K., Rabinská, I., Svoboda, J., Zapletal, L., & Wawrosz, P. (2019). *Občanský a společenskovední základ*. Brno: Edika.
3. Berčíková, A., Stolinská, D., & Šmelová, E. (2014). *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
4. Biddle, K., Garcia-Nevarez, A., & Henderson, W. (2014). *Early childhood education: Becoming a professional*. Los Angeles: SAGE.
5. Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
6. Český statistický úřad. (2013). *Zaostřeno na ženy a muže*. Praha: ČSÚ.
7. Český statistický úřad. (2021). *Absolventi vysokých škol v České republice – 2001 – 2020*. Praha: ČSÚ.
8. Český statistický úřad. (2021). *Školy a školská zřízení*. Praha: ČSÚ.
9. Dušek, K., & Večeřová-Procházková, A. (2015). *Diagnostika a terapie duševních poruch (2. vyd.)*. Praha: Grada.
10. Dvořák, D., Janík, T., Průcha, J., Rabušicová, M., Spilková, V., Starý, K., Straková, J., & Walterová, E. (2015). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova.
11. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
12. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grad..
13. Chocholoušková, Z. & Hajerová Müllerová, L. (2019). *Didaktika biologie ve vztahu mezi obecnou a oborovou didaktikou*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
14. Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
15. Jančaříková, K. (2019). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
16. Janderková, D. (2019). *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o.
17. Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada.

18. Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada.
19. Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
20. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
21. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola (2. vyd.)*. Praha: Grada.
22. Kovaříková, M. & Vališová, A. (2021). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
23. Mareš, J., Průcha, J. & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
24. MŠMT. (2016). *Zákon o pedagogických pracovnících*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
25. MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
26. MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
27. MŠMT. (2022). *Zápisy do předškolního vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
28. MŠMT. (2022). *Školský zákon*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
29. Nakonečný, M. (2013). *Lexikon Psychologie*. Praha: Galén.
30. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
31. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
32. Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník (2. vyd.)*. Praha: Grada.
33. Rýdl, K. & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
34. Smetáčková, I. (2019). *Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách*, 3(2), 27-40. Dostupné z: http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/192/pdf_40
35. Svobodová, E. & Vítěčková, M., et al. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál.

36. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
37. Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
38. Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
39. Vágnerová, M. (2016). *Obecná psychologie*. Praha: Karolinum.
40. Wiegerová, A. & Gavora, P. (2014). *Proč se chci stát učitelkou mateřské školy? Pohled kvalitativního výzkumu*, 24(4), 510-534. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
41. Wiegerová, A., Danišková, Z., Navrátilová, H., Syslová, Z., Petrová, Z., Horká H., Rodová, V., Vašíková, J., & Kosová, B. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
42. Výrost, J., Slaměník, I. & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
43. Zhu, X., Goodwin, A. & Zhang, H. (2017). *Quality of Teacher Education and Learning*. New York: Springer Nature.
44. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV	Rámcový program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ČSÚ	Český statistický úřad

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Schéma kategorií a subkategorií (Vlastní zpracování).....	39
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled žen a mužů v mateřských školách	24
Tabulka 2 Přehled participantek (Vlastní zpracování)	34

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor informovaného souhlasu participantek

Příloha P II: Ukázka kódů

Příloha P III: Ukázka interview

PŘÍLOHA P I: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU PARTICIPANTEK

Informovaný souhlas s poskytnutím interview a jeho využitím k bakalářské práci pod názvem Představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich povolání, od autorky Adély Zezulákové

Níže uvedeným podpisem vyjadřuji souhlas s těmito body:

- Byla jsem seznámena s průběhem interview, jeho přibližné délce a s jeho účelem. Souhlasila jsem s využitím získaných dat, podle potřeb autorky bakalářské práce.
- Byla jsem informovaná s právem k odmítnutí jakékoliv nepříjemné, či osobní otázky.
- Byla jsem informovaná o nahrávání rozhovoru a následného využití k výzkumné činnosti.
- Získaná data budou následně vyhodnocena a budou zveřejněna anonymně v bakalářské práci autorky a budou prezentovány na fakultě.
- Byla jsem informovaná o možnosti odstoupení z výzkumné činnosti bez udání důvodu.
- Byla jsem informovaná o době uchování dat, které budou dva roky u autorky.

