

Vnímání učitelské profese rodiči dětí předškolního věku

Bc. Barbora Štěpánová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Barbora Štěpánová
Osobní číslo:	H220422
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Vnímání učitelské profese rodiči dětí předškolního věku

Zásady pro vypracování

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

Vymezení teoretických pojmů a východisek zaměřených na profesní kompetence učitelů mateřských škol.

Příprava metodologie empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí předškolního věku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bai, B., & Ai, J. (2022). A Study on the Professional Key Competences of Kindergarten Teachers. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 10(3), 86–98. <https://doi.org/10.36347/sjahss.2022.v10i03.003>
- Basler, J. (2021). Kompetence a profesní kompetence učitele jako základní terminologické pojmy. *Trendy ve vzdělávání*, 14(1), 4–12. <https://doi.org/10.5507/tvv.2021.002>
- Smak, M., & Walczak, D. (2017). The Prestige of the Teaching Profession in the Perception of Teachers and Former Teachers. *Edukacja*, 5, 22–40. <https://doi.org/10.24131/3724.170502>
- Svobodová, E., & Vitečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Masarykova univerzita.
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–29. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.19>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **16. prosince 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 16. prosince 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tím, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají profesi učitele mateřské školy. Teoretická část se věnuje specifikům této profese, její prestiži, nárokům, kompetencím učitelů a roli rodičů ve spolupráci s nimi. Výzkum byl kvalitativně zaměřen a realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s třinácti rodiči dětí, které mateřskou školu aktuálně nebo nedávno navštěvovaly. Z výzkumu vyplývá, že rodiče vnímají učitele mateřských škol jako odborníky a partnery ve výchově i vzdělávání dítěte, přičemž spíše oceňují jejich osobnostní kvality než formální vzdělání. Společně s tím si uvědomují psychickou i organizační náročnost této profese. Zároveň poukazují na to, že mnohé aspekty profese učitele mateřské školy zůstávají veřejnosti skryté a nedoceněné, což ukazuje na potřebu větší společenské podpory a uznání.

Klíčová slova: profese učitele mateřské školy, profesní kompetence, prestiž učitelství, vnímání rodičů, partnerský přístup

ABSTRACT

This master's thesis explores how parents of preschool-aged children perceive the profession of kindergarten teachers. The theoretical part summarizes current knowledge about the specifics of this profession, its social prestige, professional demands, work activities, and teachers' competencies, as well as the role of parents in cooperation with kindergartens. The research took a qualitative approach, based on semi-structured interviews with thirteen parents whose children are currently attending or have recently attended kindergarten. The findings reveal that parents view kindergarten teachers as professionals and partners in both the upbringing and education of their children, placing value on their personal qualities rather than on formal education. At the same time, they recognize the psychological and organizational demands of the profession. Furthermore, they point out that many aspects of the profession of preschool teachers remain hidden and underappreciated by the public, highlighting the need for greater societal support and recognition.

Keywords: kindergarten teaching profession, professional competencies, teaching prestige, parental perception, partnership approach

Na tomto místě bych chtěla vyjádřit upřímnou vděčnost vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D., za její vstřícný přístup, cenné rady, podporu a trpělivost během celého procesu psaní i studia.

Dále bych ráda poděkovala všem participantům, bez jejichž ochoty sdílet své zkušenosti a názory by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

Zvláštní poděkování patří také mým nejbližším za podporu a všechna povzbuzení – za každé „*to zvládneš*“, i když jsem tomu sama moc nevěřila.

A nakonec děkuji i **sama sobě**... za to, že jsem to nevzdala.

„Možná nikdy nebudete mít důkaz o své důležitosti, ale jste důležitější, než si myslíte.“

Robert Fulghum

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 UČITELSTVÍ JAKO PROFESE.....	14
1.1 VYMEZENÍ PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
1.2 SOUČASNÝ POHLED NA PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	23
1.3 PROFESNÍ ZÁTĚŽ V UČITELSKÉ PROFESI	32
2 PROFESNÍ ČINNOSTI A KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	35
2.1 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	35
2.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	38
3 ROLE UČITELE A RODIČŮ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU PŘI SPOLUPRÁCI V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	47
3.1 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	47
3.2 SPOLUPRÁCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY	49
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	54
II EMPIRICKÁ ČÁST	56
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	57
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	57
5.2 VÝZKUMNÝ DESIGN A METODY SBĚRU DAT	58
5.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU	58
5.3.1 Charakteristika výzkumného souboru	59
5.4 REALIZACE VÝZKUMU A ETICKÉ ASPEKTY	61
5.5 ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT	62
6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT	63
6.1 OBRAZ IDEÁLNÍHO UČITELE	65
6.1.1 Osobnostní vybava	65
6.1.2 Styl a přístup k dětem	67
6.1.3 Titul, praxe nebo osobnost?	69
6.2 (NE)VĚDOMOST RODIČŮ	71
6.2.1 Co se děje za zavřenými dveřmi?.....	71
6.2.2 Příběh pokroku dítěte.....	72
6.2.3 Připraven(a) na všechno?	74
6.3 O PROFESI A JEJÍCH NÁROCÍCH	77
6.3.1 Každodenní realita.....	78
6.3.2 Emoční a vnitřní odolnost	81
6.4 CESTA UČITELŮ A RODIČŮ	83

6.4.1	Na jedné lodi	83
6.4.2	Když souhra vážne	84
6.4.3	Klid na duši: spokojené dítě, spokojený rodič	87
6.5	KDYŽ STEREOTYPY (NE)MLČÍ	87
6.5.1	Učitelka jako „hlídačka“ nebo odbornice?	88
6.5.2	Ocenění a uznání práce.....	90
6.5.3	Feminní svět – kde jsou muži?.....	93
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	97
7.1	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	102
7.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	104
	ZÁVĚR.....	108
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	111
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	117
	SEZNAM TABULEK	118
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	119
	SEZNAM PŘÍLOH.....	120

ÚVOD

Profese učitele, především v mateřské škole, zaujímá ve společnosti specifické postavení. Vnímání práce učitelů mateřských škol je často redukováno na pečující funkci nebo chápáno jako samozřejmá služba určená rodičům. Ačkoli je však tato profese zásadní pro formování osobnosti dítěte a jeho přípravu na další vzdělávací dráhu, její skutečný význam je často zkreslován stereotypy, podceňováním či neporozuměním ze strany veřejnosti. Významnou skupinu, jejíž pohled je mimořádně důležitý, představují samotní rodiče – právě oni přicházejí s učiteli mateřských škol do pravidelného kontaktu, jejich práci sledují, hodnotí a individuálně interpretují. Tato diplomová práce se proto zaměřuje na to, jak tuto profesi vnímají, jaké postoje k ní zaujímají a co podle nich tvoří její skutečný význam.

Teoretická část práce je rozdělena do tří hlavních kapitol, jejímž cílem je vymezit teoretická východiska vztahující se k profesi učitele mateřské školy a jeho profesním kompetencím. První kapitola se věnuje učitelství jako profesi – vymezuje klíčové pojmy a představuje různá pojetí učitelské profese. Důraz je přitom kladen na vymezení profese učitele mateřské školy. V této souvislosti je přiblížena odborná kvalifikace, nároky na osobnostní výbavu a dovednosti učitele, stejně jako specifika jeho každodenní práce. Pozornost je rovněž věnována profesní zátěži a současným výzvám, kterým tato profese čelí. Druhá kapitola se zaměřuje na profesní činnosti a kompetence učitelů mateřských škol, které představují základní rámec jejich odborné způsobilosti. Přiblíženy jsou vybrané modely profesních kompetencí a výzkumy, které se této problematice věnují. Třetí kapitola se soustředí na vztah mezi učitelem mateřské školy a rodičem dítěte. Pojednává o roli obou aktérů v rámci spolupráce, nastiňuje jejich vzájemná očekávání a zabývá se možnostmi a limity této spolupráce. Představené kapitoly tak vytvářejí tematický most k empirické části této diplomové práce.

Empirická část práce představuje výzkumné šetření založené na kvalitativním výzkumném designu. Hlavním cílem výzkumu je odkrýt názory rodičů dětí předškolního věku na profesi učitele mateřské školy. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí předškolního i mladšího školního věku a následně analyzována pomocí otevřeného kódování. Výsledky výzkumu jsou interpretovány skrze významové kategorie. V závěru práce jsou shrnuta hlavní výzkumná zjištění, včetně formulovaných doporučení, která mohou přispět k hlubšímu porozumění vztahu mezi rodiči a učiteli mateřských škol a současně podpořit rozvoj pozitivního vnímání této profese.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSTVÍ JAKO PROFESE

Co to vlastně znamená být učitelem? Jaké nároky jsou na tuto profesi kladeny a jak je vnímána ve společnosti? Kapitola si klade za cíl odpovědět právě na tyto otázky – nejprve vymezíme obecné pojetí profese učitele, včetně kritérií na ní kladené a také se budeme věnovat profesnímu vývoji učitelů. Dále bude pozornost věnovaná učitelům mateřských škol, jejich kvalifikaci, osobnostním předpokladům a celkové specifikaci této profese. Samotnou podkapitolu tvoří aktuální témata spojená s touto profesí, jako jsou profesionalizace, prestiž a feminizace. Závěrečná část kapitoly se zaměří na téma profesní zátěže.

Pro účely této kapitoly si nejprve objasníme pojem *profese*. Průcha (2002) ji chápe jako povolání, které vyžaduje určitou odbornou kvalifikaci, specifické znalosti a dovednosti, přičemž je obvykle podmíněno zákonem. Vašutová (2004, s. 17) doplňuje, že „udělení statusu profese je provázáno s udělením statusu profesionál osobě, která určité pracovní činnosti a zodpovědnosti vykonává na velmi vysoké úrovni znalostí a schopností, kterými běžný člověk neoplývá“. Definici učitelské profese uvádí i Kolář (2012), podle kterého se jedná o specifickou a jedinečnou činnost, jejímž hlavním cílem je sloužit společnosti prostřednictvím vzdělávání a výchovy. Z uvedených definic vyplývá, že profese představuje činnost, pro kterou je nezbytná vysoká odborná kvalifikace, specifické znalosti a dovednosti.

Obecně ale můžeme říci, že profese učitele je velmi široký pojem, který se dělí na skupiny podle konkrétního zaměření – např. primární školy, základní školy, střední odborné školy, a další. Zároveň je zkoumána z několika perspektiv, včetně historického vývoje, různých pojetí této profese, vlivu společenského kontextu a očekávání, přípravy na profesi či celoživotního profesního rozvoje, a to vše s ohledem na domácí i zahraniční vlivy (Tomková & Spilková, 2019). Pro svou složitost se zkoumáním učitelské profese rovněž zabývají různé vědní obory jako je pedagogika, psychologie či sociologie (Vašutová, 2004). Tato rozmanitost se projevuje také v názorech odborníků, kteří se touto problematikou zabývají – například z hlediska sociologických teorií, se učitelská profese vymezuje na základě společenské prestiže – sociologové srovnávají učitelskou profesi s jinými, zejména prestižními profesemi, a zkoumají její specifické charakteristiky. V současné době pracují s kategorizací profesí podle náročnosti práce, přičemž učitelé jsou začleněni do kategorií s nejvyšší náročností (Průcha et al., 2013).

Abychom uvedli možné přístupy, kterými lze nahlížet na profesi učitele, představíme pojetí Solfronka (2000), který rozlišuje dvě základní perspektivy. První z nich je vnímání **učitelství jako poslání**, které je dle autora „...něčím vyšším než pouhé povolání, než ‚běžná‘ profese“ (Solfronk, 2000, s. 7). Tento pohled zdůrazňuje, že učitelství není jen obyčejné povolání, ale činnost s vysokou společenskou hodnotou a prestiží. Na učitele je v tomto přístupu nahlíženo jako na nositele vzdělanosti. Solfronk (2000) v této koncepci klade důraz především na osobnostní charakteristiky, ale i na společenské a kulturní postavení učitele, které má vliv na formování společnosti a výchovu nových generací. Druhý přístup, **učitelství jako povolání**, chápe jako „...významnou profesi, srovnatelnou s jinými profesemi podobného zaměření“ (Solfronk, 2000, s. 8-9). Tato dvě pojetí ukazují, jak různorodě je možné na učitelské povolání nahlížet. Způsoby porozumění profesi učitele se promítají i do odborné literatury.

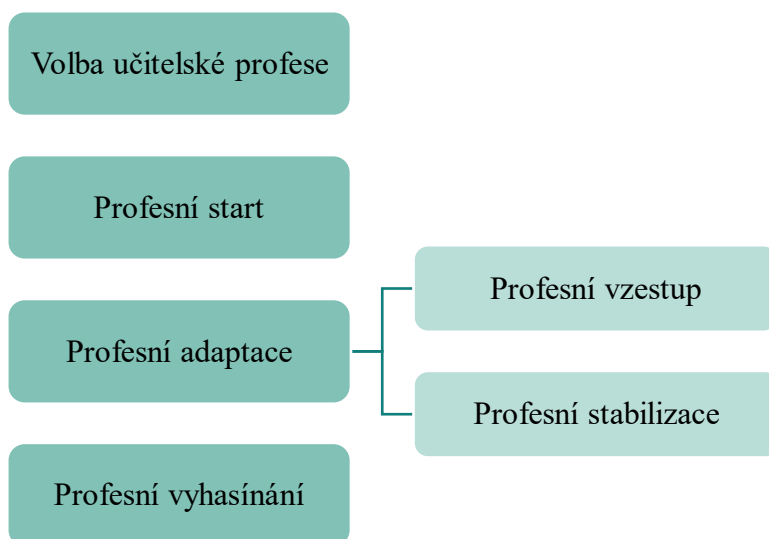
Některá pojetí se snaží profesi učitele vymezit prostřednictvím konkrétních kritérií, která by měla splňovat. Vašutová (2004) navazuje na pohled Solfronka a rozšiřuje jej o konkrétní znaky, kterými se profese učitele vyznačuje. Jedná se o odborné teoretické i praktické znalosti, zájem o prospěch společnosti, autonomii v rozhodování, etický kodex a existenci profesní komory. Podobně i Ornstein a Levin (1989; in Průcha, 2017) vymezují znaky, které podle nich charakterizují „*ideální profesi*“. I v jejich pojetí se objevují klíčové prvky jako odborné znalosti a dovednosti, dlouhodobá profesní příprava, autonomie v rozhodování, profesní odpovědnost, existence profesních organizací a dodržování etických zásad. Kromě toho kladou důraz na vysokou společenskou důvěru, prestiž a adekvátní ekonomické ohodnocení, jež by měly být s výkonem takové profese spojeny (Průcha, 2017; Spilková, 2016). Z dalších zdrojů poté uvedeme Syslovou a Chaloupkovou (2015), které považují za klíčové znaky profese „expertní/profesní znalosti, celoživotní angažovanost, vysokou míru autonomie a odpovědnost za výkon činnosti“ (s. 7).

Danišková (2015, in Wiegerová, 2015) si v tomto kontextu klade otázku, zda je učitelství profesí, kterou by mohl vykonávat kdokoli. Představuje proto rámec učitelství, který zahrnuje triádu pojmů *práce – povolání – profese*, ve kterém zdůrazňuje, že učitelství může být zařazeno jako soubor všech těchto aspektů současně. Učitelství nepochybně zahrnuje práci, vyžaduje specifické odborné předpoklady, a také určitou míru altruismu, což mu propůjčuje charakter poslání, a současně jde o činnost, kterou nemůže vykonávat osoba bez příslušných znalostí a dovedností, což staví učitele do role odborníka. Spilková (2023)

dodává, že koncept učitelství jako expertní profese, je založen především na specializovaném poznání a kvalitním vzdělání daných pracovníků.

Aby byl učitel považován za kvalifikovaného pedagogického pracovníka, musí splnit specifické požadavky. Tyto nároky vycházejí ze základních principů utváření každé profese. Kromě výše uvedených charakteristik, které obecně definují status profese, je potřeba se zaměřit i na samotný proces jejího utváření, který nám umožňuje lépe nahlížet na profesi jako takovou. Odborná literatura nabízí různé pohledy na jednotlivé fáze profesního vývoje učitele, nicméně všechny mají podobnou základní strukturu. Profesní dráha učitele začíná tehdy, kdy se student rozhodne pro studium v pedagogickém oboru. Následující roky věnované studiu a praxi rozhodují o tom, zda se student skutečně vydá na učitelskou dráhu a setrvá v ní. Ne každý student však zůstane v profesi dlouhodobě a dosáhne takového stupně odbornosti, aby mohl být považován za experta. Mnoho začínajících učitelů totiž čelí výzvám, které mohou vést k předčasnému ukončení kariéry, zatímco jen ti, kteří úspěšně zvládnou náročné požadavky a osobnostní růst v této profesi, si postupem času získají označení učitel–expert. V následující části textu proto analyzujeme některé teoretické modely profesního vývoje učitele včetně jejich specifických charakteristik.

Významný model profesní dráhy učitele představuje český autor Průcha (2017), který vymezuje šest etap profesní dráhy učitelů (viz obrázek 1). Každá z těchto etap je spojena s typickými situacemi a výzvami, s nimiž se učitelé setkávají.



Obrázek 1 Model profesní dráhy (Průcha, 2017)

(zdroj: vlastní)

První etapou je **volba učitelské profese**, jejíž nedílnou součástí je motivace jak ke studiu učitelství, tak k výkonu dané profese (Průcha, 2017). Tato motivace bývá ovlivněna především osobními zkušenostmi jedince, jeho zájmy či rodinným vlivem. Volba této profese obvykle probíhá před nástupem na střední školu nebo po jejím absolvování. Dosavadní výzkumy zabývající se motivací stát se učitelem v MŠ přinášejí zjištění, že hlavním motivem je láska k dětem a vliv učitele střední školy (Wiegerová & Gavora, 2014).

Druhou etapou je **profesní start učitele**, který je významný nejen pro profesní dráhu jedince, ale i pro jeho celou životní dráhu. Tuto etapu lze označit jako rozhodující období pro utváření profesních dovedností učitele, během něhož se adaptuje na úkoly, podmínky a povinnosti, za které přebírá odpovědnost od prvního dne nástupu do zaměstnání (Průcha, 2017). Profesní start učitele je proto často spojen s tzv. *šokem z reality*, který lze definovat jako střet reality mezi ideálními očekáváními začínajícího učitele a realitou ve třídě (Vítečková, 2018). Začínající učitelé v této fázi zjišťují, že nejsou plně připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje – může jim chybět psychická výbava pro výkon profese nebo mohou být nespokojeni s vedením školy, zklamání ze vztahů, které panují na pracovišti apod. (Průcha, 2017). Tento šok nastává především během prvních let profesní dráhy učitele, což může v některých případech vést až k odchodu z učitelské profese (Kim & Cho, 2013). Zpravidla je začínajícím učitelům přidělen uvádějící zkušený učitel, který by měl být schopný poskytovat zpětnou vazbu, umět naslouchat a mít dobře rozvinuté komunikační a další dovednosti spojené s poskytováním kolegiální podpory. Jde především o to, aby byl pro začínajícího učitele dobrým vzorem pro nápodobu (Syslová & Borkovcová, 2022).

S etapou profesního startu učitele souvisí také **profesní adaptace**, která probíhá v prvních letech výkonu učitelské profese. Učitel je v tomto období v adaptační fázi, ve které by mu měla být poskytována pomoc ze strany vedení školy. Pokud taková podpora chybí, musí si učitel na nové prostředí zvykat sám (Syslová & Borkovcová, 2022). Další fází profesního vývoje je **profesní** či **kariérní vzestup**, který souvisí se získáváním praktických zkušeností a profesních kompetencí. V procesu profesní adaptace i vzestupu nabývá učitel nových zkušeností a za ukončený ho lze považovat tehdy, když dojde ke stabilizaci začínajícího učitele, čímž se stává učitelem-expertem (Průcha, 2017). Ve fázi **profesní stabilizace** je učitel schopen správně a efektivně řešit všechny pedagogické situace a bez problémů zvládá rutinní záležitosti. Teprve v tomto období se ztotožňuje se svou učitelskou rolí (Mareš, 2013).

Poslední fází profesní dráhy učitele je **vyhasínání**, které bývá často spojeno se syndromem vyhoření. V tomto stavu učitel postupně ztrácí zájem o svou práci, vykonává ji bez výrazného nadšení a spíše jen rutinně. Učitelé v této fázi pocítují únavu z vyučování, zklamání z vlastních profesních úspěchů, snižuje se jejich motivace k dalšímu vzdělávání a projevuje se odpor k pedagogickým inovacím (Průcha, 2017). Je nezbytné těmto příznakům předcházet, aby nebyla ohrožena psychická pohoda a duševní zdraví učitele.

Za zmínku také stojí přístup představený autory Furlongem a Maynardem (1995; in Vlčková et al., 2015). Tito autoři identifikovali pět etap vývoje učitele, a podobně jako jiné koncepty i tento zdůrazňuje, že profesní růst učitele je kontinuální proces, v němž dochází k postupným změnám ve vnímání vlastní role a profesní identity.

První fáze, označovaná jako **počáteční idealismus**, je charakteristická silnou motivací a nadšením pro profesi. Budoucí učitelé často vycházejí ze svých ideálů a spíše se identifikují s dětmi, než se svými kolegy učiteli. Tato fáze se typicky objevuje na počátku studia. Ve **fázi přežití** dochází ke střetu s realitou školského prostředí, kdy jsou idealistické očekávání konfrontovány s nároky každodenní praxe. Učitel v této fázi se zaměřuje především sám na sebe, aby se v náročném prostředí vůbec udržel. Následuje **etapa rozpoznání problémů**, kdy si učitel si začíná uvědomovat konkrétní problémy spojené s výkonem profese a začíná více reflektovat a používat různé výukové metody. Čtvrtou fází je **stabilizace**, v níž dochází ke zlomu, kdy si učitelé uvědomují svou roli a do určité míry se s ní ztotožňují. Učitel je v tomto období schopen pružně reagovat na situace ve třídě, vybírá si vhodné pedagogické strategie a postupně získává jistotu ve svém rozhodování. Poslední fáze, označovaná jako **udržení**, značí úplné přijetí učitelské role jako součást své identity, což představuje plné ztotožnění se s profesí. Celý tento proces vývoje je spojen s psychologickým růstem, kdy se studenti učitelství a začínající učitelé postupně posouvají od idealistického pohledu na výuku k vyrovnanějšímu vnímání své role a začínají se ve své profesi cítit jako plnohodnotní odborníci (Vlčková et al., 2015).

Poslední model, který zmíníme, je obecný model rozvoje od Tomkové et al. (2012), jež upravila na základech autora Berlinera (1995). Model je rozdělen do pěti etap, které zobrazuje přiložené schéma (viz obrázek 2).



Obrázek 2 Schéma obecného modelu rozvoje (Tomková et al., 2012)

(zdroj: vlastní)

Na počátku profesního rozvoje je učitel jako **začátečník**. Používá jednoduché techniky, které mu pomáhají zvládat různé situace ve třídě, přičemž se opírá o rady zkušenějších kolegů (Tomková et al., 2012). V této fázi dochází k určitému psychologickému růstu a formování, které může probíhat jak aktivně, tak pasivně. Aktivní přístup se vyznačuje učením se novým dovednostem, zatímco pasivní přístup se vyznačuje stagnací a setrváním u dříve osvojených způsobů řešení situací ve třídě. Z tohoto hlediska je zřejmé, že začínající učitelé spíše jednají aktivně, jelikož nemají mnoho předem naučených strategií (Vlčková et al., 2015).

S přibývajícími zkušenostmi se z učitele stává **pokročilý začátečník**. Jeho práce začíná být rutinní, opakují se určité vzorce a učitel začíná vytvářet první strategie na základě jednotlivých pedagogických zkušeností. V této fázi už směřuje svou pozornost spíše k celkovému vnímání procesu vyučování než k vlastnímu výkonu. Poté se z učitele stává **kompetentní učitel**, který již disponuje dostatkem strategií, jež mu umožňují efektivně zvládat každodenní situace ve třídě. Je schopen improvizovat, plánovat v delším časovém horizontu a více se zaměřuje na potřeby dětí (Tomková et al., 2012).

V další fázi lze hovořit o **zkušeném učiteli**, který se postupně více spoléhá na intuici a zvládá i komplexní pedagogické situace. Jeho přístup se čím dál více orientuje na děti a jejich rozvoj. Na vrcholu profesního rozvoje stojí **učitel – expert**, který se stává mistrem ve svém oboru. Jeho výkon je plynulý a bez zjevného úsilí. Dokáže flexibilně plánovat události ve třídě, čímž přizpůsobuje výuku aktuálním podmínkám a potřebám dětí (Tomková et al., 2012).

Struktura tohoto modelu se do značné míry shoduje s výše popsáním modelem profesního vývoje učitele od Průchy (2017), avšak nepostihuje všechny cykly učitele včetně možných odchylek.

1.1 Vymezení profese učitele mateřské školy

Jako každá profese se i ta učitelská vyznačuje určitými charakteristikami, které ji odlišují od ostatních. V následujícím textu se budeme věnovat charakterizaci učitele mateřské školy.

Pojem učitelka či učitel mateřské školy je ve společnosti běžně známý, avšak jeho odborné vymezení a skutečná náplň práce bývají často zjednodušovány. Definici dobrého učitele lze chápat mnoha způsoby, ale pro účely této práce je nezbytné si definovat pojem učitel mateřské školy z odborného hlediska. Odborná literatura nabízí různé definice učitele mateřské školy, avšak v této kapitole uvádíme ty, které považujeme za nejpodstatnější pro vymezení této profese.

V obecnější rovině je učitel osoba, která se „profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena“ (Vorlíček, 2000, s. 118). Podrobnější vymezení učitele lze najít v publikaci autorů Průcha et al. (2013), kteří učitele označují za jednoho z hlavních činitelů vzdělávacího procesu – „...profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (s. 261). Ve své definici učitele zdůrazňují pedagogickou způsobilost, která je považována za nezbytnou k výkonu učitelské profese.

Z legislativního hlediska je pojem učitel zakotven v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Dle tohoto zákona, § 2 odst. 1., je učitel mateřské školy ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou činnost přímým působením na vzdělávaného“. Tato přímá pedagogická činnost je uskutečňována na základě zvláštního právního předpisu ve veřejných, soukromých či církevních mateřských školách (Syslová et al., 2019).

V mnoha případech je učitel považován za klíčového činitele v procesu vzdělávání, je jeho aktivním účastníkem – tento proces zahajuje, organizuje, řídí a hodnotí, přičemž nese odpovědnost za všechny výsledky. Šmelová a Nelešovská (2009, s. 12) doplňují, že učitelé MŠ jsou „kvalifikovaní odborníci v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálí a kompetentní převzít odpovědnost za rozvoj dítěte s ohledem na jeho individuální zvláštnosti“.

K efektivnímu rozvoji dítěte významně přispívá i **osobnost učitele**. Učitel MŠ by měl být vyzrálý, schopný reflektovat sám sebe, udržet si vnitřní integritu a přijímat odpovědnost nejen za práci, ale i za své hodnoty. Kromě osobnostní vyzrálosti by měl disponovat širokým

spektrům dovedností a vnímat své povolání jako poslání, kterému se věnuje s hlubokým osobním přesvědčením (Svobodová & Vítečková, 2017). Dle Holečka (2014, s. 13) lze osobnost učitele popsat prostřednictvím několika oblastí. Mezi ně patří motivace k učitelskému povolání, charakterově-volní vlastnosti, schopnost seberegulace, dynamické vlastnosti a temperament, výkonové schopnosti a v neposlední řadě speciální schopnosti a dovednosti učitele. V rámci charakterově-volních vlastností je kladen důraz na vztah k sobě samému, což zahrnuje schopnost sebereflexe a zdravé sebedůvěry. Učitel musí mít pozitivní vztah k sobě a být schopen hodnotit své silné i slabé stránky. Kromě vztahu k sobě je důležitý i vztah k ostatním – nejen k dětem, ale i ke kolegům, vedení a rodičům. Tento vztah by měl být založen na empatii, přátelskosti a otevřenosti, zároveň však učitel musí dbát na profesionální hranice. Důležité jsou i volní vlastnosti, jako sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost a vytrvalost (Holeček, 2014).

Dalšími klíčovými osobnostními předpoklady učitele MŠ jsou tvořivost, komunikativnost či empatie. Učitelé, kteří dokážou navázat blízký vztah s dětmi a pracují s vášní a empatií, získávají respekt rodičů, kolegů i studentů (Smak & Walczak, 2017). Mezi další nezbytné schopnosti učitele mateřské školy patří také organizační a pedagogické schopnosti, trpělivost, flexibilita a zodpovědnost. Klíčovými vlastnostmi jsou navíc sebeovládání, emocionální stabilita, schopnost spolupráce, pracovitost a rozhodnost. Učitel by měl mít také základní dovednosti v oblasti výtvarné, hudební a tělesné výchovy (Kotová, 2021; Šmelová, 2006; Vašutová, 2004). K dalším specifickým učitele MŠ neodmyslitelně patří radost z vykonávané práce a pozitivní vztah k dětem (RVP PV, 2021). Učitel by měl být zároveň schopný adaptovat se na neustále se měnící pracovní podmínky a zvyšující se požadavky, které vyplývají z proměn společnosti (Svobodová & Vítečková, 2017).

I přesto, že mnohé požadavky na učitele MŠ jsou shodné s nároky na jiné typy učitelů, jejich práce je velmi specifická. Učitel MŠ musí zvládnout širokou škálu specifických obsahů na určité úrovni, přičemž překračuje hranice různých oborů a vytváří tím celistvý obraz světa, který by měl odpovídat charakteru vnímání a myšlení dětí v tomto věku. Nelze opomenout, že učitel MŠ pracuje často s dětmi sám, což zvyšuje jeho odpovědnost za jejich rozvoj (Tomková et al., 2012).

Vedle mnoha dalších nezbytných předpokladů pro práci učitele mateřské školy zůstává klíčovým požadavkem jeho odpovídající vzdělání. Požadavky na získání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků, v tomto případě učitelů mateřských škol, vymezuje

zákon č. 563/2004 Sb. Dle § 6 tohoto zákona se učitelem mateřské školy stává ten, kdo „získá odbornou kvalifikaci na státem stanovených stupních a oborech vzdělávání“. Tento zákon rovněž stanovuje předpoklady pro výkon povolání učitele. Dle § 3 tohoto zákona se jedná o způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Z daného zákona č. 563/2004 Sb., lze dále konstatovat, že učitel mateřské školy musí mít k výkonu své práce vysokoškolské (učitelství pro mateřské školy, pedagogika předškolního věku), vyšší odborné nebo středoškolské vzdělání (předškolní a mimoškolní pedagogika, pedagogika volného času, sociální pedagogika, sociální pedagogika) v příslušném oboru (Spilková, 2004). Vzdělání je možné dále získat absolvováním střední školy s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu vychovatelů. Existují i další možnosti, jak dosáhnout požadované kvalifikace, avšak podrobný popis není pro tuto práci nutný. Je však potřeba zmínit, že široké spektrum možností získání kvalifikace může naznačovat relativně nízkou prestiž této kategorie učitelů (Syslová, 2013).

Zároveň je důležité zdůraznit, že učitelé mateřských škol tvoří v rámci českého vzdělávacího systému jedinou skupinu učitelů, která k výkonu profese nemusí mít vysokoškolské vzdělání. Většina vědeckých studií však potvrzuje, že učitelé s vysokoškolskou kvalifikací jsou na svou profesi lépe připraveni – a to jak po stránce teoretické, tak i praktické.

V souvislosti s tím se nabízí otázka, zda je středoškolské vzdělání pro výkon této náročné profese skutečně dostačující. Učitelé MŠ musí zvládat široké spektrum odborných znalostí, orientovat se v oblasti speciální pedagogiky a zároveň disponovat silnými sociálními dovednostmi. Syslová (2017) proto zpochybňuje, zda je možné tuto profesi zodpovědně vykonávat pouze se středoškolským vzděláním, a to navíc v kontextu rostoucích nároků na kvalitu předškolního vzdělávání. Ve své publikaci své stanovisko podporuje jasným argumentem: „...čím vyšší je úroveň přípravného vzdělávání předškolních pedagogů, tím vyšší je i kvalita předškolního vzdělávání.“ (Syslová & Chaloupková, 2015, s. 7).

Na potřebu vyšší kvalifikace učitelů mateřských škol upozorňuje také Národní soustava povolání (NSP) – veřejně dostupný registr, který popisuje požadavky na jednotlivé profese na českém trhu práce v souladu se zákonem č. 435/2004 Sb. Podle NSP je pro výkon profese učitele MŠ doporučeno vysokoškolské magisterské vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika (NSP, 2017). Na potřebu posílení profesní přípravy učitelů MŠ

dlouhodobě upozorňuje také Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Podobná doporučení zaznívají i ze zahraničí – například experti z OECD již od roku 2000 navrhuji, aby příprava učitelů probíhala na úrovni terciárního vzdělávání (tedy vyšší odborné nebo vysokoškolské). Zároveň však upozorňují na potřebu zachovat specifika přípravy pedagogů pro předškolní vzdělávání a odlišit ji od vzdělávání učitelů základních škol (VÚP Praha, 2004; Wiegerová, 2015).

Požadavek na vysokoškolské vzdělání však nezaznívá pouze ze strany odborníků a institucí, ale i ze samotného pedagogického terénu. Například Koťátková (2014) ve svém výzkumu zjistila, že mnohé učitelky mateřských škol mají o vysokoškolské vzdělání aktivní zájem. Uvádějí, že jim chybí hlubší znalosti zejména z oblasti psychologie, speciální pedagogiky a pedagogiky v mezinárodním kontextu, které by jim pomohly lépe porozumět dětem a moderním trendům ve vzdělávání. Podle výzkumného šetření MŠMT z roku 2019 má 66 % učitelů MŠ pouze středoškolské maturitní vzdělání, zatímco vysokoškolské vzdělání má necelých 28 % učitelů MŠ (Syslová & Borkovcová, 2022).

Lze si tedy položit zásadní otázku – bude středoškolské vzdělání učitelů mateřských škol i nadále dostačující pro výkon této odborné profese? Wiegerová (2015) v této souvislosti upozorňuje, že zavedení povinného vysokoškolského vzdělání by mohlo výrazně přispět nejen ke zvýšení prestiže učitelů v mateřských škol, ale také ke zlepšení kvality předškolního vzdělávání jako celku.

1.2 Současný pohled na profesi učitele mateřské školy

Profese učitele mateřské školy se v současnosti stává předmětem intenzivních odborných i veřejných debat. Hovoří se zejména o jejím skutečném významu, prestiži, míře profesionalizace a o tom, jak je vnímána veřejností. V této podkapitole se zaměříme na vybrané aspekty, které utvářejí současné postavení této profese v rámci vzdělávacího systému a společnosti.

Současná společnost by v ideálním případě měla vnímat učitele mateřské školy jako odborníka, který dětem poskytuje výchovnou a vzdělávací péči. Zároveň by měla uznávat jeho roli podpory pro rodinu, kdy učitel pomáhá rodičům lépe skloubit rodičovské a pracovní povinnosti. Váženost profese učitele mateřské školy je tedy výrazně ovlivněna blízkým vztahem k dětem, ale i každodenní interakcí s jejich rodiči, která je intenzivnější než u učitelů na jiných stupních škol (Wiegerová, 2015). Opravilová (2016) zdůrazňuje, že tento

pohled na profesi učitele mateřské školy není výlučně českým fenoménem – obdobný postoj sdílí také všechny členské státy EU v rámci společné vzdělávací politiky.

Jedním z přetrvávajících stereotypů, které formují veřejné vnímání, je představa učitelky jako náhrady matky či „hlídačky“ dětí, nikoliv jako odbornice na výchovu a vzdělávání (Horká & Syslová, 2011). Takové zjednodušené pojetí však zastiňuje profesionální rozměr této profese. Opravilová (2016) uvádí, že obraz učitelky mateřské školy bývá spojován s ideálem laskavé matky, jejíž péče je založena především na instinktech a lásce. Dnešní veřejnost tak často předpokládá, že hlavním předpokladem pro výkon této profese je laskavý či milující vztah k dětem. Přestože je tento aspekt bezesporu důležitý, sám o sobě nestačí. Jak dále Opravilová (2016) upozorňuje – ke kvalitnímu výkonu této profese je nutné odborné vzdělání a osvojení profesních znalostí, schopností a dovedností, které odpovídají požadavkům současné pedagogické praxe.

Tento zkreslený pohled je posilován i v běžné jazykové rovině – učitelky jsou často osločovány jako „tety“ a budovy mateřských škol jsou označovány jako „školky“. To může vést k vnímání těchto institucí spíše jako pečovatelských zařízení než jako plnohodnotných vzdělávacích prostředí, a to navzdory tomu, že činnost učitelů MŠ se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a dalšími závaznými dokumenty (Wiegerová, 2015). Nejenže tento obraz podceňuje odbornou náročnost práce učitele, ale otevírá i širší debatu o statusu učitelského povolání, které bývá často označováno jako tzv. *semi-profese*.

I přes vysoké nároky a odpovědnost, které s výkonem této profese souvisejí, zůstává učitelství v mateřských školách z pohledu některých autorů na pomezí mezi profesí a pečovatelskou činností. Jak bylo již v práci zmíněno, profese učitele MŠ nesplňuje všechna kritéria profese, přesto však k jejich naplnění postupně směřuje (Spilková, 2023). Wiegerová (2015) ve své analýze popisuje konkrétní nedostatky – chybějící profesní komoru, neexistenci závazného etického kodexu či absenci profesního standardu jako měřítko kvality výkonu. Upozorňuje rovněž na omezenou profesní autonomii, která komplikuje vytvoření jednotného modelu profesního chování. Vašutová (2004) doplňuje, že chybějící autonomii nelze vnímat jen jako organizační problém, ale i jako překážku při prosazování profesní identity. K tomu se přidává i další faktor – výrazná **feminizace profese**, která podle Daniškové (2015; in Wiegerová, 2015) může v očích veřejnosti snižovat její společenský status.

Na druhé straně však existují přístupy, které profesi učitele MŠ vnímají jako plnohodnotnou, a to na základě reálné náplně práce. Průcha (2017) nabízí více přístupů k určení statusu učitelské profese, přičemž jedním z nich je analýza profesních činností. Ty zahrnují například tvorbu profesiogramů, tedy podrobných popisů konkrétních aktivit, které učitel v praxi vykonává. Jiný přístup vychází z diverzity profese – ta se mění podle typu vzdělávací instituce, ale také podle politického, ekonomického či společenského kontextu. Tyto přístupy ukazují, že byť některé institucionální prvky profese stále chybí, její odborný obsah a nároky odpovídají charakteristikám skutečné profese.

Propojením obou pohledů lze konstatovat, že status učitelství, zejména na úrovni mateřských škol, je stále v procesu formování. Absence některých atributů profese poukazuje na potřebné změny v systému, zatímco analýza každodenních činností učitelů ukazuje na vysokou míru odbornosti, která zcela přesahuje roli „lépe vzdělané chůvy“. Přesto zůstává otázkou, proč učitelé MŠ stále čelí nízkému společenskému uznání. Mezi příčiny můžeme zařadit nízkou informovanost veřejnosti o skutečné náplni jejich práce, dále způsob, jakým učitelé sami svou profesi prezentují, i relativně nízkou kvalifikační úroveň, která je pro výkon profese zákonem stanovena. Tyto faktory přispívají k tomu, že profese učitele mateřské školy není vždy vnímána jako plnohodnotná a odborná.

Navzdory těmto překážkám je však důležité zdůraznit, že práce pedagogů – včetně těch v mateřských školách – vykazuje znaky vysoké profesionality. Odborná příprava, rozmanitost pracovních činností a schopnost reagovat na měnící se sociální, politické i ekonomické prostředí potvrzují, že učitelé nejsou pouhými pečovateli, ale kvalifikovanými odborníky s vysokými požadavky na znalosti a dovednosti. Dle uvedených charakteristik profese učitele mateřské školy je zřejmé, že tuto práci nemůže vykonávat laik bez odborné přípravy. Jak již bylo uvedeno na začátku kapitoly – přiznání statusu profese je spojeno s požadavkem na vysokou úroveň znalostí a dovedností, které přesahují běžné schopnosti (Vašutová, 2004). Tím je odkazováno na odborníka, který se věnuje daným pracovním činnostem na profesionální úrovni. Tento proces je označován jako **profesionalizace** – pojem, který představuje pomyslnou cestu k získání a upevnění statusu profese. Wiegerová (2015) chápe profesionalizaci jako „proces vrůstání činností do kategorie profese“ (s. 13).

Profesionalizace učitelství není pouze výzvou, ale i nezbytným krokem k tomu, aby byla učitelská profese vnímána jako plnohodnotná a nepostradatelná součást vzdělávacího systému. V kontextu aktuálních reforem a rostoucích požadavků na vzdělávání je profesionalizace vnímána jako klíčový nástroj pro zajištění kvality, a to nejen v ČR,

ale i v zahraničí. Tento proces zahrnuje nejen zvyšování odbornosti, ale i tvorbu profesních standardů, které popisují žádoucí kompetence učitele, tedy znalosti, dovednosti, postoje a osobnostní předpoklady, které podmiňují kvalitní výkon profese (Spilková, 2023). Profesní standardy zároveň tvoří základ pro systém profesního rozvoje.

Proces profesionalizace je však v českém prostředí dlouhodobě komplikovaný a stále se nedaří plně naplnit jeho potenciál. Navzdory deklarovanému zájmu mnoha aktérů zůstává učitelství, především v oblasti předškolního vzdělávání, stále vnímáno spíše jako *semi-profese* (Spilková, 2023).

Pro podporu profesionalizace učitelství a zvýšení samotné profesionalizace učitelů lze hledat inspiraci v zemích, které si tímto procesem již úspěšně prošly. Jedním z příkladů může být Finsko, jehož vzdělávací model představuje dlouhodobě oceňovaný příklad efektivního a kvalitního vzdělávání. Finsko v průběhu 20. století zavedlo klíčové reformy v přípravě učitelů, které zahrnovaly důraz především na kvalifikaci, využívání výzkumně orientované výuky, propojenost teorie a praxe, a také silnou podporu autonomie učitelů. K vyšší kvalitě výuky a celkové prestiži učitelského povolání však nejvíce přispělo zavedení magisterského vzdělání jako jeden ze standardů pro učitele. V českém kontextu je tento model inspirativní zejména pro důraz finského systému na rovnost příležitostí a systémovou podporu učitelů během jejich profesního růstu. Česká republika by na základě těchto principů mohla hledat způsoby, jak je smysluplně aplikovat v českém prostředí, aby skutečně podpořily kvalitu vzdělávání i profesní rozvoj učitelů (Bačová & Kasperová, 2024).

S tématem profesionalizace je úzce propojena také otázka prestiže, která se promítá i do samotného zaměření této diplomové práce. Z tohoto důvodu jí věnujeme pozornost v následujícím textu.

Začněme samotným slovem *prestiž*. Pod ním si můžeme představit vážnost, vliv či význam. Šanderová (2022) ji charakterizuje takto: „Prestiž je vážnost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.“ (s. 125). Jedná se o hodnotu, která je dané skupině přisuzována veřejností (Průcha, et. al., 2013).

Prestiž lze považovat za komplexní koncept, který tvoří způsob, jakým je jedinec vnímán a hodnocen společností. Samotná prestiž může mít dvě formy – individuální a sociální. Individuální prestiž je spojena s respektem, který je proječován konkrétní osobě na základě jejích charakteristik, jako jsou například schopnosti či zásluhy a je spojena

s různými oblastmi života, včetně pracovní kariéry. Druhým typem je prestiž sociální, která souvisí s určitým společenským statusem přenášeným na osoby, jež tento status získaly (např. čestné tituly či diplomy). Tento druh prestiže vychází z obecných společenských očekávání a norem, které určují jaké profese či vzdělání jsou považovány za prestižní (Šanderová, 2022).

Učitelské povolání jako takové je však v České republice dlouhodobě považováno za prestižní. Tento fakt potvrzuje výzkumné šetření z roku 2019, které bylo provedeno Centrem výzkumu veřejného mínění. Výzkum mapoval jak česká veřejnost hodnotí prestiž vybraných povolání. Na základě těchto dat byl vypracován žebříček prestiže 26 různých povolání, přičemž jednotlivé profese jsou umístěny zpětně od roku 2004 do roku 2019 (Pivarč, 2024). Společenské postavení učitelů mateřských škol ale v tomto případě zůstává stranou a do středu zájmu se dostávají učitelé základních a vysokých škol. Postavení učitelů MŠ zůstává i nadále nízké a není tedy ani zahrnuto v žebříčku profesí. Učitelé základních škol se však umístili na páté příčce, těsně za vysokoškolskými pedagogy. Pozice učitelské profese se v průběhu let tedy výrazně nemění a hodnocení ze strany veřejnosti zůstává stabilní. Veřejnost vnímá práci pedagogů jako důležitou a přínosnou, a to zejména díky vysokým nárokům na kvalifikaci, které tato profese vyžaduje, a také díky jejímu charakteru, jenž obsahuje prvky poslání (Pivarč, 2024).

I přesto, že by se dalo očekávat, že tato náročná profese bude společností náležitě oceněna a také finančně odměněna, realita tomu však neodpovídá. Učitelé čelí zásadnímu problému, kterým je **nízké finanční ohodnocení**. V porovnání s ostatními zeměmi EU jsou čeští učitelé výrazně podhodnoceni. Již v otázce kvalifikace učitelů mateřských škol jsme zmiňovaly, že s výjimkou předškolního vzdělávání, je pro výkon učitelské profese v ČR vyžadováno vysokoškolské vzdělání. Platy učitelů s vysokoškolským vzděláním jsou však v porovnání s jinými profesemi s obdobnou kvalifikací podstatně nižší. To ukazuje, že finanční ohodnocení učitelů není adekvátní k jejich vzdělání, což se může negativně odrážet na jejich společenském statusu a celkové prestiži této profese (Majerčíková & Urbanecová, 2020). Ačkoliv v posledních letech došlo k nárůstu platů učitelů, skutečný růst po zohlednění inflace je výrazně nižší. Mezi lety 2015 a 2023 se sice platy učitelů zvedly o 60 %, ale když vezmeme v úvahu inflaci a zdražování, reálný nárůst byl jen 16 %. To je sice lepší než průměr v zemích OECD, kde šlo jen o 4 %, ale pořád to nestačí na to, aby se učitelé platově vyrovnali jiným lidem s vysokoškolským vzděláním. Tento rozdíl mezi vzděláním a finančním ohodnocením přispívá k nízkému společenskému statusu

učitelské profese, obzvláště na nižších stupních vzdělávací soustavy, kam spadá i předškolní vzdělávání (OECD, 2024).

Různé studie zaměřující se na veřejné vnímání této profese se často liší od toho, jak ji vnímají samotní učitelé (Smak & Walczak, 2017). Podle Průchy (2002, s. 30–31) je prestiž učitelské profese ovlivňována několika faktory spojenými s vývojem českého vzdělávacího systému. Jedním z nich je již zmíněné nízké finanční ohodnocení učitelů v porovnání s jinými, méně náročnými a méně kvalifikovanými povoláními. Další problém představuje vnímání pedagogických fakult veřejností, které jsou často považovány za instituce s nižší úrovní vzdělání a za snadno dosažitelnou cestu ke kvalifikaci. Významnou roli hraje také vysoká míra feminizace učitelského povolání, což je spojováno s nižším finančním oceněním typickým pro obory, v nichž převažují ženy. Dalším faktorem je měnící se postoj rodičů, kteří stále častěji požadují od učitelů přístup orientovaný na dítě a větší vstřícnost. K tomu se přidává absence objektivního hodnocení učitelů, kdy jejich práci posuzují spíše úředníci, rodiče nebo média, často bez odborné kvalifikace. Tyto aspekty společně přispívají k poklesu společenské prestiže této profese. Průcha (2002) dále uvádí, že nedocenení této profese může vést právě k tomu, že sami učitelé subjektivně hodnotí prestiž učitelské profese jako nízkou.

Pro přiblížení problematiky související s vnímáním učitele ve společnosti je vybrán výzkum *Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitele* od autorek Majerčíkové a Urbanecové, realizovaný v roce 2020. Tento výzkum poskytuje cenný pohled na to, jak učitelé mateřských škol vnímají svou profesi a jakým způsobem ji prezentují veřejnosti. Studie Majerčíkové a Urbanecové (2020) si kladla za cíl „odhalit subjektivní vymezení pozice a významnosti jejich povolání u učitelů MŠ.“ (s. 57). Autorky kombinovaly kvantitativní a kvalitativní přístup, kdy data získávaly z dotazníku s otevřenými otázkami a z písemných vyjádření učitelek. Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelky mateřských škol v České republice vnímají prestiž svého povolání převážně negativně. Až 88,1 % respondentek vyjádřilo, že jejich práce není společensky respektována, a že jejich povolání je často zlehčováno. Ve svých výpovědích uvádí, že jsou veřejností často označovány jako hlídačky, chůvy nebo tety na hlídání. Veřejnost podle nich přisuzuje jejich práci nízkou hodnotu. Tento pohled je spojen se stereotypy, které zahrnují představu, že učitelky pouze dohlížejí na děti, hrají si s nimi, pijí kávu a mají mnoho volna, což podle respondentek zkresluje skutečnou náročnost jejich povolání. Jako důvod, můžeme spíše říci problém, přisuzují učitelky neinformovanosti veřejnosti o jejich skutečné pracovní náplni. Veřejnost

podle nich mnohdy netuší, že jejich povinnostmi není jen péče o děti, ale i vzdělávání, plánování aktivit a odpovědnost za bezpečnost a rozvoj dětí. Jen malá část respondentek (7,6 %) hodnotila vnímání svého povolání pozitivně. Tyto učitelky uvedly, že jejich okolí si váží jejich práce a oceňují ji. Jednalo se především o rodiče, kteří chápou význam mateřských škol pro rozvoj jejich dětí (Majerčíková & Urbaniecová, 2020).

Výzkum ukazuje, že učitelky mateřských škol si uvědomují důležitost své práce, ale zároveň pociťují nedostatek respektu ze strany veřejnosti a rodičů. Wiegerová (2015) tento fakt potvrzuje, avšak upozorňuje, že vnímání učitelů ve společnosti souvisí s tím, jak sami prezentují svou profesi. Nedostatečná prezentace jejich vlastní práce, jejího významu a odbornosti může přispívat k negativnímu obrazu jejich profese. Tyto skutečnosti zdůrazňují potřebu vnímat učitele mateřských škol nikoli pouze jako pečující osoby, ale především jako kvalifikované odborníky, kteří zásadně přispívají k přípravě dětí na další vzdělávací etapy fáze a podporují jejich komplexní rozvoj. Pokud by tyto potřeby byly naplněny, mohlo by to výrazně přispět k lepšímu vnímání učitelů mateřských škol a zároveň by to vedlo ke zvýšení prestiže této profese ve společnosti.

Pro komparaci uvádíme další výzkum, který provedly autorky Lebit a Giurgui (2021) z rumunské univerzity. Tento výzkum se zaměřuje na profesní hodnoty učitelů mateřských škol a jejich vliv na profesní dráhu. Studie analyzuje, jak profesní hodnoty ovlivňují jejich rozhodování, chování a celkový přístup k profesi, přičemž vyzdvihuje význam hodnot pro kvalitu vzdělávání a interakce mezi učiteli, dětmi i rodiči. Samotný výzkum, kterého se účastnilo 30 učitelů MŠ, byl analyzován pomocí dotazníku zaměřeného na identifikaci profesních hodnot. Pro účely této práce jsme se zaměřili pouze na jednu ze zkoumaných hodnot, jíž je prestiž. Výsledky ukázaly, že vnímání prestiže se výrazně liší podle věku respondentů. Učitelé starší 30 let považovali prestiž za důležitý aspekt své práce, přičemž klíčovou roli u nich hrála potřeba uznání a respektu ze strany rodičů, kolegů a širší komunity. Naopak učitelé mladší 30 let kladli na prestiž menší důraz, především proto, že se více soustředili na získání odborných znalostí a stabilní pozice v profesi učitele. Tento rozdíl naznačuje, že prestiž se stává významnější hodnotou až s přibývajícími zkušenostmi a časem stráveným v profesi (Lebit & Giurgui, 2021). Výzkum zdůrazňuje, že prestiž je klíčovou hodnotou v kariéře učitelů, která ovlivňuje nejen jejich sebevnímání, ale také způsob, jakým je vnímá jejich okolí. Tyto závěry mají důležitý význam pro podporu profesního růstu učitelů a zvyšování prestiže učitelského povolání ve společnosti.