Datum:

Podpis autorky:

Podpis účastníka:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDŮ

Pozitivní pohled na učitele mateřské školy
Zodpovědná osoba P1
Kladný vztah k dětem P1
Vytváří aktivity pro děti P1
Negativní vzpomínky na MŠ P2
Dává pozor na děti P2
Zpříjemňuje prostředí P2
Tráví s dětmi čas P3, P4, P7
Vzpomínky na učitelky P3
Předává znalosti a vědomosti P4
Učí děti návyky P4
Předává hodnoty P4, P6
Rozvijí základní poznání P4
Empatická P5, P6
Lidský přístup P5
Láska k dětem P5
Komunikativní P6
Věnuje se dětem P7
Usměvavá žena P8
Má ráda děti P8
Má ráda svoji práci P8, P9
Nesedí celý den na židli P8
Poslání P9
Nemůže to dělat každý P9

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA INTERVIEW

Participantka č. 6

A: Mojí první otázkou je, když se řekne učitel mateřské školy, co se ti vybaví?

P6: No, vybaví se mi jako pro mě asi učitelé, co jsem měla já v mateřské škole. Respektive paní učitelky, takže to je taky ten stereotyp, ale vybaví se mi člověk, tak velmi jako empatický, komunikativní a člověk co má takové správné hodnoty nastavené, které vlastně předává těm dětem, no asi to se mi vybaví jako první.

A: Když jsi řekla, že si představíš ty učitelky, co učily tebe, máš s tím spíše dobré nebo špatné zkušenosti?

P6: já jsem velmi introvertní člověk a vlastně velmi introvertní dítě, takže pro mě to bude asi horší zkušenosti s tím, že mě jako nutily se zapojovat samozřejmě do těch jako aktivit se všema, což já jsem neměla ráda na druhou stranu, paní ředitelka třeba byla moje teta, takže tam jsem měla takovýto, to bezpečno svoje, což byla jako moje plus, ale no asi to vnímám jako negativně, když si vybavím ty moje paní učitelky.

A: Vzpomeneš si třeba na něco pozitivního?

P6: Něco pozitivního, v mateřské škole, ty jo, to asi jako fakt jenom tu moji tetu no, že byla takovej ten pevný bod, na který jsem se mohla obrátit a já jsem tam měla jako kamarády, kteří mě tak táhli, což bylo jako fajn tím, že mě nutili do těch aktivit se všema, těch kolektivních, tak jsem měla nějaký ten okruh, kteří byli více extrovertní, ke kterým jsem se přidala takže, to bylo to moje pozitivum tam.

A: A z jakého důvodu sis vybrala právě studium tohoto oboru učitelství pro mateřské školy?

P6: No asi hlavním důvodem je určitě nějaká ta myšlenka. Prvotní myšlenka byla rozvíjet tu budoucí generaci, mít tam nějaký ten podíl, mít podíl i na těch hodnotách těch dětí, protože jsem z malé dědiny, vesnice, kde vidím, jak jsou na tom ty děti některé. V jakých podmínkách vyrůstají a že ta mateřská škola, je prostě takový ten prvotní bod, kam jdou od těch rodičů, kde je můžeme trošku ještě tvarovat, můžeme jim nastavit nějaký ty mantinely, ty hranice, ty hodnoty a vychovat z nich také jako lepší lidi možná, když to tak řeknu. Takže to bylo určitě takový to, jako můj prvotní impuls jako změnit svět, když to tak řeknu, začínáme tím vždy od dětí.

A: Takže jsi byla předem rozhodnutá, že chceš dělat učitelkou v mateřské škole?

P6: No, předem, až po 2 letech na vysoké škole, no. Předtím jsem studovala ekonomku, takže.

A: A co tě vedlo třeba k tomu, že ses rozhodla přímo, jakože si zvolíš tady ten obor, když si to nechtěla dělat už předtím?

P6: No já jsem totiž začala dělat s mojí sestrou tábory příměstské a tím že jsme tam měly starší děti a já mám jako neteře a synovce, tak jsem mezi těma dětma byla furt a první myšlenka byla jako učitelství pro základní školy na prvním stupni, ale asi jsem si zjistila, že mě víc baví jako práce s těmi malými dětmi, jak všechno poznávají, jak je pro ně všechno nové a ze všeho jsou jako nadšení vlastně a baví mě sledovat ten vývoj jejich, takže jsem si řekla, že vlastně je to takové dobrodružnější než sedět v kanceláři a dělat účetnictví no.

A: Dobře, jaké plány máš po ukončení bakalářského programu učitelství pro mateřské školy?

P6: Já chci jít pokračovat dálkově, jako na magistra, protože chci jít už jako do praxe, už chci ty své znalosti aplikovat, už to chci vyzkoušet, protože mi přijde, že už jsem moc dlouho v té teorii, že té praxe moc nebylo, což mi chybí a potřebuju už být v kontaktu s těma dětma, takže chci jít do práce, ale dálkově ještě studovat magistra.

A: Máš v plánu studovat na této škole magistra?

P6: Ne, chci přecházet na Masarykovu univerzitu, ale budu si dávat i jakoby sem přihlášku, protože zůstávám ve Zlíně bydlet, ale primárně UTB to není.

A: Takže dál máš už v plánu jít pracovat, ano?

P6: Ano.

A: Dobře a vede tě k tomu ještě něco, že ses rozhodla pracovat a nadále i studovat? Napadá tě něco?

P6: Ono mě furt zajímá vlastně ten obor celkově, to studium a zajímají mě víc třeba věci, co se týčou i jako vedení mateřské školy, neříkám, že bych chtěla dělat ředitele, ale spíš mě zajímá, jak to jako funguje a vlastně je to papírování, protože je tam hrozně moc toho i pro ty učitelky a přijde mi, že i když byly jako nějaké předměty, tak se to v nich třeba úplně nedělalo, takže mě to zajímá ještě dál, ale prostě už jsem z toho taková unavená tady být pět dní v týdnu, čtyři dny v týdnu a vlastně si tu nevidět ty výsledky, jakoby ty znalosti si furt nepromítnout do té praxe no.

A: Dobře, děkuji ti za odpověď a na co se ve své profesi nejvíc těšíš?

P6: No na ty děti, těším se no na tu práci celkově, už jakoby i tvoření těch materiálů, už víc takovou tu svobodu, když to tak řeknu, že tam máš samozřejmě nějaký ŠVP, TVP, podle kterýho se máš řídit, ale už je to jako, že si spíš můžeš dělat, co chceš, že nemáš daný, co musíš jako napsat, udělat, jak když se to vezme ve škole, takže na tu realitu tvrdou.

A: A obáváš se naopak nějakých problémů, právě když už bys nastoupila do tohoto povolání?

P6: Jo, já si myslím, že vlastně furt jako nevím. Jsem taková, jasně, teoreticky vím, teď se všechno budeme učit na státnice, jak, co. Ale když dojdeš do té praxe, tak než to bude taková, že si to tu furt jako sluníčkujem, že to bude skvělý a pak tam dojdu a půlku těch věcí nepoužiju, protože to tam prostě mají v té mateřské škole nastavené trochu jinak a nebude je zajímat, že my jsme to měly tady a že to bude přesně, že tam bude nějaká paní učitelka, která řekne, ne, my to děláme takhle. Tím, že nejsem úplně průbojný typ, tak se může stát, že spadnu do toho jejich jakoby stereotypu, proto bych možná chtěla i zůstat na té vysoké, abych to mohla vybalancovat a víc si ten názor jakoby prosadit.

A: A myslíš si, že by ti s tím mohlo něco pomoci? Něco, co by ti pomohlo pro lepší adaptaci?

P6: Co by mi pomohlo a já ani nevím, jakože tím, že já mám třeba kolem sebe hodně lidí, co dělají v tomhle oboru nebo moje sestra je paní učitelka v mateřské škole, tak asi to je moje taková největší opora a pomoc, že se jí můžou zeptat na cokoli, že jo. Studuje na Masarykově univerzitě, takže to mám ty dva pohledy jak oni to dělají, jak my to děláme plus její názor jakoby z praxe, tak tam vnímám tu pomoc jakože. Nemám nic jakoby tady, co by mi teď mohlo pomoci v posledních dvou měsících, co jsem se doteď se doučit, naučit nebo mě tady připravit tak už to asi nedoženu.

A: A jak si představuješ třeba svůj úplně první den v mateřské škole?

P6: Ježíš marja, v mateřské škole budu první den překvapená, vyjukaná a zmatená si myslím, na druhou stranu se těším jako i na ty rady od těch učitelů na to že tam budu mít někoho, kdo mi prostě pomůže, třeba mě bude vést, ale jo celkově to bude hrozně zmatený a bude to jízda a těším se na to.

A: Vnímáš spíš pozitivně nebo negativně ten den?