Další zahraniční výzkum, tentokrát z prostředí Polska, odhaluje složitý obraz prestiže učitelského povolání v této zemi. Autorky Smak a Walczak (2017) zkoumaly sociální postavení učitelské profese z pohledu současných a bývalých učitelů se zaměřením na faktory ovlivňující prestiž učitelského povolání a její vnímání v polské společnosti. Výsledky studie odhalily, že zatímco povolání učitele je veřejností vnímáno jako prestižní, převážná část samotných učitelů tento názor nesdílí. Většina dotazovaných učitelů se v každodenním životě cítí nedoceneně a často čelí předsudkům o svém povolání jako snadném či méně náročném. Za hlavní faktory, které snižují jejich sociální postavení ve společnosti, označili dotazovaní nízké platy, nedostatek autonomie v profesi učitele, nedostatek respektu ze strany žáků a rodičů, ale i negativní obraz učitelů prezentovaný médii. Studie však identifikovala i faktory, které mohou prestiž zvýšit. Patří sem osobnostní vlastnosti učitelů, jako je empatie, profesní nasazení a schopnost budovat silné a pozitivní vztahy s žáky a rodiči. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé, kteří jsou odborníky ve svém oboru, inovativně přistupují ke vzdělávání a vnímají své povolání jako životní poslání, si dokážou získat respekt svého okolí. (Smak & Walczak, 2017). Výzkum tak zdůrazňuje potřebu změn v přístupu ke vzdělávací politice, především větší autonomii učitelů, zlepšení jejich pracovních podmínek a zvýšení platů.

Těmito výzkumy jsme chtěli poukázat, že prestiž učitelské profese je v těchto třech zemích ovlivněna podobnými faktory. Profese učitele je ve všech třech zemích veřejností obecně respektována, avšak samotní učitelé vnímají své postavení spíše negativně, což potvrzuje odborná literatura. Z výzkumů identifikujeme tyto hlavní problémy spojené s prestiží učitelského povolání – nízké platy, nedostatek uznání od žáků, rodičů i širší společnosti a nedostatečná podpora profesního rozvoje učitelů. Mezi další problém zcela jistě lze zahrnout vysokou míru feminizace v učitelském povolání, která byla dlouho vydávána za podstatnou příčinu poklesu prestiže učitelské profese.

Feminizace školství je dnes zřejmá na první pohled. V současnosti se spíše uvádí termín „*učitelka*“, jelikož čím dál více dochází k feminizaci této profese. S vysokým počtem žen v předškolním vzdělávání se naše školství potýká již od druhé poloviny 19. století. Ženy se o profesi učitele hlásily zejména kvůli vidině vyššího společenského postavení a v průběhu let se učitelské povolání stalo téměř výhradně ženskou profesí. Tyto historické okolnosti vedly ke snížení prestiže učitelské profese (Havlík & Kořa, 2011). Lze si tedy položit otázku – proč je tak velká převaha žen v této profesi?

Nejprve si však vysvětleme, co samotná feminizace znamená. Podle Průchy (2017) se termínem *feminizace* učitelské profese vyjadřuje „skutečnost, kdy v socioprofesi skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen: ženy tvoří výraznou většinu“ (s. 180).

Feminizace v učitelské profesi je jedním z největších problémů této profese, a netýká se pouze ČR, ale i ostatních zemí v Evropě (Průcha, 2017). V českém školství obecně působí celkově vysoké procento žen, zatímco v mateřských školách, v porovnání s většinou, nenalezneme skoro žádné muže. V současné době počet mužů pracujících jako učitelé mateřských škol v České republice roste, avšak stále zůstává na velmi nízké úrovni. Podle údajů ze Statistické ročenky školství za školní rok 2023/2024 bylo v ČR zaměstnáno celkem 37 084 učitelů, z toho 99,27 % bylo žen. Na pozici učitele MŠ bylo zaměstnáno pouze 0,73 % mužů, tedy pouhých 271 (MŠMT, 2024). Tato data ukazují na velmi nízký zájem mužů o tuto profesi a odrážejí vliv genderových stereotypů ve společnosti, což můžeme považovat za jednu z příčin feminizace učitelské profese. Genderové předsudky zakořeněné ve společnosti snižují prestiž tohoto povolání a jeho atraktivitu zejména pro muže – ti spíše upřednostňují profesní dráhy s vyšší prestiží a povolání, kde není převážné zastoupení žen. Muži, kteří chtěli učit, byli často odmítáni jako nevyhovující ideálu učitele (Havlík & Kořa, 2011). Při výkonu učitelské profese hraje klíčovou roli láska k dětem a citlivější přístup, což se z biologického hlediska připisuje jako vlastnosti typické spíše pro ženy (Vašutová, 2004).

Další z nejčastěji uváděných příčin feminizace učitelů MŠ je nízká finanční atraktivita tohoto povolání. Společnost většinou vnímá muže jako hlavní živitele rodiny a z toho důvodu většina mužů považuje finanční ohodnocení profese učitele MŠ za nedostatečné, vzhledem k ekonomickým požadavkům spojených se zajištěním rodiny (Průcha, 2017).

Třetí, často uváděný důvod, pro převahu žen v předškolním vzdělávání je předpokládaná jednoduchost studia učitelských oborů. Délka studia na pedagogických fakultách je srovnatelná s většinou jiných fakult, ale i přesto je často vnímána jako méně náročná. Tento názor může pramenit z předsudků vůči učitelské profesi a z přesvědčení, že obsah studia na pedagogických fakultách nevyžaduje tak vysokou odbornou nebo intelektuální náročnost jako jiné obory. Dále je tento pohled posilován skutečností, že učitelství bývá vnímáno jako záložní volba pro uchazeče, kteří se nedostali na jiné programy. Tato představa přispívá k tomu, že obor přitahuje méně mužů, kteří často hledají povolání s vyšším společenským statusem (Průcha, 2017).

Současný pohled na profesi učitele mateřských škol je formován několika klíčovými faktory, jako je profesionalizace oboru, otázka prestiže a feminizace. I přes pozitivní kroky, které vedou k rozvoji a uznání učitelské profese, přetrvávají výzvy, které ovlivňují její vnímání ve společnosti. Dá se předpokládat, že změny ve vzdělávacím systému ovlivní budoucí vnímání a hodnocení učitelské profese. Klíčovým faktorem bude, jak společnost a veřejní představitelé zareagují na tyto změny a jakou podporu poskytnou učitelům při zvládání nových výzev, protože to bude mít zásadní vliv na prestiž a celkové postavení učitelů ve společnosti.

1.3 Profesní zátěž v učitelské profesi

Pracovní neboli profesní zátěž je dnes tak běžná, že se jí málokdo vyhne. Tento fenomén ovlivňuje zdraví jedinců, kvalitu a produktivitu jejich práce. Učitelé se během výkonu své profese pravidelně setkávají s různými zátěžovými situacemi, jejichž zvládání závisí nejen na vrozených predispozicích učitele, ale také na prostředí školy, ve které působí.

V rámci této diplomové práce se v kontextu profesní zátěže v učitelství zaměříme především na mateřskou školu. Charakter výuky v mateřské škole a z toho vyplývající tlak mohou někdy přispět až k psychickému vyhoření učitelů. Je to proto, že učitelky vykonávají různé překrývající se role, které vyžadují mnoho dovedností v různých oblastech. Učitelská profese, která spadá do pomáhajících profesí, vyžaduje intenzivní kontakt s lidmi, což často vede právě ke vzniku stresových situací (Pivarč, 2024). Učitelé mateřských škol jsou zodpovědní za vše, co se dítě učí a celkově tato profese vyžaduje vysoký stupeň odpovědnosti (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017).

Podle Vašutové (2004) je stres v učitelské profesi všudypřítomný a lze jej považovat za jeden z hlavních problémů tohoto povolání. Průcha (2002) upozorňuje, že učitelská profese patří z hlediska pracovní zátěže mezi náročné. Švamberk Šauerová (2018) tuto vysokou náročnost potvrzuje a řadí učitelskou profesi mezi riziková povolání, přičemž zdůrazňuje riziko vzniku syndromu vyhoření. Cumming (2017) rovněž označuje profesi učitele za vysoce náročnou a stresující, a to především právě kvůli vysoké míře odpovědnosti učitelů.

Pracovní zátěž v učitelské profesi, podobně jako u jiných povolání, zahrnuje jak fyzické, tak psychické aspekty. Nejčastějším problémem, z hlediska fyzické zátěže, je únava, bolest nohou, ale především nadměrná hlasová zátěž. Psychická zátěž je svými negativními důsledky mnohem závažnější (Průcha, 2002). Paulík (2017), stejně jako Průcha,

dělí psychickou zátěž do tří složek. Jedná se o senzorickou, mentální a emocionální zátěž. **Senzorická zátěž** vyplývá z neustálé potřeby vysoké míry soustředění a zvýšených požadavků na zrak a sluch. **Mentální zátěž** je v učitelské profesi způsobená především psychologickými výzvami, které jsou spojené s prací s dětmi, řízením třídy, poznáváním jednotlivců a utvářením jejich osobnosti. **Emocionální zátěž** pramení z každodenních sociálních interakcí, při nichž je učitel intenzivně zapojen do sociálních vztahů.

Zdrojem profesní zátěže mohou být problémové děti, pracovní přetížení, nedostatečné společenské ohodnocení, stereotypní práce, špatné pracovní podmínky a nedostatek času pro relaxaci (Průcha, 2002). Mezi další zdroje pracovní zátěže v profesi učitele lze zařadit interakci s rodiči či kvalitu vztahů s kolegy (Cumming, 2017).

Švamberk Šauerová (2018) rozlišuje několik zdrojů pracovní zátěže. Jedná se o **psychické příčiny**, jimiž mohou být pocity nesmyslnosti či marnosti, a **fyzické příčiny**, mezi něž patří vyšší věk nebo nezdravý životní styl. Dále rozlišuje institucionální příčiny, které vyplývají z nedostatků ve školním prostředí, například hluku nebo časového tlaku. V neposlední řadě uvádí **společenské příčiny**, které zahrnují negativní vlivy širší společnosti a špatné hodnocení učitelské profese. Profesní zátěž má mnoho dalších příčin, avšak pro účely této práce není potřebné je zmiňovat.

I přes výše uvedené náročnosti je učitelská profese velmi smysluplná. Dlouhodobé vystavení stresovým faktorům však může vést k řadě negativních důsledků a v extrémních případech může vést k předčasnému ukončení profesní dráhy či vyhoření (Pivarč, 2024). Jeden z mnoha výzkumů zaměřujících se na tuto problematiku ukazuje, že největším a nejčastějším zdrojem stresu jsou problémy spojené s pracovním tlakem. Tento tlak může pocházet z několika oblastí, ale mezi klíčové aspekty patří především vztahy učitelů s rodiči dětí, vztahy s nadřízenými či výše měsíčního příjmu. Tyto oblasti představují nejvýznamnější spouštěče stresu, které mohou výrazně ovlivnit psychickou pohodu a profesní výkony učitelů (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017).

Zátěž v učitelské profesi je komplexní a mnohohrstevný problém, který ovlivňuje nejen fyzické a psychické zdraví učitelů, ale také kvalitu jejich práce a vztahy v profesním i osobním životě. Přestože je zřejmé, že zdroje zátěže vycházejí z různých oblastí, od fyzických a psychických faktorů, až po institucionální a společenské příčiny, existují způsoby, jak tuto zátěž zmírnit. Patří mezi ně například zlepšení pracovních podmínek, poskytování adekvátní podpory učitelům a budování pozitivního pracovního klimatu.

Profesní zátěž je neoddělitelnou součástí učitelské profese a ovlivňuje jak její náročnost, tak i vnímání tohoto povolání. Učitelé mateřských škol jsou v tomto ohledu vystaveni specifickým výzvám, které souvisejí s charakterem jejich práce, mnohostí jejich rolí a zodpovědností.

2 PROFESNÍ ČINNOSTI A KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Kvalita vzdělávacího procesu v mateřské škole je ovlivněna profesními činnostmi a kompetencemi učitelů, kteří jsou zodpovědní za výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku. Profesní činnosti zahrnují širokou škálu úkolů, od plánování a realizace výukových aktivit, až po komunikaci s rodiči a kolegy. Tyto činnosti nelze vykonávat bez odpovídajících profesních kompetencí. Lze tedy konstatovat, že profesní činnosti a profesní kompetence učitelů mateřských škol jsou neoddělitelně provázány – kompetence definují schopnosti a dovednosti, které učitel potřebuje k efektivnímu vykonávání svých profesních činností.

V této podkapitole se zaměříme na jednotlivé profesní činnosti a kompetence učitelů mateřských škol s cílem ukázat, jak profesní kompetence ovlivňují kvalitu pedagogického procesu.

2.1 Profesní činnosti učitelů mateřských škol

Profese učitele mateřské školy zahrnuje široké spektrum povinností a činností, za které nese plnou odpovědnost. Profesní činnosti učitelů mateřských škol mají tak osobitý charakter, že je nelze shrnout do jednoho seznamu – jedná se o poměrně pestrou škálu činností, která se převážně zaměřuje na péči, výchovu a rozvoj dětí. Jsou to prakticky všechny činnosti, které učitel ve své pozici vykonává. V následujícím textu proto nalezneme specifický popis profesních činností.

Jednotlivé profesní činnosti jsou ovlivněny požadavky kurikula předškolního vzdělávání a také specifiky vzhledem k věku dětí. Do jisté míry se také pojí s konkrétním prostředím a podmínkami MŠ, ve které předškolní vzdělávání probíhá. Forma konkrétních profesních činností je ovlivňována nejenom počtem dětí ve třídě, ale i jejich složením či prostorovým uspořádáním třídy (Burkovičová, 2012; Syslová et al., 2019). Můžeme říci, že profesní činnosti učitele mateřské školy jsou klíčovým prvkem pro výkon jeho profese.

O problematiku profesních činností učitele mateřské školy se zajímali autoři již v minulosti a předmětem zájmu jsou i v současnosti. V historickém kontextu bylo původním úkolem pracovníků předškolních zařízení zajišťování péče o děti po zdravotní a bezpečnostní stránce. Role učitele se však začala formovat až po roce 1934 a postupně se rozšiřovalo celkové působení učitelů MŠ. Se změnou režimu se postupně vyvíjely i nároky

na práci učitele MŠ (Syslová, 2013). Pro hlubší pochopení problematiky profesních činností si v následujícím textu přiblížíme jednotlivá obecná pojetí od vybraných autorů.

Pařížek (1988; in Burkovičová a Kropáčková, 2014) ve své analýze učitelské profese vymezil hlavní náplň práce učitele – vyučování, které dále zahrnuje plánování, realizaci a hodnocení výuky. Souhrnně tyto činnosti označuje jako **pracovní** a řadí do nich několik oblastí: výuka ve třídě, organizační a administrativní práce, mimotřídní a mimoškolní činnost, kontakt s rodiči, veřejná činnost, akce školské správy, příprava na vyučování a studium, a v poslední řadě materiálně technické práce.

K rozdělení profesních činností rovněž přispěl Průcha (2002), přičemž vycházel z již existujících výzkumů. Na základě nich identifikuje tři hlavní profesní činnosti učitele: **vyučování, činnosti spojené s vyučováním a jiné činnosti**. Burkovičová a Kropáčková (2014) ve své studii zmiňují několik dalších autorů, kteří se zabývali problematikou učitelských činností. Jedná se například o Blížkovského (1997), Kurelovou (1998) či Urbánka (2005). Z jednotlivých taxonomií lze uvést základní činnosti učitele, které se dají dále kategorizovat. Jedná se o: **komunikativní činnosti, diagnostické a evaluační činnosti, projektivní činnosti, realizační činnosti a hodnotící činnosti**.

Výše popsané kategorie činností se dle Průchy (2002) vztahují spíše na učitele základních a středních škol, a nesměřují přímo k profesním činnostem učitele mateřské školy. I přesto je důležité je zmínit. V následujícím textu se již zaměříme přímo na činnosti učitelů MŠ. Ty popisuje např. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání z roku 2021, který byl v době tvorby této práce aktuální verzí, přestože později došlo k jeho aktualizaci. Odborné činnosti učitele definované v tomto RVP PV (2021) jsou v souladu s obecným požadavky, které by měl učitel naplňovat během celé své profesní dráhy (Syslová & Borkovcová, 2022).

Podle RVP PV (2021) má učitel mateřské školy za úkol zajišťovat profesionální péči, výchovu a vzdělávání přizpůsobené věkovým a individuálním potřebám dětí. Součástí jeho práce je rozvíjet schopnosti, dovednosti, poznatky a postoje dětí prostřednictvím vzdělávacích činností, které plánuje a realizuje a využívá při nich vhodné strategie a metody práce. Kromě toho učitel provádí pedagogickou diagnostiku a evaluaci. Učitel se rovněž průběžně vzdělává na základě svých vzdělávacích potřeb. Důležitou součástí těchto činností je také poskytování poradenských služeb rodičům, přičemž se doporučuje uplatňovat partnerský přístup (RVP PV, 2021). Syslová a Chaloupková (2015) dodávají,

že předpokladem kvality profesních činností učitele je nezbytná úroveň jeho profesních znalostí, která je zajištěna jeho kvalifikací.

Kromě zmíněného výpisu profesních činností lze představit analýzu profesních činností učitelů MŠ od autorky Burkovičové (2012). Autorka ve své studii vymezuje tzv. *profesiogram*, který se zaměřuje na jednotlivé činnosti, které učitel v MŠ realizuje. Při realizaci výzkumu byly využity dvě metody – terénní pozorování učitelek dětí předškolního věku a také rozhovory s jednotlivými učitelkami. Ze samotného výzkumu vyplynuly dvě kategorie činností učitelů MŠ. Jedná se o **činnosti přípravné** a **činnosti realizační**, přičemž obě skupiny se dále dělí na pět podskupin. Jednotlivé druhy činností se v tomto výčtu liší specifikací, avšak mají společnou podstatu, podle které jsou rozděleny (Burkovičová & Kropáčková, 2014). Abychom lépe přiblížili každodenní profesní činnosti učitelů v MŠ, představíme jednotlivé podskupiny těchto dvou kategorií. I přesto, že je u některých podskupin snadné si představit konkrétní aktivity učitele, u jiných je třeba si je blíže objasnit.

Mezi **činnosti přípravné** autorka Burkovičová (2012) řadí:

- sebevzdělávání a samostudium,
- administrativu,
- plánování a projektování,
- evaluační činnosti,
- participaci na správě a samosprávě školy.

Za administrativní činnosti se považuje práce s dokumenty, týkající se jednotlivých dětí nebo související s přímou pedagogickou činností učitele MŠ. Evaluační činnosti se zaměřují na analýzu a hodnocení výtvarných či jiných výtvorů dětí, ale také na výsledky dětí v kognitivní, emočně-sociální a psychomotorické oblasti. Zároveň se tyto činnosti odrážejí v sebereflexi a evaluaci učitelovy práce s dětmi. Podskupina s názvem participace na správě a samosprávě školy v sobě skrývá činnosti jako je dekorování třídy, školy či všech prostorů, které slouží jak dětem, tak i všem zaměstnancům (Burkovičová & Kropáčková, 2014).

Mezi **realizační činnosti** Burkovičová (2012) zařazuje:

- přímou pedagogickou činnost,
- profesionální péči o dítě

- dohlížení,
- zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví dětí,
- vzájemnou spolupráci, poradenskou, metodickou, konzultační a organizační činnost.

Profesionální péče o dítě zahrnuje celodenní verbální i neverbální komunikaci s dítětem na základě jeho potřeb. Podskupina dohlížení zahrnuje učitelův dohled nad třídou či skupinou dětí nebo se jedná o individuální dohled nad dítětem. Dohlížení zároveň vychází z uspořádání dne dětí v budově MŠ. Poslední podskupina, která se zaměřuje na poradenskou, metodickou, konzultační a organizační činnost v sobě zahrnuje jednotlivé činnosti podle toho, zda se uskutečňují ve třídě MŠ, s ostatními učitelkami, s nepedagogickými spolupracovníky MŠ nebo s dalšími subjekty či se zákonnými zástupci dětí. Také se jednotlivé činnosti odvíjí podle toho, zda jsou vykonávány při samotné pedagogické činnosti nebo její přípravě (Burkovičová & Kropáčková, 2014). Všechny tyto činnosti jsou obvykle proměnlivé vzhledem k tomu, jak často musí učitelé reagovat na měnící se okolnosti a emoce dětí ve třídě (Syslová, 2019).

K porovnání zmíněné studie od Burkovičové (2012) lze uvést členění profesních činností dle Vašutové (2004). Ta v práci učitele rozlišuje dva typy činností – **činnosti hlavní** a **činnosti doplňkové**, které dále dělí na deset druhů činností. Jedná se o projektování, vlastní vyučování, hodnotící činnosti, konzultační činnost, koncepční činnost, administrativní činnost, operativní činnost, styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery, seberozvoj a specifické činnosti. Z jednotlivých kategorií lze odvodit konkrétní profesní činnosti, což ovšem není cílem této části práce. Chceme pouze zdůraznit, že profesní činnosti učitelů podle Vašutové (2004) – ačkoli jde o důležitý teoretický rámec – odrážejí dobu svého vzniku a nejsou zcela aplikovatelné na současnou práci učitelů mateřských škol. Tento kontrast je zřejmý zejména ve srovnání s výzkumem Burkovičové (2012), který přináší aktuálnější a specifitější pohled na danou problematiku. Rozdíl mezi těmito přístupy může zároveň poukazovat na přetrvávající stereotypy či neúplné pohledy veřejnosti o profesi učitelů mateřských škol.

2.2 Profesní kompetence učitelů mateřských škol

V této podkapitole se zaměříme na jednotlivé oblasti profesních kompetencí, jež jsou nezbytné nejen pro kvalitní vykonávání profesních činností, ale i pro profesní přípravu

učitelů mateřských škol. Pochopení profesních kompetencí je v kontextu této práce klíčové, protože přímo ovlivňuje, jaké kvalitní vzdělávací procesy mohou učitelé mateřských škol poskytovat.

Nejprve si vysvětlíme samotný termín kompetence. Ten je odvozen od anglického slova *competence* a označuje schopnost něco dobře vykonat. Kromě toho se můžeme setkat i s termínem *competency*, který je definován jako „podstatná dovednost potřebná k vykonání určité činnosti“ (MŠMT, 2023, s. 10). V množném čísle se používá termín *competencies*, který označuje jednotlivé složky komplexních schopností jedince. Zahrnuje specifické dovednosti, znalosti a postoje, které dohromady tvoří soubor kompetencí nezbytných pro úspěšné vykonávání profese (Basler, 2021). V následujícím textu této práce se však zaměříme na profesní kompetence, které mají v současné odborné literatuře mnoho definic.

Jednu z mnoha definic tohoto pojmu nabízí Syslová (2013), která označuje profesní kompetence učitele jako „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“ (s. 30). Podobně na profesní kompetence učitele nahlíží Kolář (2012), který je označuje jako „soubor činnostních znalostí, dovedností, zvládnutých operací a výchovně-vzdělávacích pohotovostí, ale i postojů a přesvědčení, které by měl ovládat“ (s. 64). Poslední definici, kterou zde zmíníme je od autorů Průcha et al. (2013), kteří vymezují kompetence učitele následovně: „Jedná se o soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.“ (s. 130). Dle uvedených definic jsou profesní kompetence učitele souborem profesních dispozic, které mu umožňují kvalitně a efektivně vykonávat své povolání (Basler, 2021).

K vymezení profesních kompetencí učitelů mateřských škol nalezneme hned několik přístupů a modelů, které se touto problematikou zabývají. V současnosti je k dispozici široká škála zdrojů, jak domácí, tak i zahraniční literatury, z nichž lze čerpat a porovnávat.

Ze starších modelů profesních kompetencí učitele lze zmínit vymezení Švece (1999). Pojetí profesních kompetencí zaměřuje na kvalitu osobnostní stránky učitele. Samotný model zahrnuje tři hlavní oblasti rozvoje osobnosti učitele – kompetence **k vyučování a výchově**, kompetence **osobnostní** a kompetence **rozvíjející** (Švec 1999, in Syslová, 2013, s. 21). Také zmíníme model profesních kompetencí od Vašutové (2007), ve kterém definuje, jaké znalosti, dovednosti a schopnosti by měl učitel mateřské školy mít, aby mohl kvalifikovaně vykonávat svou profesi. Syslová (2013) poznamenává, že tento model se do určité míry soustředí na oblasti, na které by měl být student učitelství připravován

a vzdělávání. Samotný model zahrnuje sedm hlavních kompetencí učitele, které autorka dále podrobně rozpracovává ve vztahu k požadovaným znalostem, dovednostem, postojům a zkušenostem (Vašutová, 2007). Pro lepší přehlednost uvádíme tabulku kompetencí (viz tabulka 1) s jejich krátkým popisem toho, jak by měl učitel mateřské školy jednotlivé kompetence naplňovat.

Tabulka 1 Model profesních kompetencí (Vašutová, 2007)

Kompetence	Popis
Předmětová/oborová	Znalosti v oboru předškolní pedagogiky, schopnost tyto znalosti reflektovat a začleňovat do výuky, vyhledávání a přizpůsobování nových informací, ovládání ICT.
Didaktická a psychodidaktická	Znalost didaktických postupů, plánování, řízení a hodnocení výuky s ohledem na individuální potřeby dětí, využívání RVP PV při tvorbě programů.
Pedagogická	Znalost specifik dětí předškolního věku a schopnost naplňovat jejich individuální potřeby.
Diagnostická a intervenční	Znalost vývojových specifik dětí, orientace v sociálních vztazích, rozpoznání rizikového chování a speciálních vzdělávacích potřeb dětí.
Sociální, psychosociální a komunikativní	Schopnost vytvářet příznivé klima třídy a školy na základě znalosti vztahů, efektivní komunikace s dětmi, rodiči a kolegy.
Manažerská a normativní	Schopnost zvládat administrativní úkony, orientace v legislativních změnách a procesech školy, organizace školních a mimoškolních aktivit.
Profesně a osobnostně kultivující	Široké znalosti z různých oblastí života, profesní etika, schopnost spolupráce, sebereflexe a přizpůsobení se změnám ve vzdělávání.