P6: Pozitivně, pozitivně, já jako nesnáším změny, ale myslím si, že tohle je přesně ta změna, která jako už že potřeba, že třeba nevím, když jsme šli po maturitě na vysokou, ten první den byl taky takovej, wow jo vysoká, tak takto to vnímám i teď, ten přechod.

A: Dobře a jak celkově vnímáš pozitiva této profese?

P6: Pozitivem, já si myslím, že největším pozitivem je, tak to prostředí ve kterém vlastně budeme pracovat, protože si myslím, že je to poměrně pozitivní prostředí, jsou tam ty děti, je to prostě takové jako, jsou tam hračky, je to vlastně hrozně pozitivní okolo a pozitivum je i ten vlastně den v té mateřské škole, že i pro tebe, jako pro člověka, tak vlastně jseš prostě na vzduchu nejseš jako zase zavřená někde v kanclu třeba celý den, ale jsi na vzduchu, máš tam hodně pohybu, je to hodně takové aktivní celkově a velkým pozitivem je, že tak máš prostě jídlo, svačina, snídaně jako hele, kde to máš? Ne celkově, jako vnímám i pozitivně třeba přístup mého okolí v té profesi je hodně takový jako pozitivní, že to oni vnímají taky

hodně pozitivně, mám kolem sebe hodně jako takových ezo lidí, to jsem prostě já a jsou z toho tak nadšení, že jako nová paní učitelka, jdeme měnit svět, tak přesně tak já to i vnímám celou tu profesi.

A: Super, to je určitě zajímavý názor. Jaká naopak tedy vnímáš nějaká negativa v této profesi?

P6: Tak určitě stereotyp, takže prostě jenom paní učitelky, jsou to ženský je to vlastně o tom, že si tam hraješ na koberečku s těma dětma a máš za to jako za pár peněz, takže to je prostě, třeba ze začátku jsem to řekla někomu a řekli, ty si budeš hrát na koberečku no, ne? Ale že to takhle je brané, že to furt není brané, jako stejně jako třeba učitelé základních škol nebo středních, prostě jsi furt braná za to chůvu trochu.

A: Tím se dostáváme k mé další otázce. Jaký máš názor na to, že je někdy povolání učitele mateřské školy znevýhodňováno společností, co si o tom přesně myslíš?

P6: Jo je to jako blbost že, ale můj názor je ten, že to asi pramení z toho studium, abys mohla učit na mateřské škole, tak ti stačí pouze středoškolské studium, což mi přijde ten největší kámen úrazu. Mně osobně to nedává smysl, že by měli lidi jenom se střední školou učit děti a předávat jim nějaký hodnoty. Asi to беру hodně subjektivní, když já si vzpomenu, jaká já jsem byla v devatenácti a mé okolí v devatenácti a ta představa, že tyhle lidi mají učit děti, mě trochu děsí. A myslím si, že to tak má hodně lidí okolo, a proto to tak vnímají vlastně, protože tam jdou fakt mladé holky učit, nevnímají je tak rovnocenně k těm ostatním učitelům, že přece jenom, když máš ten bakalářský titul aspoň, tak už seš trochu branná vážněji. Takže asi tak.

A: Takže myslíš, že kdyby se zavedlo to, že by vlastně učitelka mateřské školy musela mít vysokoškolské vzdělání, že by to mohlo pomoci názoru, že by potom učitelky mateřské školy nemusely být tak znevýhodňované?

P6: Určitě, myslím si, že určitě jo. A myslím si, že by se to tak hezky protřídilo, jaké vidíme třeba učitelky v mateřských školách a jaké bychom mohli vidět, až by to bylo povinné, ta vysoká škola. Bylo by to zajímavé sledovat.

A: A napadá tě ještě třeba něco, aby toto povolání nebylo třeba tak znevýhodňované?

P6: Tak samozřejmě i platové ohodnocení, to dělá hodně. To lidi taky sledují, když máš míň třeba než třeba než třicet tisíc, tak si řeknou, hm aha no nic moc, teda, co? Takže je to určitě i z tohoto pohledu, myslím si, že je to tím, že jsou tam právě jenom paní učitelky ve většině případech, ne jenom, ale tak v devadesáti procentech, tak tím, že tam není zastoupený žádný muž nebo nejsou ti muži tak častí, tak i to se možná vnímá, jako nějaký mínus. Takže tak.