(zdroj: vlastní)

Další model, který se zabývá profesními kompetencemi učitelů přináší Syslová (2013). Jedná se o model s názvem *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*, který slouží především jako komplexní nástroj pro dlouhodobé hodnocení a sebehodnocení kvalit učitele. Tento rámec vznikl v rámci národního projektu Cesta ke kvalitě za podpory MŠMT. Jeho hlavním cílem je podpora profesního rozvoje učitelů a zvýšení kvality jejich práce prostřednictvím sebereflexe a autoevaluace. Tento nástroj je určen jak učitelům, tak i ředitelům mateřských škol. Základem tohoto rámce jsou profesní činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence učitele. Tyto kompetence jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality, a tvoří tak rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová & Chaloupková, 2015). Jedná se o následujících osm oblastí:

1. Plánování vzdělávací nabídky
2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí
5. Reflexe vzdělávání
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesní rozvoj učitele (Syslová & Chaloupková, 2015, s. 10).

Tento model klade důraz na respektování individuality každého dítěte a na podporu jeho rozvoje, přičemž učitel v tomto směru vychází z hluboké znalosti jeho schopností, potřeb a zájmů. Hodnocení kvality práce učitele v rámci tohoto modelu zahrnuje oblasti, jako je cílené plánování, realizace pestré a diferencované vzdělávací nabídky, sledování pokroků jednotlivých dětí a hodnocení výsledků vzdělávání. Významnou součástí modelu je také důraz na sebereflexi a systematický profesní rozvoj každého učitele (Syslová & Borkovcová, 2022).

Jedním z dalších modelů kvality profesních kompetencí učitelů MŠ je dokument Evropské komise z roku 2021, který navazuje na systematické zmapování základních kompetencí pro učitele mateřské školy z roku 2019. Tento dokument definuje šest oblastí profesních kompetencí, včetně vyjádření, která umožňují ověření jejich naplnění (Syslová & Borkovcová, 2022).

První oblast se zaměřuje na **znalosti a porozumění**. Učitel by měl být dobře obeznámen s různými pedagogickými přístupy a aktivně je využívat při plánování a organizaci vzdělávacích činností. Zároveň má rozumět kurikulu předškolního vzdělávání, chápat vývojovou roli hry a přizpůsobovat svou pedagogickou činnost individuálním potřebám každého dítěte (European Commission, 2021).

Druhá oblast, která se týká **praxe v předškolním vzdělávání a péči**, klade důraz na schopnost učitele reflektovat své působení na děti i jejich rodiny. Učitel má vytvářet podnětné a bezpečné vzdělávací prostředí, které podporuje dětskou pohodu i rozvoj, a to jak prostřednictvím spontánní hry, tak i během cíleně plánovaných edukačních aktivit. Důležitá je zde tvořivost, citlivost a schopnost efektivního plánování (European Commission, 2021).

Třetí oblast se věnuje přímé **práci s dětmi**. Předpokládá se, že učitel buduje respektující, podporující a bezpečné vztahy, které napomáhají celkovému rozvoji dítěte. Měl by sledovat a vyhodnocovat pokroky dětí, přizpůsobovat činnosti jejich individuálním potřebám a zajistit rovný přístup ke vzdělávání. Zároveň má být schopen fungovat jako aktivní člen týmu v rámci školního prostředí (European Commission, 2021).

Čtvrtá oblast se soustředí na **spolupráci s rodinami a komunitou**. Učitel by měl vytvářet partnerské vztahy s rodiči, podporovat je ve výchovném působení a aktivně je zapojovat do života mateřské školy. Měl by umět navazovat kontakty i mimo školu a reflektovat širší společenský kontext, ve kterém dítě vyrůstá (European Commission, 2021).

Pátá oblast je zaměřena na **spolupráci s kolegy**, a to jak uvnitř školy, tak i s externími odborníky. Zahrnuje schopnost sdílet zkušenosti, poskytovat podporu a poradenství méně zkušeným kolegům, podílet se na společném plánování a přebírat odpovědnost za svěřené úkoly. Zásadní je zde týmová práce, otevřenost a ochota učit se jeden od druhého (European Commission, 2021).

Šestá oblast se týká **profesního rozvoje**. Učitel by měl usilovat o průběžné vzdělávání, být schopen reflektovat svou vlastní práci, identifikovat oblasti pro zlepšení a aktivně na sobě pracovat. Dále se očekává schopnost spolupráce s odborníky z jiných profesních oblastí a otevřenost vůči novým poznatkům, které mohou obohatit jeho pedagogickou praxi (European Commission, 2021).

Uvedený model Evropské komise (2021) tak nabízí aktuální a komplexní pohled na to, jaké dovednosti by měl učitel mateřské školy rozvíjet v souladu se současnými požadavky na kvalitu předškolního vzdělávání. Zdůrazňuje nejen odborné pedagogické znalosti a přímou práci s dětmi, ale také důležitost spolupráce s rodinami, komunitou a kolegy, stejně jako důraz na profesní růst a sebereflexi. Při porovnání s modelem od Syslové (2013) lze potvrdit, že oba modely se v mnoha ohledech doplňují. Český model přináší hloubku v oblasti individuálního přístupu a pedagogické praxe, zatímco evropský rámec ji rozšiřuje o systémové, týmové a mezioborové kompetence, které jsou dnes čím dál víc považovány za nedílnou součást učitelské profese.

Posledním modelem, kterým uzavřeme problematiku profesních kompetencí, je dokument vydaný MŠMT (2023) pod názvem *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Jeho vznik reaguje na dosavadní absenci jasně definovaných profesních požadavků pro absolventy, a tedy začínající učitele (zmíněno již výše). Kompetenční rámec slouží jako nástroj, který vymezuje, jaké znalosti, dovednosti a postoje by měl mít absolvent učitelského programu na konci svého studia. V ČR jde tak o první oficiální dokument, který se komplexně věnuje základním profesním kompetencím učitelů. Cílem rámce je zlepšit přípravu budoucích pedagogů na pedagogických fakultách a současně přispět k rozvoji profesionalizace učitelské profese (MŠMT, 2023).

Rámec stanovuje celkem 18 kompetencí, které rozděluje do šesti hlavních oblastí. Každá oblast obsahuje konkrétní kompetence, které si absolvent učitelského oboru postupně osvojuje. Kompetence jsou v tomto dokumentu strukturovány do tří úrovní profesního rozvoje – od úrovně absolventa přes začínajícího učitele až po zkušeného profesionála. Takovýto přístup umožňuje systematické sledování a podporu profesního růstu učitelů (MŠMT, 2023).

Samotný rámec v mnoha ohledech navazuje na dřívější modely profesních kompetencí, zejména na kompetenční model Vašutové (2007), a dále rozvíjí jednotlivé kompetence směrem k větší konkrétnosti a využitelnosti v praxi. Pro lepší orientaci v kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství uvádíme přehled klíčových informací o jednotlivých oblastech a kompetencích (viz tabulka 2).

Kompetence uvedené v tomto rámci jsou dnes považovány za klíčové pro výkon učitelské profese. Jeho rozčlenění do jednotlivých oblastí a úrovní profesního rozvoje navíc umožňuje dlouhodobé sledování růstu pedagoga od počátků praxe až po roli zkušeného odborníka.

Tabulka 2 Kompetenční rámec absolventů učitelství (MŠMT, 2023)

Oblast	Kompetence, které by měl učitel naplňovat
Vyučovací obory a jejich zprostředkování	• Rozumět svému oboru a dále se v něm vzdělávat. • Přizpůsobovat obsah oboru vzdělávacím potřebám žáků.
Plánování, vedení a reflexe výuky	• Stanovovat vzdělávací cíle a zapojovat žáky do jejich tvorby. • Připravit výuku tak, aby odpovídala individuálním potřebám všech žáků. • Podporovat zvědavost a motivaci k učení u žáků. • Přizpůsobovat výuku aktuálním potřebám žáků. • Reflektovat výsledky výuky a vlastní práci.
Prostředí pro učení	• Vytvářet bezpečné a respektující prostředí. • Podporovat spolupráci mezi žáky. • Zajišťovat vhodné prostředí pro učení, fyzické i digitální.
Zpětná vazba a hodnocení	• Hodnotit žáky na základě jasných kritérií. • Poskytovat užitečnou a motivační zpětnou vazbu. • Vést žáky k reflexi jejich vlastního učení.
Profesní spolupráce	• Sdílet zkušenosti a spolupracovat s kolegy. • Komunikovat s rodiči a zapojovat komunitu školy do vzdělávání.
Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví	• Pracovat na svém profesním rozvoji a sebereflexi. • Jednat v souladu s etickými zásadami a hodnotami. • Pečovat o své duševní zdraví.

(zdroj: vlastní)

Z tohoto rámce je zřejmé, že očekávání kladená na absolventy učitelství se posouvají směrem k větší profesionalitě, odpovědnosti a spolupráci napříč celým vzdělávacím prostředím.

Navzdory uvedeným rozdílům v představených modelech profesních kompetencí mají všechny z nich společný základ – učitel mateřské školy má být kompetentní, reflektující a neustále se rozvíjející profesionál, který významně ovlivňuje vývoj dítěte i kvalitu předškolního vzdělávání. Bez ohledu dosaženou kvalifikaci by měl být každý pedagog působící v oblasti předškolního vzdělávání adekvátně připraven jak po stránce profesní, tak i osobnostní (Lynch & Vargová, 2020). Učitelé mateřských škol sehrávají klíčovou roli v tom, co si děti v raném věku osvojí a jak budou připraveny na další vzdělávací dráhu. Očekává se, že budou rozumět specifikům dětského vývoje a zároveň dokážou vytvářet podnětné a inkluzivní prostředí pro všechny děti (Majerčíková & Jirásek, 2021).

Z dosavadních výzkumů ohledně problematiky profesních kompetencí lze potvrdit, že kvalifikace učitelů předškolního vzdělávání má vliv na kvalitu výuky i na rozvoj dětí v předškolním věku. Některé zahraniční studie však naznačují, že kvalita výuky není předvídána ani úrovní vzdělání, ani délkou pedagogické praxe předškolních učitelů (Kim & Park, 2018). V reakci na toto tvrzení se Kim a Park (2018) ve své studii zaměřily na zkoumání vztahu mezi kvalifikací a kompetencemi učitelů a vývojem dětí. Jejich výzkum ukázal, že ačkoli mezi kvalifikací a rozvojem dětí neexistuje přímý vliv, kompetence učitelů jsou klíčové pro jejich rozvoj. Tyto výsledky naznačují, že ve výuce je důležité nejen zaměřit se na vnější kvalifikace, ale také na vnitřní kompetence učitelů. Tato skutečnost zdůrazňuje potřebu zlepšení kvality pregraduálního a profesního vzdělávání učitelů v mateřských školách. Jak zdůrazňují i Bai a Ai (2022) – „klíčem k zajištění kvality předškolního vzdělávání jsou vysoce kvalifikovaní učitelé mateřských škol“ (s. 86).

V této souvislosti lze uvést i výzkumné šetření Smolíkové et al. (2016), jehož cílem bylo popsat rozdíly v pojmání profesních kompetencí mezi učiteli mateřských škol s různou úrovní vzdělání. Pro potřeby výzkumu využily autorky *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* od Syslové (2013). Respondenti tohoto výzkumu hodnotili jednotlivé oblasti tohoto modelu na pětistupňových škálách – v rovině významu a rozvoje. Výsledky šetření ukázaly, že učitelé se středoškolským vzděláním hodnotí svůj rozvoj kompetencí velmi vysoko, zatímco vysokoškolsky vzdělaní učitelé vykazovali v tomto ohledu mírně nižší hodnocení. Tato zjištění naznačují, že dosažená úroveň vzdělání může ovlivňovat vnímání a sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí (Smolíková et al. 2016).

Z uvedených informací vyplývá, že propojenost profesních kompetencí a kvalifikace učitelů mateřských škol je klíčovým faktorem pro zajištění kvalitního vzdělávání. Kvalifikace učitelům poskytuje základní teoretické a odborné znalosti, zatímco profesní kompetence umožňují jejich efektivní využití a přizpůsobení konkrétním podmínkám vzdělávacího procesu. Za klíčové lze považovat, aby učitel mateřské školy nejen splňoval požadavky na kvalifikaci, ale také aktivně rozvíjel své kompetence v souladu s měnící se vzdělávací politikou a potřebami dětí.

3 ROLE UČITELE A RODIČŮ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU PŘI SPOLUPRÁCI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Rodina a mateřská škola představují dvě klíčová prostředí, která zásadně ovlivňují vývoj dítěte, jeho hodnoty a postoje. Rodina plní funkci základního prostředí, jež dítěti poskytuje bezpečí, stabilitu a vytváří nejvýznamnější podmínky pro jeho psychický a sociální rozvoj. Rodiče nesou hlavní odpovědnost za výchovu dítěte, která je založena na jejich individuálním přístupu, hodnotách a zkušenostech. S nástupem dítěte do mateřské školy se k rodinnému vlivu přidává vliv vzdělávací instituce, reprezentovaný učitelem mateřské školy. Učitel, jako kvalifikovaný odborník na předškolní vzdělávání, doplňuje rodinnou výchovu a přispívá k celkovému rozvoji dítěte. Mateřská škola zajišťuje dítěti nejen vzdělání, ale také ho podporuje v oblasti socializace, přičemž respektuje hodnoty a zásady, které byly formovány v rodině.

Je nezbytné si uvědomit, že učitelé mateřských škol a rodiče hrají klíčové role v životě dítěte, přičemž obě strany mají své jedinečné kompetence a zkušenosti. Učitel mateřské školy je odborníkem na předškolní výchovu a vzdělávání, zatímco rodiče jsou přirozenými experty na své dítě, kteří nejlépe rozumí jeho individuálním potřebám a specifikům (Mertin & Gillernová, 2015). Pro zajištění optimálního vývoje dítěte je zásadní, aby rodiče a učitelé fungovali jako partneři nejen v oblasti vzdělávání, ale i v péči a celkové výchově dítěte. Tato partnerská spolupráce by měla být založena na vzájemném respektu, otevřené komunikaci a sdílení zkušeností. Obě strany by měly být vnímány jako rovnocenní partneři, kteří společně hledají nejvhodnější přístupy a řešení, jež podporují harmonický rozvoj dítěte (Opravilová, 2016).

3.1 Role učitele mateřské školy

Než se zaměříme na celkovou problematiku této kapitoly, je vhodné si nejprve vymezit role učitele mateřské školy, který v rámci předškolního vzdělávání zastává široké spektrum úkolů, povinností a především řadu rolí. V odborné literatuře najdeme různé role učitelů popsané z různých úhlů pohledu. V následující části textu se zaměříme na ty, které jsou klíčové pro pochopení postavení učitele mateřské školy v procesu vzdělávání.

Kostrub (2003) ve své koncepci rolí učitele nahlíží na učitele jako osobu, která vede dítě edukačním procesem. Na tomto základě vymezuje tři hlavní role učitele – inspirátor, facilitátor a konzultant. **Učitel jako inspirátor** vytváří podmínky pro rozvoj dítěte s ohledem

na jeho možnosti, potřeby a zájmy. Podporuje děti v jejich učení a objevování, dává prostor jejich nápadům a respektuje jejich potřeby. **Učitel facilitátor** vytváří pro děti takové podmínky, které je podněcují k přemýšlení, uvažování, řešení problémů, chápání, porozumění sobě samému a i ostatním ve svém okolí. **Učitel v roli konzultanta** vytváří přátelské a důvěryhodné prostředí, ve kterém naslouchá potřebám jednotlivých dětí (Šmelová & Prášilová, 2018).

Gordon (2014) ve své publikaci považuje za nejdůležitější roli přítele, někoho, kdo dětem naslouchá a stará se o ně. Dále popisuje další dvě hlavní role učitele MŠ – jsou jimi role vychovatele a role facilitátora. V **roli vychovatele** učitel přebírá zodpovědnost za děti, které ho často vnímají jako druhého rodiče. Poskytuje jim péči a s ní spojené povinnosti, podporu a bezpečí. V **roli facilitátora** nabízí učitel dětem různé vzdělávací možnosti, umožňuje jim vybrat si aktivity a podporuje je při plnění úkolů. Učitel tak koná na konkrétních potřebách dané skupiny dětí. Pokud takto pracuje, lze ho označit za facilitátora (Gordon, 2014).

Zahraniční autor zmiňuje, že učitel MŠ zastupuje takové role, které mohou být pro děti ve třídě potřeba. Během jednoho dne může zastávat učitel role i z jiných profesí. Nejčastěji se jedná o profesi lékaře (při poskytnutí první pomoci), sociálního pracovníka či terapeuta (Gordon, 2014).

Vnímáme důležité zmínit, že o rolích učitele se často diskutuje v kontextu změn a zvyšujících se požadavků na předškolní vzdělávání a samotného učitele. Převážně mají role sociální charakter – jednotlivé role obvykle naplňují očekávání různých sociálních skupin, ale lze na ně pohlížet z hlediska toho, jak si je vytváří učitel sám (Syslová, 2017).

Role učitele mateřské školy můžeme vnímat i z dalších perspektiv. Dle Syslové (2017) jsou jednotlivé role učitele MŠ spjaté s jejich profesními činnostmi. Při formulaci daných rolí se opírala o model pedagogických rolí učitele zpracovaných Vašutovou (2004). Na základě tohoto modelu identifikovala Syslová (2017) sedm socioprofesionálních rolí, které jsou charakteristické pro učitele MŠ. Patří mezi ně role socializační a kultivační, role angažované osobnosti, diagnostická a evaluační role, role projektanta, facilitátora, konzultanta a administrátora.

V **socializační a kultivační roli** je učitel vzorem etického chování a zosobňuje hodnoty společnosti. **Role angažované osobnosti** zasazuje učitele do pozice ve které veřejně vystupuje a aktivně přispívá do kulturního dění. V **diagnostické a evaluační roli** učitel

diagnostikuje potřeby, zájmy a individuální zvláštnosti dětí, hodnotí efektivitu procesů vzdělávání, podmínky a výsledky vzdělávání. Na základě diagnostiky dokáže v **roli projektanta** plánovat takové aktivity, které rozvíjejí potenciál dětí a vyhovují jejich potřebám. Jako **facilitátor** učitel podporuje učení dětí a pomáhá jim řešit učební i sociální problémy. V **roli konzultanta** komunikuje nejen s dětmi, ale i s odborníky, rodiči a širší veřejností. A nakonec v **roli administrátora** pečlivě vede povinnou dokumentaci, která odráží jeho profesní úroveň a svědčí o kvalitě poskytovaného vzdělávání (Syslová, 2017). Tyto role odrážejí různorodost práce učitele mateřské školy a jsou nedílnou součástí výkonu této profese.

Role učitele mateřské školy ve spolupráci s rodiči dětí předškolního věku je klíčová pro vytváření silného vztahu mezi školou a rodinou. Učitel by se měl zaměřovat na vytváření partnerských vztahů, které umožní rodičům aktivní účast na výchovně-vzdělávacím procesu. Tento přístup zahrnuje poskytování rodičům přístupu do třídy, kde mohou sledovat činnosti svých dětí, a zapojení do tvorby a hodnocení školního programu. Učitel by měl rovněž podporovat rodiče při adaptaci jejich dítěte na školní prostředí a průběžně s nimi komunikovat o pokrocích, rozvoji a učení dítěte prostřednictvím pravidelných konzultací. Takováto spolupráce může zajistit, že rodiče jsou aktivními partnery ve výchově a podpoře rozvoje dítěte (RVP PV, 2021).

3.2 Spolupráce učitele mateřské školy a rodiny

Na úvod je důležité zdůraznit, že rodina hraje v životě dítěte nezastupitelnou roli, jak při jejich výchově, tak i při jejich vzdělání. Vzhledem k této roli, mají rodiče veškeré právo podílet se na průběhu vzdělávání dítěte (Čapek, 2013). Gordon (2014) dodává, že aktivní zapojení rodičů do vzdělávání jejich dítěte je nejen možností, ale především jednou z jejich nejdůležitějších povinností. Pro efektivní spolupráci mezi rodiči a školou je zásadní pochopit, co „aktivní zapojení“ rodičů znamená. Toto spojení zahrnuje všechny aspekty, které podporují spolupráci a propojení mezi rodinou a mateřskou školou. Jedná se například o vytváření postupů spolupráce, vzdělávání rodičů, dobrovolnické aktivity a v neposlední řadě také pravidelné a otevřené předávání informací mezi rodiči a učiteli. Krejčová et al. (2015) doplňuje, že v procesu této spolupráce je důležité, aby se obě strany vnímaly jako rovnocennými partnery.

Základní vztahy mezi mateřskou školou a rodinou jsou definovány v zákonném dokumentu, vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších

předpisů. Podle této vyhlášky je mateřská škola povinna spolupracovat se zákonnými zástupci dětí s cílem rozvíjet aktivity a organizovat činnosti, které podporují rozvoj dětí a prohlubují vzdělávací a výchovné působení jak mateřské školy, tak rodiny a společnosti.

Spolupráce mezi MŠ a rodiči je také zdůrazněna v RVP PV, který stanovuje několik klíčových principů. V první řadě se zaměřuje na kvalitu vztahů mezi pedagogy a rodiči – důležitá je vzájemná důvěra, otevřenost, vstřícnost, respekt a ochota spolupracovat. Rovněž klade důraz na potřeby dětí i rodičů, které by pedagogové měli vnímat a v případě potřeby poskytovat podporu či řešení problémů. RVP PV dále zdůrazňuje, že rodiče mají mít možnost aktivně se zapojit do dění v mateřské škole, účastnit se programů, plánování aktivit nebo se podílet na hrách svých dětí. Součástí spolupráce je i pravidelná informovanost rodičů o pokrocích dítěte a konzultace ohledně dalšího vzdělávání. Zároveň je však důležité respektovat soukromí rodiny a nabízet pomoc pouze v míře, která je vhodná a potřebná. Mateřská škola tak rodiče podporuje ve výchově a vzdělávání, poskytuje poradenství a nabízí pomocnou ruku, aniž by zasahovala do jejich osobního života (RVP PV, 2021).

Podle Krejčové et al. (2015) je při budování vztahu mezi školou a rodiči nezbytné dodržovat určitá pravidla. Klíčové je uznávat roli rodičů, kteří mají stejně jako MŠ odpovědnost za výchovu svého dítěte. Důležitým aspektem je rovněž zachování důvěrnosti – informace týkající se dítěte by měly být dostupné pouze jeho rodičům a nikomu jinému. Čapek (2013) upozorňuje, že při této spolupráci by měla škola vnímat rodiče jako své klienty a nabízet jim různé možnosti spolupráce, aby svou roli plnila co nejlépe.

Spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči může nabývat různých forem, od tradičních, až po alternativní. Zařadit sem můžeme dny otevřených dveří, workshopy, třídní schůzky, společné akce, individuální konzultace či informační nástěnky v prostorách MŠ. Škola může také využívat moderní technologie, například zasílat informace prostřednictvím e-mailů, mobilních aplikací nebo webových stránek (Lažová, 2013). Nejčastěji využívanou formou spolupráce je v dnešní době komunikace mezi rodiči a učiteli MŠ, především v omezené době při příchodu a odchodu dítěte (Pohnětalová, 2015). Musíme dodat, že kvalitní spolupráce závisí nejen na ochotě mateřské školy organizovat akce, ale také na možnostech rodičů se jich účastnit. Pedagogové mají povinnost spolupracovat s rodinou jako součást své profesní činnosti, zatímco rodiče jsou často omezeni svými pracovními a osobními povinnostmi (Krejčová et al., 2015).

Z dostupné literatury i osobních zkušeností lze konstatovat, že učitelé se v prostředí mateřské školy setkávají s širokou škálou rodičů, a s jejich postoji k výchově i ke spolupráci

s mateřskou školou. Přestože není nutné v rámci této práce detailně popisovat jednotlivé typy rodin, je vhodné zdůraznit, že rodiče mohou k učitelům i ke svým dětem zaujímat různé postoje – někteří rodiče aktivně spolupracují, otevřeně komunikují a zapojují se do dění školy, jiní naopak plně důvěřují učitelům, přenechávají odpovědnost za vzdělávání dítěte mateřské škole a nezasahují do jejích postupů. Najde se i skupina rodičů, kteří přichází s konkrétními představami o vzdělávacím procesu a očekávají, že učitelé budou tyto představy respektovat (Sedláčková et al., 2012). Přístup rodičů je ovlivněn mnoha faktory, jako je socioekonomický status, rodinná situace, zdravotní stav, míra očekávání od dítěte či dosažené vzdělání (Majerčíková, 2015; Pohnětalová, 2015). Čapek (2013) v tomto kontextu dodává, že ke každému rodiči by měl učitel přistupovat individuálně. Rodiče představují různorodé osobnosti, a je nezbytné, aby k nim učitelé přistupovali profesionálně a s respektem, a to i v případě vzájemných nesympatií (Šmelová & Prášilová, 2018).

Při spolupráci s rodiči dětí předškolního věku mají učitelé MŠ za úkol vyhodnotit postoje jednotlivých rodičů a na základě toho zvolit adekvátní způsob komunikace. Změna dlouhodobě zakotvených výchovných zvyků rodiny je náročná, a proto je role učitele MŠ zaměřena spíše na nabídku řešení a doporučení, která mohou usnadnit spolupráci mezi rodinou a školou (Krejčová et al., 2015).

Podle Lažové (2013) je základním pilířem efektivní komunikace přirozená a respektující autorita pedagoga, která pomáhá vytvářet prostředí důvěry a bezpečí. Pro dosažení kvalitní spolupráce je zásadní, aby učitelé používali vhodné komunikační strategie, přizpůsobili obsah i formu sdělení konkrétním rodičům a motivovali je k aktivnímu zapojení. Učitel MŠ by měl být rovněž připraven čelit různým situacím, včetně neočekávaných změn v chování rodičů nebo jejich nejistoty při řešení problémů. Sdělení by mělo být jasné, stručné a konkrétní, protože nejasná vyjádření mohou způsobit nedorozumění či mylné pochopení situace. Zároveň hraje významnou roli emocionální stránka komunikace – přiměřené vyjadřování emocí pomáhá vytvářet otevřený a empatický dialog. V některých případech může být přínosné doporučit rodičům odbornou literaturu, která jim pomůže lépe porozumět situaci a získat potřebné informace pro další rozhodování. Důležité je také respektovat komunikační projevy druhých, naslouchat jim a dodržovat pravidla slušného chování, čímž se posiluje důvěra a spolupráce mezi školou a rodinou (Lažová, 2013).

Jednou z klíčových dovedností učitele mateřské školy je schopnost efektivně komunikovat s rodiči. Škola by proto měla dbát na srozumitelnost sdělení a ověřovat,

zda rodič obsahu skutečně porozuměl. Důležité je vyhýbat se odborné terminologii, používat konkrétní a jednoznačné informace a držet se věcného, klidného tónu. Emotivní nebo expresivní jazyk může komunikaci narušit. Učitel by měl také rodičům aktivně naslouchat, dát jim prostor pro otázky a názory a vést s nimi dialog, nikoli monolog. Otevřená a partnerská komunikace je základem dobré spolupráce mezi rodinou a školou (Bendová, 2022). Při budování efektivní spolupráce a komunikace založené na důvěře a naplňování požadavků hrají klíčovou roli vzájemná očekávání obou stran. Učitelé očekávají od rodičů především aktivní spolupráci, zájem o vzdělávací proces, podporu dítěte v domácím prostředí a plnění požadavků školy. Naopak rodiče oceňují otevřenou komunikaci, poradenství a možnost zapojit se do vzdělávacích aktivit (Majerčíková, 2015; Pohnětalová, 2015).

Klíčovým očekáváním obou stran na konci předškolního vzdělávání je připravenost dítěte na vstup do základní školy, což vyžaduje intenzivní spolupráci mezi rodiči a učiteli (Besi & Sakellariou, 2019). Právě proto je zásadní si na začátku spolupráce vymezit jasně daná pravidla a hranice, kterými lze předejít konfliktům a nedorozuměním v jejím průběhu. Zároveň se tím podpoří vzájemná důvěra mezi těmito aktéry. To souvisí i s kvalitní komunikací – sdílení těchto očekávání může usnadnit interakci mezi oběma stranami, zatímco jejich neznalost může vést k nedorozumění a nespokojenosti (Pohnětalová, 2015). Jak trefně popisuje Bendová (2022, s. 42) – „Pokud jsou informace prezentovány pouze okrajově, vede to často k dezinformacím a nepřesné interpretaci.“. Učitelé mateřských škol by se tedy měli řídit heslem „informovaný rodič je chápající rodič“ (Svobodová, 2010).

I přesto, že je klíčové, aby rodiče dětí předškolního věku vnímali učitele MŠ jako partnery při vzdělávání jejich dítěte, v současnosti někteří rodiče vnímají mateřskou školu jako náhradu za vlastní výchovu dítěte a očekávají, že učitel MŠ převezme veškerou odpovědnost za jeho výchovu a vzdělávání (Čapek, 2013). Tento postoj může vyplývat z pocitu vlastních nedostatků ve výchově, kdy rodiče spoléhají na to, že mateřská škola tyto mezery zaplní. Rodiče by si ale měli uvědomit, že svěřením dítěte do mateřské školy nepředstavuje ukončení jejich výchovné role (Dandová et al., 2018). Výzkumy ukazují, že odpovědnost za rozvoj dítěte je v některých oblastech vnímána jako sdílená, zatímco v jiných převažuje role buď učitelů, nebo rodičů. Tento koncept odráží rozdělení úkolů mezi školou a rodinou, kdy škola přebírá vzdělávací funkci a rodina se zaměřuje na výchovu svého dítěte (Göl-Güven, 2015).

Celkově platí, že zapojení rodičů a jejich podpora nejen zlepšují spolupráci, ale také pozitivně ovlivňují výsledky vzdělávacího procesu, zejména při přechodu dítěte na další stupeň vzdělávání. Partnerský a respektující přístup mezi učiteli a rodiči je klíčem k úspěšné spolupráci, která má zásadní vliv na vzdělávací a výchovný proces dětí.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části této diplomové práce byla uvedena teoretická východiska spojená s profesí učitele mateřské školy. Následující část textu připomene jednotlivé kapitoly a její obsah.

První kapitola se zaměřuje na obecnou charakteristiku učitelské profese s důrazem na práci učitele mateřské školy. Vychází z předpokladu, že učitelství není jen zaměstnání, ale profese s vysokými nároky na odbornost, etiku, autonomii a celoživotní rozvoj. Pozornost je věnována profesní dráze učitele i specifickým požadavkům na osobnost učitele MŠ. Kapitola rovněž reflektuje otázku kvalifikace a profesionalizace profese. Ačkoliv legislativa v ČR umožňuje výkon učitelské profese v MŠ i se středoškolským vzděláním, odborné studie i mezinárodní doporučení (např. OECD) prosazují vyšší úroveň vzdělání. Diskutuje se také nízká prestiž povolání, které je veřejností často vnímáno spíše jako pečovatelské než odborné. S tím souvisí i silná feminizace oboru a nízké finanční ohodnocení. Závěr kapitoly se věnuje profesní zátěži učitelů, která je v prostředí mateřských škol výrazná. Kombinace vysokých nároků, nízkého ocenění a nedostatku podpory vede často k dlouhodobému stresu a riziku syndromu vyhoření. V textu je zdůrazněna potřeba systémových změn a většího uznání profese učitele MŠ.

Druhá kapitola se věnuje profesním činnostem a kompetencím učitelů mateřských škol, které tvoří základ jejich odbornosti. Ukazuje, že práce učitele MŠ zdaleka nespočívá jen ve výchově dětí, ale zahrnuje širokou škálu činností – od plánování a realizace vzdělávacích aktivit, přes pedagogickou diagnostiku a administrativu, až po komunikaci s rodiči a spolupráci s kolegy. Historický vývoj role učitele MŠ ukazuje posun od pečovatelské funkce k plnohodnotné pedagogické profesi. Popsány jsou různé modely profesních činností, které zachycují tuto komplexitu. S profesními činnostmi úzce souvisí kompetence – tedy znalosti, dovednosti, postoje a osobnostní předpoklady nutné pro kvalitní výkon profese. Kapitola představuje klíčové modely profesních kompetencí, zejména rámec Vašutové (2007), model Syslové (2013), model Evropské komise (2021) a Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023). Všechny modely zdůrazňují význam odborného růstu, sebereflexe a schopnosti učitele adaptovat se na měnící se podmínky a potřeby dětí. Závěrem kapitola potvrzuje, že učitelství v MŠ je komplexní a náročná profese, jejíž kvalita výrazně ovlivňuje úroveň předškolního vzdělávání. Kompetentní učitel je zásadním faktorem pro vytvoření podnětného, bezpečného a rozvojově vhodného prostředí pro děti.

Třetí kapitola se věnuje další klíčové oblasti předškolního vzdělávání – spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou. Ukazuje, že právě propojení těchto dvou prostředí vytváří pro dítě stabilní a rozvíjející zázemí, ve kterém má možnost být dobře připraven na ZŠ. Učitel MŠ nezastává pouze roli pedagoga, ale i jako partnera rodičů, kteří přinášejí do spolupráce hlubokou znalost vlastního dítěte. Důraz je kladen na otevřenou komunikaci, vzájemný respekt a sdílenou odpovědnost. Popsány jsou různé formy spolupráce – od osobních konzultací, až po využití digitálních nástrojů. Učitel by měl vytvářet podmínky, které rodičům umožní aktivně se zapojit do školního života. Kapitola rovněž reflektuje různorodost přístupů rodičů a nutnost individuálního přístupu ze strany učitele. Upozorňuje na rizika nerovnoměrného přenášení odpovědnosti mezi školu a rodinu a zdůrazňuje, že optimální vývoj dítěte vyžaduje aktivní zapojení obou stran. V závěru je zmíněn i legislativní rámec, který spolupráci školy a rodičů podporuje jako součást kvalitního předškolního vzdělávání.

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části práce byla představena klíčová východiska týkající se profese učitele mateřské školy. Tato kapitola se zaměřuje na empirickou část výzkumu, který byl realizován s cílem porozumět tomu, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají tuto profesi. Následující podkapitoly popisují výzkumné cíle a otázky, použitou metodu sběru dat a výzkumný design, kritéria výběru participantů, charakteristiku výzkumného vzorku, průběh realizace výzkumu včetně etických souvislostí a způsob zpracování získaných dat.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní výzkumný cíl: Odkrýt názory rodičů dětí předškolního věku na profesi učitele mateřské školy.

Na základě tohoto cíle byly stanoveny následující **dílčí výzkumné cíle**:

- Zjistit, jaké odborné znalosti a dovednosti považují rodiče za klíčové pro profesní výkon učitelů mateřských škol.
- Analyzovat, jak rodiče vnímají náročnost práce učitelů mateřských škol.
- Odhalit, jaká očekávání mají rodiče od učitelů mateřských škol, zejména ve vztahu k přípravě dětí na další stupeň vzdělávání.
- Zjistit, jak rodiče nahlíží na postavení učitelů mateřských škol ve společnosti.

V souladu s výzkumnými cíli byla formulována hlavní výzkumná otázka a čtyři dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Jaký význam přisuzují rodiče dětí předškolního věku profesi učitele mateřské školy?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké odborné znalosti a dovednosti považují rodiče za klíčové pro kvalitní výkon profese učitele mateřské školy?
2. V čem rodiče spatřují náročnost práce učitelů mateřských škol?
3. Jaká očekávání mají rodiče od učitelů mateřských škol, zejména v souvislosti s přípravou dětí na přechod do základní školy?
4. Jak rodiče nahlíží na postavení učitelů mateřských škol ve společnosti?

5.2 Výzkumný design a metody sběru dat

S ohledem na povahu výzkumných cílů a otázek byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum. Tento přístup se ukázal jako vhodný vzhledem k cílům práce – přiblížit rodičovské vnímání profese učitele mateřské školy, jejich očekávání i postoje k této profesi. Cílem bylo interpretovat názory a představy rodičů, včetně důvodů, které je vedou k určitým postojům či jednáním. Tato volba se opírala o charakteristiky z knihy od Švaříčka a Šed'ové (2014).

Sběr dat byl realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí předškolního věku. Tato metoda umožnila získat hlubší vhled do názorů a zkušeností rodičů, aniž by byli omezováni pevně stanovenou strukturou otázek. Během rozhovorů byl kladen důraz na vytvoření otevřeného a bezpečného prostoru pro sdílení osobních postojů a zkušeností. Samotný rozhovorový scénář vycházel ze stanovených výzkumných otázek a obsahoval základní tematické okruhy. Kromě základních otázek byly během rozhovorů pokládány také doplňující otázky, které reagovaly na konkrétní výpovědi participantů. Pořadí otázek se v průběhu rozhovorů mohlo měnit dle průběhu a logiky konverzace.

5.3 Výběr výzkumného souboru

Výzkumný vzorek pro tento výzkum byl zvolen na základě **záměrného výběru**, který měl zajistit jak rozmanitost, tak i určitou relevantnost k tématu výzkumu. Tvořili jej rodiče dětí navštěvujících mateřskou školu, případně také rodiče dětí, kteří navštěvují první ročníky základní školy. Zařazení rodičů s dětmi na začátku školní docházky umožnilo zachytit nejen aktuální zkušenosti s předškolním vzděláváním, ale i zpětnou reflexi role učitele mateřské školy v kontextu přechodu na další stupeň vzdělávání. Účastníci pocházeli z různých typů lokalit – od větších měst přes menší města až po vesnické oblasti. Výzkumný vzorek byl sestaven tak, aby co nejlépe reflektoval různorodost rodičovských zkušeností a postojů k profesi učitele mateřské školy.

První pokusy o oslovení participantů probíhaly prostřednictvím sociálních sítí. Ukázalo se však, že tato cesta nebude úplně snadná – ne všichni oslovení rodiče měli zájem nebo čas se do výzkumu zapojit. Někteří uvedli, že by jim více vyhovovala anonymní forma dotazníku. Zjištění, že se jedná o nahrávaný rozhovor, je od účasti odradilo. V reakci na menší odezvu byl zvolen cílenější přístup, a to oslovení konkrétních rodičů prostřednictvím SMS zpráv nebo e-mailu. Zpočátku bylo osloveno 20 osob, avšak část z nich se po obdržení bližších informací k výzkumu již dále neozvala. Výběr se tak postupně zúžil na ty, kteří skutečně projevíli zájem spolupracovat a byli ochotni výzkumu věnovat svůj čas. V několika

případech byla rovněž využita metoda **sněhové koule**, kdy byli další potenciální účastníci doporučení těmi, kteří se již výzkumu účastnili. Tento přístup se ukázal jako přirozený a efektivní pro rozšíření vzorku. Výsledný vzorek tedy tvořili rodiče, kteří měli aktuální nebo čerstvou zkušenost s mateřskou školou a zároveň byli ochotni otevřeně sdílet své názory a zkušenosti ohledně profese učitele MŠ.

5.3.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem třináct participantů – převážně matek, doplněných o dva otce – jejichž děti aktuálně navštěvují nebo v nedávné době navštěvovaly mateřské školy v různých regionech České republiky. U některých se objevila i zkušenost s dětskými skupinami, alternativními vzdělávacími zařízeními nebo již se základní školou. Příkládaná tabulka (viz tabulka 3) přehledně shrnuje základní informace o jednotlivých participantech. Následující text poté nabízí stručné charakteristiky každého z nich.

Tabulka 3 Charakteristika participantů

Rodič	Lokace MŠ	Počet dětí	Zkušenost se ZŠ	Dosažené vzdělání
R1	město	dvě	ne	VŠ, bakalářský titul
R2	město	dvě	ne	SŠ s maturitou
R3	město	tři	ano	SOŠ
R4	město	tři	ano	SOŠ
R5	vesnice	dvě	ne	neuvedeno
R6	město	dvě	ne	VŠ, bakalářský titul
R7	město	jedno	ne	VŠ, bakalářský titul
R8	město	dvě	ano	SŠ s maturitou
R9	město	dvě	ano	SŠ s maturitou
R10	město	dvě	ne	VŠ, bakalářský titul
R11	vesnice	dvě	ano	VŠ, bakalářský titul
R12	město	dvě	ano	VŠ, bakalářský titul
R13	vesnice	dvě	ano	VŠ, inženýrský titul

(zdroj: vlastní)

R1 (30 let) – matka dvou dětí, přičemž mladší z nich je v kojeneckém věku. Starší dítě navštěvuje státní MŠ ve městě ve Zlínském kraji. Participantka má bakalářské vzdělání a osobní i profesní zkušenost s dětskými skupinami, ve kterých příležitostně vypomáhala.

R2 (31 let) – matka dvou dětí, z nichž jedno dochází do státní MŠ ve městě v Olomouckém kraji a s druhým, mladším dítětem je na mateřské dovolené. Zkušenost pouze se státní MŠ. Bližší informace nezjištěny.

R3 (41 let) – matka tří dětí, z nichž nejmladší syn dochází do státní MŠ v menším městě v Pardubickém kraji, kde absoljuje povinný poslední rok předškolního vzdělávání. Její další dvě dcery mají zkušenosti se ZŠ i SŠ. Participantka má střední odborné vzdělání. Zkušenost pouze se státní MŠ.

R4 (42 let) – matka tří synů, z nichž dva jsou aktuálně na základní škole. Nejmladší syn letos dokončí první třídu. Participantka má střední odborné vzdělání. Zkušenost pouze se státní MŠ v menším městě v Pardubickém kraji.

R5 (věk neuveden) – matka dvou dětí, z nichž mladší dcera ještě nenavštěvuje žádnou vzdělávací instituci a starší syn dochází do státní MŠ v menší obci ve Zlínském kraji, přičemž absoljuje povinný poslední rok předškolního vzdělávání. Další údaje nezjištěny.

R6 (31 let) – matka dvou dcer, obě dívky navštěvovaly dětské skupiny. Starší dcera dochází prvním rokem do státní MŠ ve městě v Jihomoravském kraji. Participantka má bakalářské vzdělání.

R7 (32 let) – matka jednoho dítěte, které navštěvuje státní MŠ v menším městě v Pardubickém kraji. Před nástupem do MŠ syn docházel do soukromé dětské skupiny. Pro svého syna zvažovala i soukromý sektor předškolního vzdělávání. Participantka má bakalářské vzdělání.

R8 (39 let) – matka dvou synů, z nichž jeden dochází do 5. třídy ZŠ a druhý syn navštěvuje státní MŠ v obci Jihomoravského kraje. Oba synové navštěvovali soukromé alternativní dětské skupiny. Matka této participantky vykonává profesi učitelky v mateřské škole. Participantka má středoškolské vzdělání s maturitou.

R9 (39 let) – matka dvou synů, kteří docházejí na ZŠ. Především zkušenost je pouze se státní MŠ ve městě ve Zlínském kraji. Participantka má středoškolské vzdělání s maturitou.

R10 (35 let) – matka dvou dětí, které docházejí do státní MŠ ve městě v Pardubickém kraji. Participantka má bakalářské vysokoškolské vzdělání v oblasti vzdělávání. Bližší informace nezjištěny.

R11 (33 let) – matka dvou dětí, z nichž mladší dcera dochází do státní MŠ na vesnici v Jihomoravském kraji a starší syn je v 1. třídě ZŠ. Participantka má bakalářské vzdělání. Zkušenost pouze se státním sektorem MŠ.

R12 (48 let) – otec dvou synů, kteří docházejí na první stupeň ZŠ. Předchozí zkušenost pouze se státní MŠ v Pardubickém kraji. Matka participanta dříve vykonávala profesi učitelky mateřské školy. Participant má vysokoškolské vzdělání.

R13 (38 let) – otec dvou dětí, z nichž mladší dcera dochází do státní MŠ na vesnici v Jihomoravském kraji. Starší syn letos nastoupil na ZŠ a dříve navštěvoval soukromou alternativní MŠ v Anglii. Participant má inženýrské vysokoškolské vzdělání.

5.4 Realizace výzkumu a etické aspekty

Výzkum probíhal v období od února do března roku 2025 a byl realizován na území několika krajů České republiky – konkrétně ve Zlínském, Pardubickém, Jihomoravském a Olomouckém kraji.

Rozhovory probíhaly v individuální rovině, a to v závislosti na preferencích participantů buď osobně (v domácím prostředí, případně na neutrálním místě, např. v kavárnách), nebo online formou prostřednictvím videohovoru. Obě varianty byly vedeny s důrazem na vytvoření bezpečného, otevřeného a nerušeného prostředí pro sdílení názorů a zkušeností. Rozhovory se odehrávaly v dohodnutém čase, který participantům vyhovoval, a jejich délka se zpravidla pohybovala v rozmezí 30 až 60 minut.

Všichni účastníci byli předem informováni o cíli výzkumu, způsobu zpracování dat, anonymitě a dobrovolnosti účasti – participanti měli možnost kdykoli bez udání důvodu odstoupit. Před zahájením rozhovoru účastníci souhlasili se zvukovým záznamem rozhovoru a s jeho využitím výhradně pro účely této diplomové práce. Osobní údaje participantů nebyly zaznamenávány a výpovědi byly zpracovány anonymně. Nahrávky i přepisy rozhovorů byly ihned po jejich přepisu odstraněny. Výzkum byl tak realizován v souladu s etickými zásadami kvalitativního výzkumu, zejména s důrazem na ochranu soukromí, respekt k účastníkům a transparentnost výzkumného procesu.

5.5 Zpracování výzkumných dat

Pro analýzu získaných dat byla zvolena technika otevřeného kódování, která odpovídá principům kvalitativně orientovaného výzkumu. Tento přístup umožňuje identifikovat významové jednotky přímo z výpovědí participantů a postupně je třídit do souvisejících celků. Metodologickým východiskem byla práce Švaříčka a Šed'ové (2014), kteří popisují otevřené kódování jako proces postupného rozkrývání významů skrytých v datech bez předem stanovených kategorií.

Po realizaci rozhovorů byly všechny záznamy převedeny do psané podoby formou doslovného přepisu v programu Microsoft Word. Následně došlo k pečlivému procházení textu s cílem identifikovat klíčové výpovědi, které se vztahovaly k výzkumným otázkám nebo se v nich opakovaly určité významy, postoje a zkušenosti. Z těchto úseků byly vytvořeny stručné kódy, které shrnovaly hlavní sdělení konkrétních částí výpovědí.

Tyto kódy byly následně tříděny podle významové podobnosti, čímž vznikaly tematické skupiny. K samotnému třídění dat byl využit program Microsoft Excel i Microsoft Word. Na základě tohoto třídění bylo vytvořeno pět hlavních kategorií, které představují klíčová témata formulovaná na základě výpovědí participantů. Tyto kategorie odpovídají jednotlivým oblastem stanovených ve výzkumných otázkách a reflektují různorodost rodičovských názorů, postojů i očekávání ve vztahu k profesi učitele mateřské školy. Každá hlavní kategorie dále zahrnuje subkategorie, které vznikly seskupením kódů s podobným obsahem a umožňují detailnější pohled na jednotlivé významové celky. Struktura kategorií tak poskytuje oporu pro interpretaci získaných dat a tvoří rámec pro prezentaci výsledků výzkumu v následující části práce.

Analýza probíhala postupně a opakovaně – některé kódy byly v jejím průběhu upravovány, přesouvány či slučovány, aby byla zachycena jejich souvislost a logická návaznost v rámci celkového tematického rámce. Výsledkem analýzy byla přehledná a smysluplná struktura kategorií, která umožnila systematickou interpretaci postojů, zkušeností a názorů rodičů v návaznosti na stanovené výzkumné otázky.

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

Tato kapitola přináší interpretaci dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které byly vedeny s rodiči dětí předškolního a školního věku. Cílem analýzy bylo zjistit, jak rodiče vnímají profesi učitele mateřské školy, jaké postoje a očekávání si s ní spojují a jak reflektují její společenské postavení a náročnost.

Jak bylo popsáno v předešlé kapitole – analýza vycházela z třinácti rozhovorů, které byly zaznamenány, přepsány a následně analyzovány pomocí otevřeného kódování. V rámci této fáze byla identifikována klíčová témata, která se opakovaně objevovala v odpovědích participantů. Kódy byly dále tříděny do významových celků, čímž vznikly finální kategorie a subkategorie reflektující rodičovský pohled na profesi učitele v mateřské škole.

Všechny výpovědi participantů uvedené v této kapitole vycházejí z jejich osobní zkušenosti s mateřskými školami, které navštěvují či navštěvovaly jejich děti. Je třeba uvést, že v těchto výpovědích se objevuje výhradně zkušenost s učitelkami mateřských škol. Tato skutečnost odráží realitu českého předškolního vzdělávání, kde je zastoupení mužů v pedagogické profesi velmi nízké. Výpovědi o mužích učitelích se tak v rozhovorech objevují spíše v rovině představ či přání, pouze zcela výjimečně na základě vlastní zkušenosti.

Na základě otevřeného kódování rozhovorů a následného třídění kódů do významových celků vzniklo několik kategorií a subkategorií, které představují klíčová témata ve vnímání učitelské profese ze strany rodičů. Interpretace těchto kategorií je doplněna autentickými výpověďmi participantů, které ilustrují konkrétní postoje, zkušenosti a názory.

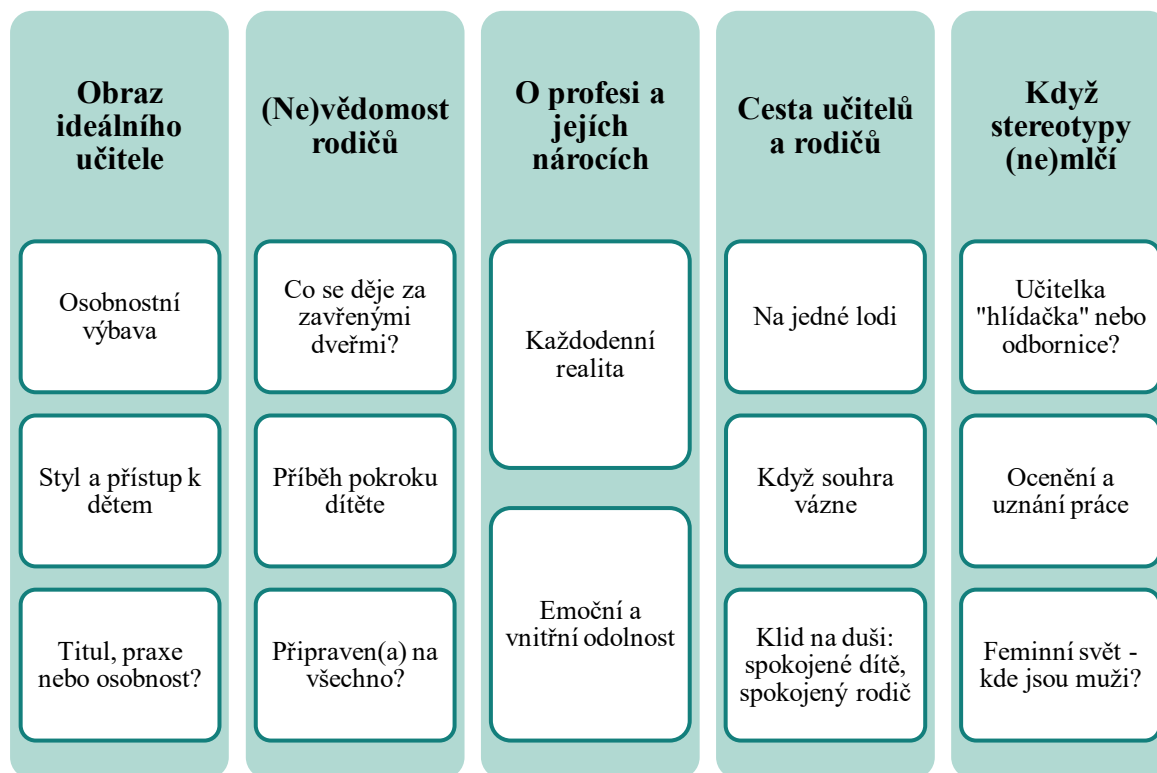
Je důležité podotknout, že interpretace vycházejí ze subjektivních výpovědí rodičů a nelze je chápat jako reprezentativní zobecnění. Výsledky nicméně poskytují cenný vhled do rodičovských perspektiv, které mohou přispět k hlubšímu porozumění tomu, jak je učitelská profese ve veřejném diskurzu vnímána.