A: Děkuji, tím se dostáváme k mé další otázce. V tomto programu učitelství pro mateřské školy studují převážně ženy, co si o tom myslíš?

P6: Tak já si myslím, že pro ty muže to není tak, jak to říct, tak prestižní hlavně asi z té finanční stránky, protože zase ve společnosti je ten názor, že ten muž se stará o tu rodinu, zajišťuje tu rodinu a s platem učitele mateřské školy si myslím, že to úplně nefunguje, zase teď to čerpám ze svého okolí, sama znám hodně mužů, co pracují s dětmi v rámci třeba nějakých volnočasových aktivit, a i vcelku vzdělávání. Stáhnu to na svého bratra, který teď založil komunitní centrum pro děti a baví ho ta práce s dětmi, ale má pozici ve firmě na takové úrovni, že by nemohl uživit rodinu s platem učitele mateřské školy, takže si myslím, že je to hodně pro ty muže, jako že se je od toho odrazuje a asi se stále vracíme k tomu, že je tento obor považován za feminní, takže tak.

A: A znáš třeba nějakého muže, co pracuje v mateřské škole, osobně nebo přes sociální sítě?

P6: Tak znám určitě nějaké jako na Instagramu a pak znám i osobně jednoho, vlastně dva. Pana ředitele a pana učitele. Asi bych dala pět mužů dohromady.

A: A jaký na to máš třeba názor, že by muž pracoval v mateřské škole?

P6: Zase záleží, jak on se k tomu postaví, tím, že je to muž, je to pro děti změna, neskutečná a nejsou na to zvyklí. Jsou z toho vlastně nadšení, když mají toho jako chlapa ve třídě, ale když to stáhnu třeba na toho pana ředitele, co znám, tak to je přesně ten případ, že je tam spíš za showmana než za pana učitele a on si tu roli hodně přivlastnil a vnímá to takhle, což si pak zas nemyslím, že je to dobře, protože pak je to všechno na paních učitelkách, ale děti ho prostě zbožňují, protože je fakt showman, dělá tam ze sebe takového šaška. Na druhou stranu i ten druhý pan učitel, tak ten to bere velmi vážně, velmi vážně ten obor. Jde vidět, že jako to vnímá, jako poslání, baví ho práce s dětmi a je to příjemné sledovat, protože si myslím, že i v tom kolektivu je to zase něco nového než jenom ženský kolektiv, to je trošku risky vždycky, takže je to příjemné pro obě ty strany, že tam mají i jiný pohled třeba na tu věc, na to vzdělání, a tak.

A: Takže to vnímáš spíše pozitivně?

P6: Určitě. Já si myslím, že určitě.

A: Dobře, další otázkou je tedy, že spousta studentů programu učitelství pro mateřské školy se nakonec rozhodně vykonávat třeba úplně jiné povolání, během toho studia, proč si myslíš, že to tak je?

P6: Protože jim to nedává smysl, zas záleží asi záleží, jak na které univerzitě. Pojdme si říct narovinu, že některé předměty tady mi nedávaly úplně smysl, proč vlastně. Jako ta náplň předmětu, název toho předmětu jo, ale náplň byla už trošku mimo a když se těch předmětů

sejde ví v tom semestru i ta náplň toho, co máme dělat do toho předmětu, tak ti to prostě nedává smysl a ti lidi, se nedivím, že pak končí, že si myslím, že i když jsme neměla úplně potřebu končit, tak jsem chtěla přecházet už na dálkové studium už po prvním semestru, protože mi to nedávalo smysl.

A: Takže si myslíš, že nějaká změna těch předmětů v tom studiu by to mohla změnit?

P6: Jo, nemyslím úplně jako předmětů, ale náplň těch předmětů, že předměty mi přijdou, když se podívám na ty názvy na začátku roku, to je super, to bude zajímavé a pak, když už jsem v té hodině a vím, že mám jenom dělat prezentaci a seminárku, tak mě to úplně neba.

A: A znáš třeba někoho osobně, kdo změnil názor a již nechce povolání učitele vykonávat?

P6: Ty jo, přemýšlím jestli, vím, že holky přecházely na dálkové, ale že by někdo končil, že to nechce, tak to nevím, nevybavím si asi z vysoké někoho. Moje sociální bublina je hodně maličká.

A: Dobře, děkuji. A jaké zásadní situace, případně zásadní lidé, ovlivnili tvoje rozhodnutí, že ses rozhodla pro tento obor?