Také je nutné podotknout, že ačkoliv je v této práci používán pojem „učitel“ jako genderově neutrální označení profese, ve výpovědích participantů se častěji objevuje označení „učitelka“. To odráží jak realitu mateřských škol, kde profesi vykonávají převážně ženy, tak i konkrétní zkušenosti rodičů. V interpretaci se proto oba pojmy objevují podle kontextu. Přestože participanté hovořili především o učitelkách, interpretace je záměrně vedena v obecné rovině a vztahuje se k profesi učitele mateřské školy jako takové.

Na základě analýzy rozhovorů bylo vymezeno pět hlavních tematických kategorií a čtrnáct subkategorií, které strukturovaně odrážejí různé aspekty rodičovského pohledu na profesi učitele mateřské školy. Těmito kategoriemi jsou:

- **Obraz ideálního učitele**
- **(Ne)vědomost rodičů**
- **O profesi a jejích nárocích**
- **Cesta učitelů a rodičů**
- **Když stereotypy (ne)mlčí**

Strukturu tematických kategorií a subkategorií znázorňuje schéma (viz obrázek 3). V navazující části práce jsou poté tyto kategorie dále rozpracovány, interpretovány s autentickými výpověďmi participantů, jež konkretizují jejich postoje, názory a zkušenosti.



Obrázek 3 Schéma výsledných kategorií

(zdroj: vlastní)

První kategorie se zaměřuje na představy a očekávání rodičů ohledně toho, *jaký by měl učitel být*. Následující tři kategorie už ukazují, *co rodiče skutečně vědí nebo nevědí, co vnímají a s čím se v kontaktu s MŠ a jejími učiteli reálně setkávají*.

Postupně se tedy tematické oblasti posouvají od ideálů směrem k realitě, a to nejen ve smyslu obsahu, ale i emocí, které tato zkušenost v rodičích vyvolává. Vazby mezi jednotlivými oblastmi zároveň ukazují, že si rodiče vytvářejí obraz o učiteli nejen na základě toho, jak působí na jejich děti, ale i podle kvality komunikace, dostupnosti informací a celkového nastavení vztahu mezi učitelem a rodinou.

Závěrečná kategorie tuto linku uzavírá pohledem na hlubší témata, jako jsou stereotypy, nedostatek uznání nebo otázka genderu. Právě tyto faktory nadále ovlivňují, jak je profese učitele mateřské školy vnímána veřejností.

Výpovědi rodičů tak nevypovídají pouze o jejich zkušenostech s konkrétními učitelkami, ale i o tom, jak se sami orientují v obrazu celé profese – co na ní oceňují, v čem ji považují za náročnou a kde vnímají její slabší postavení ve společnosti. Schéma tedy nereflektuje jen to, „co si rodiče myslí“, ale i to, jak si vytvářejí vlastní porozumění profesi na základě osobních zkušeností a vjemů, ať už na individuální, nebo společenské úrovni.

6.1 Obraz ideálního učitele

V představách rodičů o ideálním učiteli mateřské školy hraje zásadní roli osobnost. Empatie, trpělivost, vnitřní klid, přirozená autorita i lidský přístup jsou považovány za základní výbavu pedagoga. Neméně důležitý je pro rodiče samotný styl práce s dětmi, který má být laskavý, respektující a individuálně přizpůsobený potřebám každého dítěte. Vedle osobnosti a přístupu pak rodiče zvažují i otázku kvalifikace. I když vzdělání nevylučují, mnohem více důvěřují praktickým zkušenostem a vnitřnímu nasazení. Následující subkategorie právě tyto představy rodičů o ideálním učiteli konkretizují.

6.1.1 Osobnostní výbava

Vnímání ideálního učitele mateřské školy se v odpovědích rodičů ukazuje jako velmi komplexní. Výpovědi participantů lze přehledně rozčlenit do dvou vzájemně propojených podtémat – na jedné straně se vztahují k osobnostním kvalitám učitele, na straně druhé akcentují především jeho přístup k dětem.

Rodiče považují osobnostní výbavu učitele za zcela zásadní předpoklad kvalitního výkonu profese. Jak výstižně shrnuje participantka R3: „*určitě záleží na té osobnosti a přístupu učitelky*“. Obraz ideálního učitele se tak v očích rodičů skládá z celé řady klíčových rysů a vlastností, z nichž mezi nejvýraznější patří empatie, klid, trpělivost, přirozená autorita, laskavost a vnitřní motivace. Všichni rodiče se shodují, že učitel musí být

především empatický, schopný vcítit se do dětského prožívání a chovat se podle toho: „*Rozhodně první věc je důležitá empatie, protože prostě ty děti jsou malé [...] A samozřejmě já si myslím, že empatii by měl mít každý učitel i na vysoké škole, ale tady v tomhle věku především*“ říká participant R12, zatímco jiní zdůrazňují další podstatnou věc – tuto profesi „*nemůže dělat nervák*“ (R6). S tím souvisí i očekávaná schopnost zvládat stres, oddělit práci od osobního života a přicházet do třídy pozitivně naladěni – ne jako ten, kdo „*přenáší stresy na děti*“ (R11). Důležitým rysem ideálního učitele je trpělivost. Tu rodiče označují za nezbytnou schopnost, bez které se práce s malými dětmi podle nich vykonávat nedá. „*To si fakt myslím, že ty učitelky potřebují... a klobouk dolů před nima*“ říká R8. S tím souvisí i požadavek na celkovou vyrovnanost a klid učitele. Zároveň se však objevuje důraz na přirozenou autoritu učitele – neměl by být direktivní nebo přehnaně přísný, ale zároveň by měl být důsledný a spravedlivý. To vystihuje výpověď participantky R4: „*ta důslednost tam je důležitá, ale aby to jako nebral moc vážně. Jako ne zase aby řvali na děti úplně za každou blbost, aniž by za to mohly pořádně, nebo udělaly to nevědomky nebo něco*“. Vedle toho oceňují i další rysy, jako je tvořivost, spolehlivost, pozitivní naladění nebo schopnost motivovat děti.

Významnou roli hraje také laskavost, vstřícnost a přátelský vztah k dětem. Podle participanta R13 by měl být učitel „*hodný, pozorný – prostě přátelský... aby se tam ty děcka cítily dobře*“. Učitel má být podle většiny participantů chápavý a lidský, komunikativní a otevřený. To potvrzuje i participantka R11, když říká, že ideální učitel „*by měl ovládat schopnost komunikace, nejen s dětmi, ale i s rodiči*“. Důležitý je také přirozený vztah k dětem a vnitřní motivace. Rodiče si všimají, zda učitel svou práci dělá srdcem, nebo jen „*z povinnosti*“. „*Práce by mu měla dávat smysl [...] je důležitý i to vnitřní nastavení [...], jakoby klid, ta vyrovnanost víš, abys těm dětem jako nepředával stresy nebo tak*“ (R11), zní v jedné z výpovědí. Jiní rodiče ale zmiňují, že narazili i na učitele, kteří k profesi přistupovali spíš jako k hobby – a to vnímají negativně. „*Setkávám se s lidmi, kteří dělají učitelství jako hobby, což se mi úplně nelíbí*“ říká R12 a dodává, že učitel by měl být i profesionálem.

Ačkoliv je shoda na řadě vlastností široká, někteří rodiče přiznávají, že představa ideálního učitele může být individuální – jak vyjadřuje participantka R7, „*já třeba nemám ráda učitelky, který jsou moc hodný nebo vlezlý*“. I přesto je však možné v jejich výpovědích najít shodné kvality, které považují za nejvíce podstatné – empatie, klid, autenticita, respekt a přirozený vztah k dětem.

Abychom nezůstali pouze u pozitivních aspektů, je důležité zmínit i negativní zkušenosti, které se ve výpovědích participantů objevují jako kritika konkrétního chování učitelů. Zároveň slouží jako zrcadlo toho, co si rodiče pod pojmem „ideální učitel“ rozhodně nepředstavují. Za nežádoucí rysy označují zejména přehnanou přísnost, náladovost, nezájem nebo necitlivý přístup k dětem. Zaznívají názory, že učitelky MŠ by neměly být „*náladové a vzpruzelé*“ (R6), ani by neměly „*na děti křičet a neumět se na ně naladit*“ (R11). Někteří rodiče uvádějí zkušenost s tím, že učitelka nedávala dětem prostor vyjádřit názor (R3) nebo působila dojmem, že je jí „*všechno buřt*“ (R11). Negativně je vnímána také nespravedlnost, zesměšňování či zasednutí na konkrétní dítě – „*obě asistentky mi potvrdily, že je na něho zasedlá od začátku*“ (R5). V jedné z výpovědí se objevuje i zkušenost, kdy si učitelka „*upravovala pravdu*“, aby si zkrátila pracovní dobu (R4).

Tyto výpovědi tak vytvářejí kontrastní obraz k představě ideálního učitele a poukazují na to, jak silně rodiče vnímají význam lidského přístupu, emoční vyrovnanosti a respektujícího zacházení s dítětem.

6.1.2 Styl a přístup k dětem

Hned po osobnostní stránce učitele rodiče přikládají zásadní význam tomu, jakým způsobem učitel s dětmi jedná, jak k nim přistupuje a komunikuje s nimi.

Rodiče opakovaně zmiňují přání, aby učitel byl k dětem vstřícný, laskavý, ale zároveň důsledný a spravedlivý. Přístup by podle nich neměl být direktivní, autoritativní ani necitlivý – „*nechtěla jsem, ať je to takové to direktivní, no. Ať se tam mají rádi, je tam nějaký ten respekt k dítěti, ať jako samozřejmě k učitelovi a tak*“, říká participantka R1. Podobně participantka R5 zmiňuje negativní zkušenost s příliš přísnými učitelkami, které říkají: „*budeš sedět*“, „*budeš to dělat*“ a hodnotí tento direktivní přístup jako nevhodný zejména pro malé děti.

Za ideální je naopak považována přirozená autorita, která nevzniká tlakem, ale důvěrou a osobním nastavením učitele: „*měli by mít takovou tu přirozenou autoritu, ne že si ji budou jako vydupávat nějakým křikem a povelama*“ (R5). Rodiče chtějí, aby učitel dokázal nastavit hranice s respektem a pochopením, byl chápavý a „*snažil se dětem problémy vysvětlit*“ (R1).

Z výpovědí silně vyplývá, že jeden univerzální přístup není vhodný pro všechny děti. Participantka R3 konstatuje: „*každý učitel má ten svůj vlastní styl, jak přistupuje k dětem, a není to tak, že by jeden přístup seděl všem dětem stejně*“. Tato různorodost je důvodem, proč většina rodičů zdůrazňuje individuální přístup – tedy schopnost učitele přizpůsobit se

specifickým potřebám jednotlivých dětí, být všímavý k jejich osobnosti i momentálnímu rozpoložení. „*Měl by chápat jejich potřeby... že třeba občas to dítě je trošku citlivější... a potřebuje trošku jiné přístup*“ (R10), nebo „*poznat, jak se mu mění nálada, a podle toho se chovat*“ (R13).

Součástí žádoucího přístupu je podle rodičů také rovnost a spravedlnost – učitel by „*neměl mít oblíbence*“ a měl by se „*ke každému chovat stejně*“ (R7). Zároveň by se měl vyhnout nálepkování: „*aby nebylo to škatulkování těch dětí*“ (R9). Rozhodnutí učitelů MŠ by podle participantky R7 měla být logická a pro děti srozumitelná: „*to dítě by mělo vědět, že to je logické řešení... že si musí uvědomit, co dělá špatně*“.

Rodiče si také přejí, aby učitel dokázal děti zaujmout a motivovat – tedy nejen „zabavit“, ale i vést k novým poznatkům a dovednostem. „*Musí zabavit ty děti... musí mít respekt, ale musí ju ty děti milovat všechny*“ (R6). Ideální učitel by měl podle rodičů rozvíjet zvědavost a touhu po učení – „*aby to nebyla nuda*“ (R11), a učit je jinak, než jen předáváním hotových informací: „*ty malochy nebaví jenom jako sedět, musí jim dávat nějakou tu pozornost*“ (R9). Pokud učitel „*aktivně něco vštěpuje, tak to v dětech zůstane*“ (R11).

Výchova ke slušnosti, empatii a schopnosti řešit konflikty s vrstevníky je rovněž vnímána jako součást přístupu. Rodiče oceňují, když učitel situace řeší klidně, formou vysvětlování – „*fakt to řešit s klidem a vysvětlováním*“ (R6) – a když podporuje děti v samostatném řešení drobných sporů: „*nepodporujou ani žalování, ale ani třeba to ubližování*“ (R7). Důležité je, aby dítě vědělo, že se na učitele může obrátit a že ten jeho problém vhodně vyřeší: „*nemají strach, když se něco děje, jít za paní učitelkou a vědět, že ona to vyřeší tak, aby to bylo správně*“ (R10).

Velký důraz je kladen i na emoční stabilitu učitele – měl by být pozitivní, nepřenášet své problémy na děti a zachovávat vnitřní klid. „*Určitě by tam měl chodit pozitivně naladěnej... tam by sis neměl nosit to vyčerpání*“ (R11). Rodiče intuitivně vnímají, zda učitel „*má tu práci v sobě*“, tedy zda ji dělá z přesvědčení a s nadšením. „*Pro mě bylo vždycky důležitý vidět, že je ta práce baví, že je baví být s těma dětma*“ (R8). Pokud učitel působí unaveně, neosobně nebo mechanicky, vyvolává to u rodičů pochybnosti o jeho schopnosti být skutečně přítomný a všímavý vůči dětem.

Celkově tak rodiče považují ideální přístup učitele za rovnováhu mezi laskavostí, důsledností, respektem a přirozenou motivací. Učitel má být osobností, která nejen organizuje činnost ve třídě, ale která dítě podporuje, inspiruje a vytváří prostředí důvěry

a bezpečí, kde se děti učí nejen poznatkům, ale i hodnotám, vztahům a způsobu fungování ve skupině.

6.1.3 Titul, praxe nebo osobnost?

Tato subkategorie zachycuje různorodé představy rodičů o tom, co je podle nich nejdůležitější pro to, aby mohl být učitel mateřské školy skutečně dobrý. Ve výpovědích se opakovaně objevuje přesvědčení, že formální vzdělání, ačkoli důležité, samo o sobě nestačí. Mnohem větší důraz rodiče kladou na osobnostní předpoklady a praktické zkušenosti učitelů MŠ.

Mnoho participantů opakovaně zdůrazňovalo, že bez určitého vnitřního nastavení, přirozeného vztahu k dětem a osobnostních kvalit nelze profesi učitele mateřské školy vykonávat. Tento postoj vyjadřuje participantka R11: *„když ten učitel nemá tu osobnost, nemá ty vlohy k tomu, tak ho prostě nezachrání vysoká – to rozhodně ne“*, nebo participantka R4: *„Jsou ženský, který mají vysokou školu a učeť na nic. Jsou ženský, který nemají vysokou, a jsou skvělý. [...] Pokud to nemá v sobě, tak ani tři vejšky ho nezachráněť“*. Podle některých participantů se učitelem člověk doslova „rodí“: *„Jsou lidi, kteří se prostě narodili jako učitelé (smích), nepotřebují mít vzdělání“* (R13). Více participantů se také shoduje na tom, že kvalitní učitelka se pozná podle toho, jak její práce působí na děti a jak s nimi dokáže navázat vztah. Například participantka R9 popisuje: *„Mám kamarádku, která je učitelka a ta to má úplně v sobě [...] Když do ní narazí děčko v obchodě, tak ona... prostě má to v sobě.“*. Důvěru rodičů si často získávají ty učitelky, které působí přirozeně a otevřeně. Tento názor zastává participantka R8: *„...jako ideální učitel, za mě není ani věkem, ani vzděláním, ani nevím... vírou nebo něčím takovým, ale tím, jak k těm dětem fakt jako přistupuje, a to jak jako cítíš, jak k těm dětem přistupuje.“*. V jiném rozhovoru zazněla velmi rezonující věta celé subkategorie: *„Ten učitel musí být osobnost. To je podle mě to nejvíce“* (R3). Výpovědi tak ukazují, že rodiče vnímají autenticitu a přirozené vlohy jako klíčové atributy ideálního učitele.

Vedle osobnostních předpokladů je ve výpovědích rodičů velmi často zmiňována důležitost praxe. Vzdělání totiž podle nich nedokáže připravit na realitu každodenních situací ve třídě. Tento postoj vystihuje výrok participantky R4: *„Praxe je úplně jiná než teorie“*. Rodiče popisují, že zkušenosti získané přímo v mateřské škole jsou nenahraditelné a považují je za klíčový faktor profesního růstu. Participant R12 uvádí: *„viděl jsem, jak učitelky rostou... tou praxí se hodně vypracovaly“*, což dokládá, že praxe je v této profesi

nenahraditelná. Někteří rodiče také zmiňují, že učitel, který má zkušenosti s vlastními dětmi, může být v určitých ohledech empatičtější a lépe rozumět situacím, se kterými se potýká při práci s dětmi: „...*třeba učitelka, která byla po mateřské, byla úplně senzační... protože věděla, jak to funguje s tím děckem, protože to dítě má doma...*“ (R9). V tomto kontextu není překvapivé, že někteří rodiče vyjadřují skepsi vůči učitelkám, které přicházejí do praxe bez větších zkušeností. Ukazuje se tak důvěra spíše ve „zkušené“ učitele, kteří již zvládli praktické výzvy a prokázali schopnost reagovat na každodenní realitu mateřské školy. Jak uvádí participantka R6: „...*jako na praxi záleží taky samozřejmě, ale jako super učitelka může být tady 2 roky po škole, že jo [...] Ale nevěřila bych jim asi tolik, jak těm, co mají větší zkušenosti*“.

Ačkoli rodiče nezpochybňují důležitost vzdělání jako určitého profesního základu, v jejich výpovědích je patrné, že titul vnímají spíše jako podmínku k výkonu povolání než jako garanci kvality. Naopak často zdůrazňují, že klíčovou roli hraje osobnost a vztah k dětem. Jak výstižně shrnula participantka R7: „*Nějaké vzdělání je důležité, ale nestačila by třeba maturita nebo nějaká vyšší odborná? Nemusíš mít vysokoškolský tituly na to... když nemáš vztah k dětem, tak tě ta škola nezachrání.*“. Tento postoj ilustruje přesvědčení, že profesní kvalita učitele mateřské školy se opírá o mnohem širší spektrum dovedností a osobnostních předpokladů než jen o dosažené vzdělání.

Vzdělání je tedy spíše vnímáno jako něco, co je „dobré mít“, ale mělo by být doplněno skutečným zájmem, praxí a další profesní snahou. Někteří rodiče zároveň upozorňují, že forma vzdělání není rozhodující – vedle vysokoškolského studia mohou být přínosné i různé odborné kurzy nebo cílené sebevzdělávání. Participantka R9 například zpochybňuje nutnost vysokoškolského titulu a navrhuje právě tuto praktičtější alternativu: „*Podle mě by úplně stačil nějaký kurz... kdybysme chtěli nějakou tu odbornost... třeba kurz té psychologie.*“. To potvrzuje participantka R1: „*Vysokou mít nemusí, když ho to baví a zajímá se o to a třeba se potom dovzdělává, nebo nějaký kurz si udělá nebo něco*“.

Jiní rodiče naopak vyjadřují skepsi vůči tzv. „rychloukurzům“ a zpochybňují připravenost učitelů, kteří získali kvalifikaci právě touto cestou. Z výpovědí ale vyplývá, že rodičům záleží i na tom, aby se učitel dále rozvíjel, než aby měl určité konkrétní vzdělání. V některých výpovědích je právě formální vzdělání vnímáno pouze jako prostředek k získání právní kvalifikace nebo lepší pozice, nikoliv jako záruka kvality samotného výkonu profese. Tento postoj shrnuje participantka R11: „*Tu školu člověk potřebuje, aby mohl učit, ale jako ve finále... nemyslím si, že je to důležitý pro to, jestli bude dobrý učitel.*“

Interpretace této subkategorie tak naznačuje, že rodiče vnímají kvalitu učitele mateřské školy jako výsledek souhry osobnosti, praxe a vzdělání. Participantka R10 uvádí, že ideální učitel by měl mít od každého něco: „*No, asi bych to všechno propojila dohromady myslím si, že to je důležitý všechno to tak nějak... aby to bylo tak jako vyvážené*“. Přesto ve výpovědích rodičů jasně převažuje důvěra v osobní nasazení, lidský přístup a praktickou dovednost nad formálním titulem. Celkově tak tato subkategorie odhaluje, že v očích rodičů je role učitele v mateřské škole v první řadě o člověku – o tom, jaký je, jak s dětmi jedná a jak svou profesi vnímá, nikoliv pouze o tom, co má napsáno v životopise.

6.2 (Ne)vědomost rodičů

Tato kategorie zachycuje, jak rozdílně rodiče vnímají a rozumějí tomu, co se v MŠ odehrává. Zatímco někteří mají poměrně jasnou představu o denním režimu, činnostech i vývoji svého dítěte, jiní popisují nejistotu, mlhavé představy či závislost na informacích od dítěte samotného.

Výraznou roli zde hraje kvalita komunikace s učiteli – portfolia, osobní zpětná vazba či pravidelný kontakt pomáhají rodičům získat důvěru a pocit zapojení. Různorodé jsou i představy o tom, co všechno má učitel umět – od odborných znalostí přes schopnost individuálního přístupu až po měkké dovednosti, přičemž učitel je často vnímán jako ten, kdo by měl být „připraven na všechno“.

6.2.1 Co se děje za zavřenými dveřmi?

Většina rodičů má poměrně dobrou představu o tom, jak vypadá běžný den v mateřské škole. Z jejich popisů je patrné, že vnímají jasnou strukturu dne učitele. Participantka R11 například popisuje, že s učitelkami se „potkává jako první u dveří“, a vnímá, že jejich ráno v MŠ je spojeno s přípravou – „*takže si jdou uvařit kafičko a uvaří dětem čaj do konvic. Udělaj si jako takovou přípravu. Errr... my máme vždycky ráno do půl 8 otevřenou jenom jednu třídu, takže některá ta učitelka si může ve druhé třídě dělat svoji přípravu*“. Podobně participantka R10 uvažuje nad tím, co učitelka dělá před příchodem dětí: „*tak ráno přijde do práce, čeká teda až přijdou první děti, takže si myslím, že si tam dělá asi nějaké papíry, přípravu... nějakou administrativu*“.

Práce s dětmi podle rodičů začíná ranním přebíráním, volnou hrou a snídáním. Vědí, že součástí dopoledního programu bývá i přivítání dětí a aktivity jako komunikační kruh, tematická výuka, tvoření nebo plnění úkolů. Zmiňují také každodenní pobyt venku, čtení

pohádek a odpočinek po obědě. Odpoledne pak vnímají spíše jako volnější část dne, která je určena k hrám a postupnému vyzvedávání dětí. Ačkoliv některé detaily pedagogického záměru zůstávají rodičům skryté, celkový obraz o tom, jak den učitele MŠ vypadá, mají relativně jasný.

Na druhé straně ale zaznívají i hlasy rodičů, kteří mají o denní náplni v MŠ jen mlhavou představu: „*že bych jako měla informace třeba od učitelek, nebo tak, to nevím. Takže mám informace jenom od syna [...] já opravdu nevím jako co ty učitelky tam dělají, nebo co přesně je náplní jejich práce.*“ přiznává participantka R2. Podobně váhavě se vyjadřuje participantka R9: „*... no já jako nevím úplně... jak to tam měli rozdělené*“ i když následně alespoň rámcově popíše běžný den učitele MŠ a jeho práci s dětmi. Zajímavý pohled přináší také participantka R7, která se zamýšlí nad tím, za jakých okolností jsou ve třídě dvě učitelky: „*Pak je to spaní a to už si myslím, že se střídají v tom čtení u té pohádky ty učitelky... anebo tam je jenom jedna... ale nevím, kde je ta druhá... Protože mě to... občas jako si říkám, jak to dělaj,*“ a se smíchem dodává: „*já vůbec nevím, co dělají ty učitelky, když děti spěj... Já bych spala taky třeba.*“ Její závěrečná poznámka však odhaluje i vážnější pochybnost: „*Jako asi na to vzdělávání tam není úplně prostor.*“

6.2.2 Příběh pokroku dítěte

Ve výpovědích rodičů se objevuje i specifická rovina vnímání práce učitele – ta, která zůstává „za zavřenými dveřmi“. Právě to, co rodiče nemohou přímo vidět nebo zažít, může významně ovlivňovat jejich důvěru i představy o tom, co se v MŠ skutečně odehrává. Způsob, jakým jsou rodiče informováni o vývoji svého dítěte, pak slouží jako určitý most mezi tím, co je z jejich pohledu skryté, a tím, co se dozví. Někteří rodiče mají pocit, že mají přístup k tomu podstatnému – díky portfoliím, osobní komunikaci nebo možnosti nahlédnout do každodenního dění. Jiní však popisují, že často tápou, co se vlastně v MŠ odehrává, nebo že k nim informace přichází jen okrajově. Vzniká tak napětí mezi tím, co rodiče vědí, a tím, co si musí domýšlet.

Silnou linii výpovědí tvoří zkušenosti těch rodičů, kteří se cítí být do školního dění svých dětí přirozeně zapojeni a mají přístup k informacím o vývoji. V této souvislosti je často zmiňovaným nástrojem dětské portfolio nebo ukázky prací dětí: „*... tam mají portfolio, takovou knížečku a tam vždycky dávají ty pracovní listy, co třeba dělají ve školce [...] vždycky se můžeme podívat co tam dělaly děti*“ popisuje participantka R1. Právě možnost průběžného nahlížení do portfolio zmiňuje více participantů jako praktickou formu, která

jim umožňuje sledovat individuální pokroky dítěte: „*Po celou tu dobu, co chodili do té školky, kdykoliv jsme do toho mohli nahlídnout... a tak to se mi jako líbilo moc*“ (R9). Některé mateřské školy volí i formálnější formy sdílení vývoje, například prostřednictvím pravidelných zpráv. „*Každého půl roku jsme dostávali podrobnou zprávu... na můj vkus až moc podrobnou.*“ (R12), zaznívá v jedné z výpovědí.

Zároveň se ale v rozhovorech objevují i zcela opačné zkušenosti – rodiče, kteří o pokroku svého dítěte mnoho nevědí, ať už z důvodu pasivního přístupu učitelů, nebo vlastní nízké potřeby být informován. „*Ne, to tam není. To není...*“, odpověděl stručně participant R13 na otázku, zda má přehled o vývoji svého dítěte. V některých případech se rodiče sice snaží zjistit, jak se dítěti v MŠ daří, ale informace se k nim dostávají jen tehdy, když je opravdu nějaký problém. „*A když jsem měla tendence se třeba 1x týdně ptát – jak mu to jde, jestli je všechno v pohodě, tak jsem jenom dostala odpověď, že kdyby byl problém, tak by mi řekli*“ (R8). Pro rodiče to pak může působit dojmem, že o vývoji dítěte se dozví jen tehdy, pokud je něco špatně – a běžný pokrok nebo úspěchy zůstávají spíše v pozadí.

Z výpovědí tedy vyplývá, že rodiče se k informacím o vývoji svého dítěte staví různě. Někteří chtějí mít přehled a vědět, jak se jejich dítěti v MŠ daří, jiným naopak stačí základní každodenní informace. Místo toho, aby řešili, co se dítě naučilo, zajímá je spíš, jakou mělo náladu, co snědlo nebo jestli se dobře vyspalo. „*Ale my řešíme spíš jako, ne úplně tady ty dovednostní věci, to zatím ne, ale spíš prostě jakou měla náladu po spaní, co jedla a nejedla (smích), jako ty základní potřeby jako*“ (R6), říká s úsměvem jedna z participantek. Jsou ale i rodiče, kteří se na to jednoduše neptají – „*Ty hele, asi ne*“ (R11), přiznává participantka R11, když jí byla položena otázka, zda měla někdy potřebu se na tyto věci zeptat. Participantka R7 v souvislosti s třídními schůzkami zmiňuje: „*...překvapilo mě, že strašně málo rodičů o to mělo zájem. Že fakt nás bylo třeba 5, jakoby z té třídy, kdo měl zájem si o tom dítěti svým jako popovídat... Někomu to jako stačí... to, co vlastně ty učitelky řeknou mezi dveřma*“.

Z některých výpovědí zároveň vyplývá, že zájem o dění v MŠ může souviset s tím, kolik zkušeností už rodič má. U prvního dítěte bývá přirozené, že chce mít rodič větší přehled. Jak poznamenává participantka R7: „*Věřím tomu, že třeba ty maminky, který tam dávaj to dítě poprvé, tak jako chtějí vědět, jak se tam tomu dítěti daří.*“. Z výpovědí rodičů je tedy vidět, že způsoby, jakými se dozvídají o vývoji svého dítěte, se mohou dost lišit.

Rodiče se ve svých výpovědích zmiňovali o vývoji svého dítěte skrze souvislosti s přípravou na vstup do základní školy. I v této rovině se promítá určitá míra informovanosti

o tom, jak tato příprava probíhá. Z rozhovorů vyplývá, že někteří rodiče vnímají posun ve schopnostech svého dítěte velmi konkrétně – oceňují například pokroky v jemné motorice nebo ve schopnosti soustředit se. Tento vývoj je pro ně nejen signálem, že MŠ plní svou vzdělávací funkci, ale také důkazem, že učitelé s dětmi cíleně pracují: „*ted’ už jako skvěle umí krásně jako držet i tužku*“, zaznělo například ve výpovědi R7. Participantka R4 pak výstižně shrnula, že „*u něj fakt byl vidět ten posun*“, čímž potvrzuje subjektivní pocit vývoje dítěte během pobytu v MŠ. Zároveň se ale ukazuje, že ne všichni rodiče mají jasnou představu o tom, jak přesně příprava na školu probíhá, nebo zda vůbec probíhá systematicky. Výpovědi v tomto směru vyjadřují spíše pochybnosti a nejistotu: „*nevím, jestli úplně nějaká speciální příprava byla [...] nikdo se se mnou třeba o tom vůbec nebavil. Takže nevím, co se tam dělo.*“ (R11). Tento postoj naznačuje mezeru v komunikaci mezi učiteli a rodinou, která může vést k tomu, že se rodiče mohou cítit vyloučení z tohoto procesu.

Přes rozdílné míry spokojenosti nebo informovanosti se napříč rozhovory objevuje společný motiv: důvěra v to, že učitelé sehraávají v přípravě na školu nezastupitelnou roli, a že kvalita této přípravy významně ovlivňuje, jak dítě nástup do školního prostředí zvládne. Právě zde se ukazuje, jak zásadní je otevřená a srozumitelná komunikace mezi MŠ a rodinou – nejen o tom, že se dítě připravuje, ale i o tom jak, proč a s jakým záměrem.

6.2.3 Připraven(a) na všechno?

Tato subkategorie odhaluje obraz učitele mateřské školy jako mnohostranného profesionála, který musí zvládat širokou škálu činností, reagovat v různorodých situacích a být vybaven nejen odbornými kompetencemi, ale také měkkými dovednostmi.

Z výpovědí participantů vyplývá, že učitelky, se kterými se rodiče setkali, působily jako dobře připravené a svou práci vykonávaly kvalitně. Často zaznívalo přesvědčení, že MŠ funguje tak, jak má, a děti jsou v dobrých rukou. „*Jako ty, se kterýma jsem se setkala, tak myslím, že určitě. To všechno fungovalo perfektně, byly připravené*“ (R10). I když se objevují drobné pochybnosti či nejasnosti ohledně toho, co konkrétně děti v MŠ získávají, celkové hodnocení práce učitelek je převážně pozitivní.

Vedle odbornosti se však v některých výpovědích rodičů objevil důraz na tzv. měkké dovednosti, tedy schopnosti, které se týkají mezilidské komunikace, empatie a přirozeného pedagogického taktu. Tyto dovednosti jsou dle některých rodičů dokonce důležitější, než odborné znalosti: „*Spíš bych jako kladl důraz na měkké dovednosti jako ty soft-skills, než*

jakoby – že umí hrát na housle a vyjmenovaná slova“ (R12). Tento postoj poukazuje na to, že pedagogická činnost je vnímána nejen jako odborná, ale i výrazně lidská profese.

Většina participantů bezpochyby uznává, že pro výkon této profese je zapotřebí určitých odborných znalostí v několika oblastech. Konkrétní obsah těchto znalostí však často nedokážou přesně pojmenovat. Některé výpovědi tak zůstávají spíše obecné: *„tak asi by měla mít všechny základní znalosti co mají mít učitelky (smích)“* (R3) nebo *„určitě ten učitel musí vědět, co dělá. Nemůže tam přijít jako úplně tak někdo, že by řekl – Tak dneska bych chtěl být učitel ve školce (smích).“* (R11), či *„asi bych to nedokázal specifikovat, které konkrétně“* (R12).

Od některých participantů zaznívají i jednotlivé odborné znalosti, kterými by měl učitel MŠ disponovat. Jedná se především o oblast vývojové psychologie, logopedie a první pomoci, přičemž kladli důraz na schopnost vnímat individuální potřeby dítěte a adekvátně na ně reagovat. Očekávají, že učitel bude schopen rozpoznat vývojové zvláštnosti dítěte a přizpůsobit jim svůj přístup – *„...měl by být ideálně schopnej poznat, zhodnotit to dítě – co, jak na tom je ... ideálně poznat jak na tom je psychicky a vývojově“* (R13). V oblasti logopedie zazníval požadavek na povědomí o častých poruchách řeči a schopnost s nimi efektivně pracovat – *„Ted' hodně jsou děti třeba... v té logopedické rovině hůř, takže by měl znát ty diagnózy, aby věděl, jak se tomu dítěti věnovat.“* (R10). Nechyběl ani důraz na zvládnutí první pomoci jako praktického předpokladu bezpečného prostředí: *„Určitě první pomoc. Nějakej základ jako zdravotní kurz, něco prostě jako v tomhle smyslu, protože ty děti jsou malý sebevrazi (smích).“* (R7). Významná byla i očekávání spojená se sociálním vývojem dítěte – učitel má být iniciátorem zdravého začlenění do kolektivu, vést děti k respektu, ohleduplnosti a podpoře sebevědomí: *„...ten sociální aspekt, protože najednou jsou prostě v nějaký skupině, a to znamená jakoby výchova k tomu respektu, ale zároveň jakoby budování sebevědomí v tom kolektivu“* (R12) či *„ty děti se naučí fungovat v tom kolektivu těch ostatních stejně starých dětí, a řešit takový ty situace co tam vzniknou“* (R8).

Objevují se však i méně konkrétní nebo relativizující pohledy, například: *„Co ten učitel v té školce vlastně to dítě učí – jako nic... si myslím, ale jenom tak okrajově všechno, ale spíš jen jak si hrát, vytvářet ty soutěže, aby to děcko bavilo, aby je dokázal namotivovat, aby věděl, jak je zaujmout.“* (R9). Některé výroky naopak poukazují i na téměř nadsazená očekávání: *„Jo, tak umět by měl nejlíp všechno (smích)...“* (R10). Samotných výpovědí bez očekávání je minimum, a nejsou tedy v této interpretaci dále rozpracovávány. Neméně významné je v rozhovorech také očekávání, že učitelé MŠ se budou aktivně podílet

na formování osobnosti dítěte. Rodiče často reflektují roli učitele jako toho, kdo ovlivňuje vývoj dítěte již od raného věku: „... *jim se formuje ta jejich osobnost už jako v tý školce – už od malička*“ (R6).

V rozhovorech dále opakovaně zaznívá přesvědčení, že učitel má zásadní vliv na rozvoj dítěte po všech stránkách – fyzické, psychické, intelektuální i emoční: „*[...] myslím, že ty učitelky, jak mluví s těma dětma básničky, tancují, toto, zpívají, takže to má hodně velké vliv na tu řeč toho dítěte, a celkově na takovýdle věci*“ (R7), přičemž participantka doplňuje: „*takže to od toho spíš tak nějak očekávám... že tohle s ním pojedou – třeba i ty nedostatky, co mu jako nejde, takže už se to pozná třeba ve školce, a že trošku, jako ho v tom posunou.*“

Rodiče také zdůrazňují, že úkolem učitele je dítě rozvíjet a přivádět k novým dovednostem a poznatkům: „*Měla by je jako vést k něčemu – učit novým věcem, dovednostem.*“ (R6). Důležitá je i schopnost učitele přibližovat dětem svět kolem nich a rozvíjet jejich obecný přehled. „*Určitě tam získávají i nějaký obecný informace, protože za ten den se tam probere spousta věcí, mají různé témata, choděj na procházky, učeť se o lese, jo, vyprávějí si o ročních obdobích a tak.*“ (R11) a „*Celkově, že se jako v té školce snaží... takový ten základní přehled, aby děti měly.*“ (R10).

Silně zaznívá také potřeba podpory zdravého sebevědomí a pocitu vlastní hodnoty. „*Takový to jako zdravý sebevědomí [...] tak, aby jim předal... takovej ten jako pocit sebejistoty, že je úplně v pohodě, že jim to třeba nejde perfektně, ale stejně jsou jako dobrý takový, jací jsou... že to stačí. Prostě aby se jako neporovnávaly s ostatníma...*“ (R8).

Co se v odpovědích rodičů opakovaně objevuje, je očekávání, že učitelé MŠ budou nejen všeobecně podporovat vývoj dítěte, ale zároveň se budou cíleně věnovat přípravě na vstup do ZŠ. Rodiče kladou důraz na to, aby učitelé znali konkrétní požadavky základní školy, a aby děti z MŠ odcházely s osvojenými základy, které jim usnadní přechod do nového prostředí. Příprava na tento přechod podle nich zahrnuje především podporu grafomotoriky (R10), správného držení tužky, počátečního počítání (R4) a jemné i hrubé motoriky (R3) – „*Myslím si, že by v tý školce určitě ho měli připravit do tý školy*“ (R7). Některé výroky vypovídají i o tom, že si rodiče všimají změn v náplni činností předškolních dětí: „*už se tam musí víc třeba dbát na to, jak drží tu tužku [...] dělají takové ty jiné úkoly no*“ (R9), nebo „*mě to překvapilo, že nám říkali vlastně, že ty předškolní děti [...] už dělají úkoly i ve školce*“ (R7).

Příprava dětí na školu je rodiči vnímána jako specifická a náročná oblast, která vyžaduje od učitele vysokou míru odbornosti, pedagogického taktu i schopnosti vnímat individuální tempo dítěte. V mnoha výpovědích se objevuje přesvědčení, že právě učitel je tím, kdo má k dispozici odborné znalosti a zkušenosti, které rodičům chybí: „*ony ví daleko víc než já, jak má být dítě připraveno na tu 1. třídu*“ (R3). Přesvědčení rodičů o tom, že právě učitel má zásadní roli na přípravu dítěte, vychází především z toho, že v MŠ tráví značnou část dne, a má prostor i možnost jej v mnoha ohledech ovlivnit: „*většinu toho času přes ten den to dítě tráví v té školce [...] vím, že ten učitel tam tu roli určitě hraje, velikou.*“ (R8).

Někteří rodiče ale upozorňují na nutnost vyváženosti a varují před přehnanými nároky na děti v předškolním věku. „*Já si teda nemyslím, že by to děcko v té první třídě už mělo z té školky jít s tím, že to umí prostě všechno [...] aby netlačily na to úplně*“ (R9), uvádí jedna z participantek. Jiní zdůrazňují, že příprava na školu by měla probíhat plynule a v souladu s vývojovým stupněm dítěte – ne jako přímý trénink školních dovedností, ale jako vytváření potřebného základu.

Přestože většina rodičů připisuje učitelům v oblasti přípravy na školu významnou roli, objevují se i opačné názory. Někteří rodiče se domnívají, že hlavní odpovědnost stále nese rodina – „*nemyslím si, že to je úplně jako úkol školky připravit někoho na školu*“ (R11). Participant R12 je přesvědčen, že větší roli má právě rodina. Zároveň ale i tito rodiče připouštějí, že vliv učitele na dítě je nesporný a často zásadní. Jak shrnula participantka R4: „*Je to tak půl na půl [...] ti učitelé, ti by to měli jako dořádnout [...] pak ten nástup není tak těžkej, bych řekla.*“.

Učitel je tak v očích rodičů někdo, kdo má být připraven na všechno – na odborné vedení dětí, podporu jejich školní zralosti i na zvládání rozdílných přístupů rodičů.

6.3 O profesi a jejích nárocích

Tato kategorie se zaměřuje na to, jak rodiče vnímají profesi učitele mateřské školy, její každodenní podobu a její nároky. Výpovědi participantů odhalují, jaké konkrétní činnosti s touto profesí spojují, a co je pro ně na práci učitele nejviditelnější a zároveň nejnáročnější. Pozornost je věnována nejen organizaci dne, práci s dětmi nebo komunikaci s rodiči, ale také psychické zátěži, tlaku na výkon a potřebě vnitřní odolnosti, kterou podle rodičů tato profese vyžaduje.

Kategorie je rozčleněna do subkategorií, které se zaměřují na každodenní realitu této profese, její specifické nároky a psychickou odolnost.

6.3.1 Každodenní realita

Interpretace této subkategorie se opírá o několik tematických okruhů, které se ve výpovědích rodičů opakovaně objevují. Subkategorie se nejprve se zaměřuje na pohled rodičů na každodenní organizaci dne v mateřské škole, následně rozpracovává klíčové oblasti profesní zátěže – konkrétně práci s dětmi a jejich specifiky, časovou a pracovní vytíženost, administrativní povinnosti, komunikační nároky a v neposlední řadě i emoční odolnost, kterou učitelé MŠ ke své práci potřebují. Významným tématem je také potřeba neustálé pozornosti a schopnosti umět rychle reagovat na různé situace.

I přesto, že některé detaily náplně práce učitelů MŠ rodiče nevidí, uvědomují si, že za denním režimem nestojí pouhá improvizace, ale promyšlená příprava. Jak trefně poznamenává participantka R4: „*No už to mají prostě v malíku, že jo, jakože vědí, co, a jak*“. Zároveň ale s respektem dodává: „*... musí si udělat přípravu, co s téma dětma bude dělat celej den asi úplně z vody nemůže vařit*“ (R4). Podobně to vnímá i participant R12, podle kterého to není o pouhé nahodilosti: „*vlastně to není jenom to, že přijdou a řeknou, dneska budem dělat tohle [...] připravujou si ten... nějaký ten pedagogickej plán na další dny*“. V podobném duchu se vyjádřila i participantka R11: „*nemůžeš splácnout ruce a říct si – tak, co asi tak budeme dělat dneska?*“. Už samotná příprava je podle rodičů náročnou součástí práce učitele – této dimenzi se však budeme detailněji věnovat v části zaměřené na časovou a pracovní zátěž.

Vedle samotného režimu a organizační struktury dne si rodiče dobře uvědomují i to, že práce učitele není jen o zajištění chodu třídy, ale především o neustálém balancování mezi péčí a výchovou. Jedna z participantů to vystihla s určitou nadsázkou, která však přesně pojmenovává podstatu této výzvy: „*No, udržet je při životě (smích). Jako ty děti (smích). Nee, no, jako zároveň aby se něco naučili, skloubit to s téma potřebama toho dítěte – jídlo, spánek, záchod – něco je naučit*“ (R1). Tento výrok v sobě shrnuje každodenní realitu učitele mateřské školy, který musí neustále přepínat mezi různými rolemi – být pečovatelem, organizátorem, průvodcem i pedagogem zároveň. Právě tato nutnost skloubit základní potřeby dětí s cílenou výchovně-vzdělávací činností je pro rodiče jedním z nejvýraznějších ukazatelů náročnosti profese. Vnímají, že děti v předškolním věku potřebují hodně pozornosti, individuální přístup, pomoc při běžných denních úkonech, ale zároveň i podněty

k učení, tvoření a rozvoji. To vše v prostředí, kde je dětí často mnoho a čas na jednoho jednotlivce omezený. Téma práce s dětmi a jejich specifiky tak představuje klíčovou dimenzi každodenní náročnosti profese, které se věnuje následující část.

Rodiče si uvědomují, že jedním z nejnáročnějších aspektů učitelské profese v mateřské škole je samotná práce s dětmi. A to nejen z hlediska množství dětí, ale také vzhledem k jejich věku, potřebám, temperamentu a nezralosti v oblasti sebeobsluhy i sociálních dovedností. Úkony, které se mohou na první pohled jevit jako běžné, vnímají rodiče jako extrémně zatěžující, když je potřeba je zvládnout u většího počtu dětí zároveň.

Velmi výstižně to ilustruje participantka R5, když mluví o oblékání malých dětí: *„Když jsou malí – ano, to mají učitelky náročné, to vím – nedávejte dětem, prosím vás, prstové rukavice jo, dávejte jim palčák, je to fakt strašné. Jo, 10 prstů krát tolik dětí.“* Podobně participantka R7 nahlíží na rutinní činnost před odchodem na procházku jako na vysoce náročnou: *„Obnáší to, že musej zkontrolovat, jestli všechny ty děti jsou adekvátně oblečený a jestli nepotřebujou čůrat [...] To by mě... tyjo, já bych se zbláznila (smích), než by se mě všichni... tamto.“*, čímž naprosto oceňuje práci, kterou učitelé MŠ vykonávají.

Vedle množství dětí rodiče reflektují i jejich věk jako významný faktor náročnosti. Participantka R9 poukazuje na specifika práce s nejmladšími dětmi: *„Zas úplně úplně u těch malošků je to náročné v tom, že se musí učit vlastně jíst, donést si ten talířek... vůbec, jít na záchod, určitě takové ty základy jako umýt si ruce, jo... Takže v tomhle je to náročné a asi to chce i víc té pozornosti.“* Právě udržet pozornost malých dětí, pracovat s jejich přirozenou neposedností nebo vyrovnávat se s projevy chování, které vyžadují individuální přístup, je podle rodičů výzvou, která vyžaduje klidný přístup a citlivé vedení.

Nejde přitom jen o samotné vývojové specifikum předškolního věku, ale také o počet dětí ve třídě, který podle rodičů výrazně zvyšuje náročnost každodenní práce. Participant R13 poznamenává: *„Když má člověk sám na sebe 13 dětí, tak je to těžký“* čímž vystihuje moment, kdy i běžné situace mohou snadno přerůst v chaos, pokud není dostatek prostoru pro individuální přístup: *„Nevím, jestli tam je prostor pro individuální věnování se těm dětem“* (R2). Výraz *„s počtem dětí se násobí starost učitele“*, který se objevil v jiné výpovědi (R11), shrnuje tuto zkušenost do jednoduché, ale výstižné rovnice. I další rodiče se shodují na tom, že méně dětí ve třídě by znamenalo snazší zvládání výchovně-vzdělávacího procesu.

V některých výpovědích se objevuje i téma emoční náročnosti práce s dětmi – učitel je s nimi většinu dne, často v intenzivním kontaktu. Jedna z participantek poznamenává: „*Být s dětma je náročné,*“ a dodává, že „*není možné mít rád všechny.*“ (R11) Právě tato dlouhodobá blízkost a nutnost vytvářet vztah s každým dítětem, přestože se jedná o skupinu s různými povahami, potřebami a projevy, představuje další zátěžovou složku.

Do výčtu náročných momentů práce s dětmi patří i nutnost neustálého usměrňování, motivování, řešení konfliktních situací nebo práce s dětmi s výrazně aktivním chováním. Zvládat běžný denní režim a zároveň reagovat na specifika jednotlivých dětí, případně i na problémové chování, vnímají rodiče jako skutečně složitou úlohu, kterou podle jejich názoru zvládne jen někdo, kdo má k této práci silný vztah a dostatečnou schopnost si zachovat nadhled.

Jedním z dalších aspektů, který rodiče opakovaně označují za velmi náročný, je objem práce, který se nevejde do běžné pracovní doby. Uvědomují si, že velká část činností, které učitelky vykonávají, není na první pohled vidět, a že příprava na práci s dětmi nekončí s odchodem ze dveří MŠ. Zaznívají věty jako: „*Myslím, že mají celkem frmol*“ (R1) nebo „*učitelky kmitaj*“ (R11), „*nosí si práci domů*“ a „*často nemají kapacitu na vše*“. Tento pocit přetížení potvrzuje i participant R13, když říká: „*Není čas na všechno [...] člověk to někdy stíhá, někdy nestíhá.*“

Na neviditelnost části práce upozorňuje také participant R12: „*Určitě se to berou domů. Protože při tom denním režimu máte jedinou šanci, kdy něco takovýho dělat, je při tom poledním klidu, nebo když děti spěj... což jako je asi tak třičtvrtě hodina.*“. Tento výrok dobře ilustruje, jak omezený prostor mají učitelé v rámci samotného dne na administrativu, plánování dalších dnů nebo reflexi. Podobně zaznívá: „*spoustu věcí, které učitel MŠ dělá, se děje za pochodu*“, a že „*plánování aktivit často probíhá mimo pracovní dobu*“ (R8).

Rodiče tak mají povědomí o tom, že práce učitele v MŠ zdaleka nekončí s odchodem dětí domů. Mnozí vnímají i délku pracovní doby jako náročnou. Přestože výsledky práce učitele jsou často vidět jen skrze výtvary dětí, rodiče vnímají, že tomu předchází příprava, plánování a čas, který učitelé věnují své práci ve svém volnu. Tato „neviditelná práce“ tak pro ně představuje další rozměr profesní náročnosti.

Rodiče dále vnímají, že součástí náročnosti učitelské profese je i každodenní komunikace s rodiči. Nejde přitom jen o běžné sdělování informací, ale často i o řešení nedorozumění nebo obranu vlastních pedagogických postupů. Jak upozorňuje participantka

R7: „Ty rodiče furt podkopávají těm učitelům tu autoritu jejich – protože prostě moje dítě, vy mu tady ubližujete, moje dítě je nejlepší, tohle nikdy nedělalo...“ Podle některých rodičů tak může být právě tato komunikace velmi vysilující a představuje další aspekt každodenní náročnosti, která vyžaduje velkou míru profesionality. Ohledně náročnosti komunikace se vyjadřovala i participantka R4: „Když jako mají říkat něco špatnýho - teď to musíš zaobalit, že jo, nemůžeš to říct na férovku, protože prostě tam by tě vyhodili, takže to je... [...] přemejšlet, jak to říct, aby vlastně z té maminky udělala ještě jako dobráka, aby prostě ona byla ta pyšná, i když vlastně je úplně něco špatně“.

Z výpovědí rodičů jasně vyplývá, že profesi učitele mateřské školy vnímají jako náročnou prakticky ve všech ohledech – časově, fyzicky i psychicky a dokonce i lidsky. V jejich výpovědích se odráží povědomí o široké škále činností, které učitelé denně vykonávají – od základní péče přes výchovné a vzdělávací aktivity až po organizační a administrativní úkoly. Právě pestrost, intenzita a nepřetržitý kontakt s dětmi jsou podle rodičů aspekty, které činí tuto profesi natolik náročnou. „Je to fakt náročná profese v každém ohledu.“ (R10), shrnuje výstižně jedna z participantek. Pro mnohé je dokonce těžko představitelné, že by tuto práci sami zvládli – jak zaznělo: „Ono s dětma pracovat, to neumí každá, že jo“ (R4) nebo „já bych to vlastně dělat nemohla“ (R9).

Z této celkové komplexnosti pak přirozeně vyvstává otázka, jak se taková zátěž může podepisovat na samotných učitelích. Rodiče si uvědomují, že aby tuto profesi bylo možné dlouhodobě zvládat, musí být učitelé nejen odborně připravení, ale také psychicky odolní a vnitřně vyrovnaní. Emoční stabilita, schopnost zvládat stres, zvládnout tlak a opakované vypětí se tak ukazují jako další klíčové prvky, bez nichž by práce učitele v mateřské škole nebyla dlouhodobě udržitelná. Právě této rovině – emoční a vnitřní odolnosti – se věnuje následující subkategorie.

6.3.2 Emoční a vnitřní odolnost

Jedním z klíčových témat, které se v odpovědích participantů opakovaně objevovalo, byla potřeba silné emoční a psychické odolnosti učitelů mateřských škol. Tato oblast byla rodiči reflektována nejen ve vztahu k přímé práci s dětmi, ale i v širším kontextu celodenního nasazení, nepřetržité přítomnosti a trvalé ostražitosti. Podle rodičů je učitel MŠ neustále vystaven vnějším i vnitřním tlakům, přičemž se od něj očekává klid, vyrovnanost a schopnost reagovat s rozvahou i ve stresových situacích.