P6: Tak já si myslím, že to byly moje neteře, určitě a potom to tak zakončili moji synovci, kteří jsou mladší, že to už pak bylo takový, že chci pracovat s dětma a asi tomu napomohla moje sestra, že jsme spolu spolupracovaly na těch táborech a ona se rozhodla pro to studium a ona se rozhodla ve stejný čas, takže jakoby studujeme stejný rok teď, tak to asi ovlivnilo nejvíc, takže to nejsou asi žádní učitelé z dětství nebo moje okolí nebo to. Asi i přístup k životu, jakej mám, že s musí začít od těch nejmenších. Takže tak.

A: Takže tedy převážně rodinný příslušníci?

P6: Určitě.

A: Dobře a změnil se tvůj pohled na toto povolání během tvého studia?

P6: Ano, já jsem vždycky si říkala, že mi dávají smysl, když mají paní učitelky ten vysokoškolský titul, to jako jo, ale teď si myslím, že si jich ještě víc vážím, co prostě musí projít za systém, to velké množství teorie a o to víc si nad vážím těch jako dálkových studentek, když vidím, kolik toho mají do práce a pak ještě do toho studia, tak to pro mě je prostě, je to husté.

A: Myslíš, že dálkové studium je náročnější?

P6: Rozhodně. Myslím si, že jo. Oni vlastně, myslím si, že do nějakých předmětů toho nemají tolik projektů nebo tolik věcí, ale na druhou stranu mají tu práci. Musí se připravovat na tu hodinu s dětma plus ještě mají do toho psát ještě nějaké seminárky. To i přijde takové náročnější.

A: Znáš přímo nějakou studentku z dálkového studia?

P6: Jojo, měla jsem jednu paní učitelku, co studuje teď taky ve třetáku plus tam přecházely některé naše spolužačky, takže tak.

A: Dobře, děkuji. Poslední otázkou ode mě je, jestli si myslíš, že tě tato práce bude naplňovat, pokud ano či ne, tak proč?

P6: Ano, ale ne celý život. Vím, že to není práce pro mě, co chci dělat celý život, protože moc nejsem asi okay s autoritama. Určitě budu pracovat s dětmi celý život, ale nemyslím si, že v mateřské škole.

A: Napadá tě, kam by ses chtěla vydat po mateřské škole?

P6: Mě baví jako různé dětské skupiny, baví mě kroužky pro děti, s tím, že se věnuji těm táborům a mimoškolním aktivitám, bavilo by mě do budoucna i jako vzdělávat budoucí paní učitelky, ale zase to je jako, další seminárky psát, no nevím. Takže jo, bavilo by mě třeba i učit na vysoké škole, ale to je hodně vzdálené.

A: Takže ještě přesný plán nemáš?

P6: Ne, teď půjdu pracovat, potřebuju vydělávat a pak uvidíme, co bude.

A: Já ti tedy děkuji, to byla ode mě poslední otázka.

P6: Já děkuji.

PŘÍLOHA P IV: STRUKTURA INTERVIEW

1. Když se řekne učitel mateřské školy, co si představujete/co se Vám vybaví?
2. Z jakého důvodu jste si vybrala studium programu učitelství pro mateřské školy?
3. Jaké plány máte po ukončení bakalářského programu učitelství pro mateřské školy?
4. Chtěla byste pokračovat dále ve svém studiu nebo jít pracovat? Co Vás k tomu vede?
5. Na co se při výkonu své profese nejvíce těšíte?
6. Obáváte se nějakých problémů v souvislosti s výkonem svého budoucího povolání?
7. Jak si představujete svůj první den v mateřské škole?
8. Jak byste zhodnotila pozitiva této profese?
9. Jaká vidíte negativa v této profesi?
10. Spousta studentů oboru učitelství pro mateřské školy se nakonec rozhodne vykonávat jiné povolání, co je podle Vás příčinou tohoto stavu?
11. Jaké zásadní situace, případně zásadní lidé v průběhu Vašeho života ovlivnili to, že jste si zvolili tento studijní program?
12. Jaký názor máte na to, že se někdy říká, že povolání učitele mateřské školy je znevýhodňováno společností. Co si o tom myslíte?
13. Na vysokých školách studují v programu učitelství pro mateřské školy převážně ženy. Proč si myslíte, že tomu tak je?
14. Změnil se Vám pohled na toto povolání v průběhu Vašeho studia?
15. Bude Vás tato práce naplňovat? Ano/ne a proč?