Z výpovědí vyplynulo, že právě schopnost zvládat vlastní emoce, potlačovat frustraci a zachovávat trpělivý a vstřícný přístup představuje jeden z největších psychických nároků této profese. Někteří rodiče konkrétně zmiňovali, že „učitelé nemohou seřvat děti“ nebo „dát najevo frustraci“, což vyžaduje vysokou míru seberegulace a emoční stability. Jak uvedl participant R12: *„ten učitel mateřské školy si nemůže dovolit žádné, vlastně jako emoční výlev [...] jako ve stylu, že už toho má dost a seřvat tu třídu [...], a to si myslím, že musí být jako hodně těžký – vlastně tu psychiku zvládat.“*

Napříč všemi rozhovory se objevoval silný důraz na to, že práce učitele mateřské školy je spíše psychicky náročná než fyzicky. Psychická odolnost je tak podle rodičů nezbytná nejen pro zvládání každodenního kontaktu s dětmi, ale i pro řešení konfliktů, nečekaných situací nebo opakujících se činností, které mohou být vyčerpávající. V jednom z rozhovorů zaznělo, že: *„hlavně hlava jede.... Být pořád ve střehu, přemýšlet, támhle dítě, támhle to dělá – proč to dělá. No je to jako náročný... to je. Na tu psychiku.“* (R4). S tímto názorem se ztotožňuje většina participantů. Zdůrazňují, že hlavní zátěž spočívá právě v neustálé mentální přítomnosti, schopnosti vnímat více dějů současně a rychle reagovat v konkrétních situacích. Jak shrnuje jedna z participantek: *„Ten dobrý učitel ani nemůže vypnout [...] pořád musíš vnímat – co ti říkají, kde jsou, co dělají.“* (R8). Participantka R10 v tomto kontextu dodává: *„Většinou to je na psychiku všechno náročnější než jinde“*.

Rodiče si zároveň uvědomují, že dlouhodobá psychická zátěž spojená s prací učitele může vést k vyčerpání. Poukazují na to, že učitel je neustále „v zápřahu“, bez možnosti se na chvíli stáhnout, nadechnout nebo se vzdálit z prostředí třídy. To trefně vyjadřuje participantka R11: *„Nezapluješ si někam do kouta, kde si uděláš tu svoji práci (smích)“*. Z pohledu rodičů je proto důležité, aby měl učitel prostor k regeneraci a duševnímu odpočinku – i když chápou, že realita této profese to často neumožňuje. Participantka R4 to shrnuje slovy: *„Ať psychicky nebo fyzicky, tak se takhle zničíš. Stejně – musíš si odpočinout.“*

Z výpovědí participantů je zřejmé, že si dobře uvědomují, jak náročné musí být zůstat klidný a vyrovnaný v každodenním kontaktu s malými dětmi i jejich rodiči. Chápou, že učitelé zvládají mnoho emočně vypjatých, někdy i frustrujících situacích, a i přesto si nemohou dovolit „vybouchnout“ nebo jednat impulzivně. Emoční odolnost se tak v očích rodičů nejeví jako samozřejmost, ale jako schopnost, která si zasluhuje uznání a respekt.

6.4 Cesta učitelů a rodičů

Tato kategorie reflektuje vzájemnou komunikaci a spolupráci dvou klíčových aktérů ve výchově a vzdělávání dítěte – učitele mateřské školy a rodiče. Symbolické označení této kategorie odráží jejich zkušenosti s každodenním předáváním informací a řešením běžných i citlivějších situací. Pozornost je věnována nejen tomu, jak rodiče popisují ideální podobu spolupráce, ale také tomu, jak prožívají její slabá místa – nejistotu, nedostatek otevřenosti nebo rozdílné přístupy k výchově. Cílem této části je ukázat, jak různorodé mohou být cesty, jimiž se propojuje školní a rodinné prostředí, a jaké podmínky podle rodičů vedou ke vzniku důvěry, respektu a funkčního partnerství.

Kategorie je rozdělena do tří navazujících subkategorií, které se zaměřují na příklady funkční spolupráce, situace, kdy komunikace a důvěra selhávají, a na význam, který rodiče přikládají emoční pohodě dítěte jako zpětné vazbě kvality této spolupráce.

6.4.1 Na jedné lodi

„Musej bejt nastavený stejně, ten učitel a rodič“ zaznělo v rozhovoru s jednou z participantek (R11). Tato jednoduchá věta shrnuje to, jak rodiče nahlíží na vztah s učitelkou MŠ – jako na spolupráci, která má být sladěná, otevřená a přirozená. Nejde pouze o komunikaci ohledně formálních či provozních záležitostí, ale o sdílení odpovědnosti, jež se promítá do běžného fungování dítěte v mateřské škole.

Vztah mezi učiteli a rodiči je tak podle některých participantů popsán jako partnerství, v němž má každý svou roli, ale oba se navzájem potřebují. Tento vztah by měl být postaven na důvěře, vzájemné vstřícnosti a ochotě hledat společná řešení. To dokládají úryvky, v nichž převážná většina participantů cítí, že jejich úloha nekončí před vstupními dveřmi mateřské školy. Naopak očekávají možnost být informováni o tom, jak se jejich dítěti daří: *„... mě zajímá, jak se chová v tý školce versus jak se chová doma“* (R7), *„Samozřejmě pokud já vím, že tam je nějaký problém, nebo musíme na něčem pracovat, tak ty učitelky budu informovat, protože přeci jenom je to v zájmu mého syna“* (R2). Tento typ komunikace však nevzniká automaticky. Rodiče sice oceňují, když učitelky samy vytvářejí prostor k rozhovoru, jsou dostupné a otevřené ke zpětné vazbě, což zmiňuje participantka R10: *„Kdykoliv jsme se potřebovali sejít, tak jsme si domluvili schůzku a sešli jsme se... vždycky poskytl informace [...] je to potřeba, ta spolupráce, abysme si nějak dali tu zpětnou vazbu“*, ale zároveň považují za důležité, že i oni sami mají učitelkám sdělovat podstatné informace. Podle participanta R13 i obyčejné sdělení typu: *„dneska to bude těžký“* může mít význam

jak pro učitelky, tak především pro dítě samotné. Právě tato drobná sdělení totiž mohou ovlivnit jejich společně strávený den.

Avšak důvěra mezi těmito partnery se tvoří postupně. V rozhovorech je kladně hodnocena především běžná každodenní komunikace, která probíhá přirozeně – často mezi dveřmi nebo při předávání dítěte. „*Vždycky... jak si pro ňu dojdeme do šatny, a všechno prostě hned hlásíjou... řešíme, a tak*“ (R6). Tato otevřenost přispívá podle rodičů k pocitu důvěry a vytváří prostor, kde se problémy řeší včas, bez zbytečných prodlev. Podle některých participantů je navíc důležité, že spolupráce neprobíhá pouze v krizových momentech, ale i při běžném provozu, např. během adaptace nebo v souvislosti se změnami v režimu dítěte: „*jedna učitelka mi doporučila, ať ho tam teda už nechávám, aby si zvyknul. Takže opravdu jako domluva, že něco vyřešíme, nevyřešíme*“ (R4), „*...na začátku vždycky jak byla ta adaptace, tak vždycky jakože mi řekly brečel/nebrečel, jedl/nejedl, hrál si prostě a tak...*“ (R1). Důvěra k dané učitelce se podle rodičů tvoří právě díky jejich vstřícnosti, ochotě sdílet pokroky dítěte i případné potíže, aniž by rodiče hodnotily nebo stavěly do defenzivní pozice.

Rodiče tedy v převážných případech vnímají učitelku jako partnera, který má v určitých ohledech s dítětem podobný vztah, jako oni sami: „*...tím, že s nimi je celý ty dny, tak má podobnou roli jako ten rodič... on vidí ty slabiny třeba i v tom kolektivu a může prostě na tom pracovat, nebo to minimálně říct rodičům, třeba, kde je něčeho míň něčeho víc*“ (R11), zároveň však upozorňují na limity této spolupráce v případech, kdy ze strany rodičů chybí otevřenost nebo zájem: „*Pokud budou blbý rodiče, tak je to opravdu v háji a nedá se s tím pracovat*“ (R9), „*... ta komunikace by tam měla fungovat, aby ten učitel měl pocit, že je doceněný*“ (R7).

6.4.2 Když souhra vázne

Subkategorie ukazuje, jak rodiče vnímají situace, kdy propojení mezi rodinou a učitelem nefunguje tak, jak by si přáli. Ve výpovědích se objevují některé zkušenosti participantů, kteří zažívali pocity nejistoty. Rodiče netuší, co si učitelé skutečně myslí, problémy se řeší „mezi dveřmi“, někdy příliš rychle, jindy necitlivě či dokonce před jinými rodiči. Někteří rodiče popsali, že vnímají nezájem ze strany učitelů při předávání informací či řešení problémů. Tato subkategorie tedy otevírá propast, ve které se důvěra mezi rodičem a učitelem vytrácí a slouží jako příklad toho, jak rodiče vnímají „nefungující“ spolupráci. Je však důležité zdůraznit, že tato subkategorie neodráží zkušenost všech participantů. Popsané situace se vztahují pouze k části rodičů, kteří během rozhovorů zmiňovali nejistotu,

pocit nedostatečné komunikace nebo nespokojenost s přístupem ze strany školy. U jiných rodičů se takovéto vnímání buď neobjevilo, nebo nebylo tematizováno jako zásadní.

Někteří rodiče v rozhovorech popsali, že ačkoli si všímají nedostatků nebo v nich vyvolávají pochybnosti určité situace, přistupují k mateřské škole a jejím učitelkám s výraznou opatrností. Nechtějí působit konfliktně, a tak své výhrady často nevyjadřují vůbec nebo jen velmi zdrženlivě. Jedna z participantek (R5) popisovala, že ačkoli měla potřebu zastat se svého dítěte, samotné řešení problémů jí způsobovalo takový stres, že se mu raději vyhýbala: „... zároveň se za něho chci postavit a zeptat se, ale zároveň se vždycky strašně bojím něco řešit – nesnáším to, nebaví mě to řešení, jo, protože člověk je z toho roztřepaný.“ Podobné naladění se promítlo i do jejího postoje, kdy se snaží být bezproblémová: „chodím tam, snažím se všechno vždycky odkývat, vypošlechnout... jako snažím se nedělat problémy.“ Nejde však pouze o snahu udržet dobré vztahy s personálem, ale také o hlubší motivaci chránit dítě před případnými důsledky. „Já jsem byla taková tichá pozorovatelka, kvůli synovi,“ uvedla participantka R1. Tyto participantky přiznávají, že jim není příjemné být v roli toho, kdo si „stěžuje“, i když mají důvod k nespokojenosti: „nechtěla jsem být taková, jakože si jenom stěžovat. Jako není mi to příjemné.“ (R5). V těchto výpovědích se odráží nejen obava z narušení vztahů s učitelkami, ale také vnitřní konflikt mezi potřebou ozvat se a snahou nekomplikovat situaci – což může vést k tomu, že se napětí v komunikaci neřeší, ale pouze se tiše přehlíží.

Participantka R11 se výrazněji dotkla tématu vedení školy a způsobu řešení náročnějších situací. Ve své výpovědi popisuje opakovanou nespokojenost s tím, jakým způsobem ředitelka přistupovala k řešení problémů, ať už šlo o jejich načasování, formu, nebo nevhodné prostředí (např. před ostatními rodiči). Kritizovala především nedostatek individuálních konzultací, absenci citlivého přístupu a celkovou neschopnost ředitelky adekvátně reagovat v náročnějších situacích „Ona na tebe mluví z půlky třídy a říká ti to s úsměvem na rtu – i když třeba pokousalo některý dítě někoho, tak ona přijde... jo, nepodívá se [...] Nikdy to nebylo tak, že by si toho rodiče vzala bokem. Ted' si vem, že za tebou stojí jako řada dalších rodičů, co si jde pro děti a ona to s tebou komunikuje tímhle stylem jako“. Její zkušenost poukazuje na to, že pro některé rodiče může být právě kvalita komunikace ředitelky MŠ důležitým faktorem, který ovlivňuje celkový dojem z fungování instituce a její důvěryhodnost.

Jedna z participantek popsala svou zkušenost s tím, jakým způsobem jí byly ze strany učitelek předávány informace týkající se chování jejího dítěte. Po společném rozhovoru

následovalo předání oficiálního dokumentu – ovšem velmi narychlo, bez prostoru k diskuzi: „*dali mi podepsat papír mezi dveřma, kde já jsem spěchala do práce... já jsem to jenom rychle přečetla...*“. Participantka (R7) se ale zpětně pozastavila nad tím, co na papíře stálo, a měla pocit, že se s učitelkami během rozhovoru bavily o něčem jiném, než co nakonec dostala k podpisu. Situaci vnímala jako nefér, jednostrannou a s prvky alibismu: „*vědí, že spěcháš do té práce, a že o tom nebudeš diskutovat.*“. Z rozhovoru s touto participantkou zároveň vyplynula i nespokojenost s organizačním nastavením MŠ, konkrétně s přesouváním dětí po obědě do jiné třídy. Dítě tak bylo pravidelně přesunuto mimo svůj kolektiv, do jiného prostoru bez vlastního místa – což se participantce nelíbilo: „*mě se to prostě nelíbí... on tam neměl svoje místo, věci měl hozený na zemi*“(R7). Z její perspektivy šlo o zásah do klidu a jistoty dítěte, a současně o situaci, která jí nebyla předem vysvětlena ani oznámena. Nakonec se rozhodla dítě v tyto dny raději vyzvedávat po obědě, aby se podobným situacím vyhnula. Její zkušenost ukazuje, jak i zdánlivě drobné provozní změny mohou narušit důvěru, pokud nejsou dobře komunikovány a zohledněny z pohledu rodiče i dítěte.

V jedné z výpovědí se objevila i zajímavá reflexe týkající se rozdílných očekávání ze strany rodiče. Participantka R8 porovnávala zkušenost se dvěma mateřskými školami – v jedné z nich byla zpětná vazba o vývoji dítěte poskytována automaticky, zatímco v druhé se rodiče museli aktivně ptát. Sama přiznala, že ji nenapadlo, že to může fungovat jinak: „*možná ani já sama bych se na to neptala, kdybych neměla zkušenosti s tou školkou předtím, kde ty informace podávaly automaticky.*“. Domnívá se, že učitelky z druhé MŠ na tento typ komunikace jednoduše nebyly zvyklé, částečně i proto, že rodiče o vývoj dítěte sami projevovali jen minimální zájem. Tato výpověď tak otevírá další rovinu problému – nejen že chybí systémová otevřenost ze strany MŠ, ale často také očekávání a aktivita ze strany rodičů. Výpověď poukazuje na potřebu přímé a průběžné komunikace.

Z výpovědí některých participantů zároveň vyplývá, že napětí mezi rodinou a MŠ nemusí pramenit pouze z nedorozumění nebo špatné komunikace, ale také z rozdílných očekávání ohledně výchovy. Zaznívají obavy z nesouladu mezi tím, co dítě zažívá v mateřské škole a co doma – pokud pravidla nejsou v obou prostředích jednotná, může to podle rodičů zcela znehodnotit výchovné úsilí: „*když se tomu dítěti snažíš něco předat, ale zavřou se dveře a pro něj to končí, protože doma to dělat nemusí, tak je to úplně k ničemu...*“ (R11).

6.4.3 Klid na duši: spokojené dítě, spokojený rodič

Z výpovědí participantů jednoznačně vyplývá, že spokojenost dítěte v mateřské škole hraje zásadní roli v tom, jak rodiče vnímají kvalitu péče, profesionalitu učitelek i celkový chod mateřské školy. Spokojené dítě zde neznamena jen dítě bez problémů – ale dítě, které se do MŠ těší a má pozitivní vztah k prostředí a lidem v něm, což je pro rodiče jasným a srozumitelným signálem, že všechno funguje tak, jak má.

Motiv „spokojené dítě = spokojený rodič“ se ve výpovědích objevuje opakovaně, z čehož vyplývá, že spokojenost dítěte se stává zrcadlem spokojenosti rodiče. Tento dojem potvrzuje participantka R2: *„Jako jestli ty děti tam dostávají to, co mají, prostě vidíme, že jsou spokojený, tak jsme spokojení my, a o to nám jde nejvíc“*. Někteří rodiče tuto spokojenost vnímají doslova jako zpětnou vazbu: *„Jo, ona je spokojená [...] já spokojený jsem – vrací se vysmátá [...] vlastně to je taková ta jediná zpětná vazba, co člověk má“* (R13). Emoční naladění dítěte po návratu z mateřské školy je tedy chápáno jako měřítko úspěchu – jak z hlediska vzdělávání, tak z pohledu klimatu.

Někteří rodiče výslovně uvádějí, že jsou schopni přehlédnout vlastní výhrady směrem k učitelkám, pokud je jejich dítě ve mateřské škole šťastné: *„...chodí tam rád. A to je asi takovej ten ukazatel, kdy já jako přimhouřím oči nad komunikací, co s nima mám já...“* (R7). Tento postoj ukazuje, jak vysokou hodnotu má pro rodiče emoční pohoda jejich dítěte, že může dokonce relativizovat jejich vlastní potřeby nebo očekávání vůči učitelkám. Jistota, že je o dítě dobře postaráno, dává rodičům potřebný klid: *„Hlavně aby ten rodič měl klid, že může jít do té práce, že je o to jeho dítě postaráno... že je tam v pořádku. To si myslím, že je jako důležitý“* (R7). V tomto smyslu je spokojené dítě nejen známkou dobré péče, ale i podmínkou rodičovského klidu, důvěry a schopnosti svěřit dítě někomu jinému.

Ačkoli se tento motiv neobjevoval ve všech rozhovorech, tam, kde zazněl, měl silnou emoční intenzitu a byl vnímán jako klíčový ukazatel kvality předškolní péče. Ukazuje se, že pro mnoho rodičů není mateřská škola pouze institucí, která dítě vzdělává – ale i místem, kde má být dítě v bezpečí, v dobré náladě a citově naplněné. A právě to se stává nejpřesvědčivějším důkazem, že učitelky odvádějí dobrou práci.

6.5 Když stereotypy (ne)mlčí

Tato kategorie se zaměřuje na to, jak rodiče vnímají společenské postavení učitelů mateřských škol. Z výpovědí participantů vystupuje do popředí výrazný kontrast mezi

individuálním respektem ze strany rodičů a obrazem, který o této profesi převažuje ve společnosti.

Z několika výpovědí rodičů vyplývá, že učitelky a učitelé MŠ jsou klíčové osoby, které sehrávají důležitou roli nejen v oblasti vzdělávání, ale i v širším společenském kontextu. Tuto myšlenku podporuje výrok R1: „*Co se týče školek i škol, si myslím já, že jsou jako důležití pro tu společnost.*“. Podobně se vyjadřuje i participantka R11: „*...je to člověk, kterej má na starost budoucí generaci.*“. I jiní rodiče dávají najevo, že učitel mateřské školy sehrává nenahraditelnou roli v raném vývoji dětí, a vnímají tuto profesi jako vysoce odpovědnou – jak poznamenává R13: „*Ta odpovědnost tam je, za to dítě, obrovská...*“.

Tento pohled se opakuje i v dalších výpovědích, kde rodiče učitelům vyjadřují uznání, úctu a obdiv: „*... jako obdivuju ty učitele, že jako to vlastně dělaj.*“ (R11), „*Je to výzva – dělat tuhle práci.*“ (R12).

I přes povědomí o náročnosti této profese se v rozhovorech objevují i stereotypní představy, které podle rodičů ve společnosti stále přetrvávají – například že si učitelky vybraly tuto profesi kvůli „dlouhým prázdninám“ nebo že „končí brzy odpoledne“. Rodiče tyto výroky většinou zmiňují s nadhledem a dávají najevo, že s nimi nesouhlasí. Jejich přítomnost ve veřejném diskurzu však může přispívat k tomu, že je tato profese stále vnímána zjednodušeně a její význam je podceňován.

Výpovědi v této kategorii tak potvrzují, že rodiče si jsou vědomi složitosti této profese, ale zároveň vnímají, že tato práce není v očích širší veřejnosti dostatečně vážená. Kategorie tak otevírá širší společenskou otázku: Proč je tak zásadní profese vnímána jako samozřejmost? A co to vypovídá o hodnotách, které naše společnost klade na předškolní vzdělávání?

Následující tři subkategorie se zaměřují na konkrétní aspekty společenského obrazu učitele – od zakořeněných stereotypů, přes problematiku uznání a ocenění, až po otázky genderového rozvrstvení v této profesi.

6.5.1 Učitelka jako „hlídačka“ nebo odbornice?

Tato subkategorie zachycuje, jak společenský stereotyp často redukuje roli učitelky mateřské školy na pouhou „hlídačku“ dětí, čímž se opomíjí skutečná náročnost a odborný charakter této profese. Z výpovědí participantů však vyplývá, že pohled rodičů není jednotný. Vedle stereotypního vnímání lze najít i jasný respekt vůči pedagogické odbornosti učitelek.

Část participantů jednoznačně odmítá zjednodušující pohled, který vnímá mateřskou školu jako místo, kam jsou děti „odkládány“ během pracovní doby rodičů. Učitelky se kterými se rodiče setkali vnímají jako osoby, které děti nejen hlídají, ale aktivně se podílejí na jejich rozvoji a vzdělávání. Participantka R1 uvádí, že „*v té školce není jen od toho, aby tam byl odložený, když my jsme v práci – to určitě ne*“, a zároveň zdůrazňuje: „*určitě to není o tom, že jako je jenom pohlídají*“. Tento výrok ukazuje na uvědomění pedagogické dimenze profese a odmítání jejího zjednodušování.

Naopak se ale objevují výroky, které stereotypy podporují nebo minimálně potvrzují jejich přítomnost v rodičovském povědomí. Učitelky jsou, slovy participantky R2, někdy označovány jako „tety“ a jejich přínos spočívá hlavně v péči a dohledu: „*hlavně že je o něho dobře postaráno*“ (R2). Někteří rodiče reflektují i názor, že společnost stále považuje práci učitelek MŠ za méně významnou ve srovnání se základní školou, kde se dle jejich názoru „*opravdu učí*“ (R3). Participantka shrnuje společenský pohled slovy: „*učitelky tam děti pohlídají*“ (R3), jiná dodává, že je ráda, když jí učitelky dítě z MŠ „*vrátí relativně zdravýho*“ (R4). Participantka R7 uvádí: „*já vychovávám to dítě, ony ho v uvozovkách hlídají a mají ho připravit na další... školu*“.

Někteří rodiče tak vnímají učitelky hlavně jako osoby odpovědné za péči, bezpečí, přípravu a psychickou pohodu dítěte. Pokud dojde k zanedbání těchto aspektů, rodiče reagují citlivě: „*když to dítě mi pak doma řekne: Mě dneska byla venku zima, protože jsem si zapomněla rukavičky. Tak já si řeknu – a od čeho je tam ta učitelka?*“ (R11). Tento výrok jasně ilustruje, že pro část rodičů je klíčová právě pečující role učitelky a její selhání může vést ke zpochybnění její kompetence.

Z výpovědí participantů je patrné, že role učitelky mateřské školy balancuje mezi dvěma póly – obrazem „hlídačky“ na jedné straně a obrazem „odbornice“ na straně druhé. Participant R13 reflektuje i přístup některých rodičů: „*[...] myslím si, že to i hodně lidí neřeší tohle. Prostě dají tam dítě, vy se starejte, a už to neřeší dál...*“, jiná dodává: „*jakože někdo... já si myslím, že někdo to bere tak, že jako se snažím toho děcka zbavit, abych měla klid (smích), ale jako vůbec no.*“ (R6). Vnímání této role závisí na osobních zkušenostech rodičů, jejich individuálních postojích a také na tom, jak reflektují či přijímají společenské stereotypy. Někteří rodiče zdůrazňují především pečovatelskou roli učitelek, zatímco jiní vnímají jejich význam v širším kontextu výchovy a vzdělávání.

Představy v této subkategorii úzce souvisejí s tím, jaký respekt a jaké ocenění se učitelkám ve společnosti dostává.

6.5.2 Ocenění a uznání práce

Subkategorie zachycuje, jak rodiče vnímají uznání a ohodnocení práce učitelů mateřských škol – jak z hlediska finančního, tak i společenského. Dotazovaní rodiče si dle výpovědi práce učitelek velmi váží a chápou její význam pro společnost, a především pro děti. Často vyjadřují obdiv, uznání a respekt, ale zároveň si však uvědomují, že společenské (zejména finanční) ocenění této profese zůstává neadekvátní.

Pokud jde o finanční ohodnocení učitelů mateřských škol, z rozhovorů vyplynulo, že část rodičů má pouze nejasnou nebo žádnou představu o jeho skutečné výši. Tento nedostatek informací ovlivňuje jejich schopnost posoudit, zda je finanční odměna za tuto profesi přiměřená nárokům, které na ni společnost klade. V některých výpovědích je patrný určitý rozpor mezi vědomím o náročnosti práce a nejasností ohledně jejího finančního ohodnocení. Například participant R1 a R6 otevřeně přiznávají: *„Já teda nevím vůbec, jak jsou finančně ohodnoceni...“*, *„finančně nevím jakože jak jsou na tom“*. Tyto výroky poukazují na to, že otázka platu učitelů MŠ není ve veřejném prostoru dostatečně komunikována, a v povědomí veřejnosti tak zůstává spíše neurčitá. Někteří rodiče však vnímají finanční ohodnocení jako relativní a spíše individuálně podmíněné. Jedna z nich uvedla: *„Jako všechny to nemají stejný, takže záleží pak na paní ředitelce, jak to rozdává... Ale myslím si, že je to relativně dobře placený. Mohlo by to být třeba lepší, jako ty odměny... ale nemyslím si, že by to bylo špatně placený.“* (R4).

U jedné z participantek se projevuje moment překvapení a částečného šoku při konfrontaci s konkrétními údaji o finančním ohodnocení učitelů mateřských škol. Participantka R8 v rozhovoru nejprve sama reflektuje, že o platech učitelek MŠ nemá jasnou představu, a spontánně vyjadřuje zájem si tuto informaci dohledat: *„Já asi jako vlastně nevím, jak se může pohybovat když jsi učitelka ve školce. Jako to mě teď zajímá, na to se jdu podívat...“*. Následně komentuje zjištěná čísla z platových tabulek: *„Podle této tabulky si s praxí do 2 let vyděláš 37.310... jako hrubého??? Takže jako ti z toho zbude nějakých třicet?“*. V jejím vyjádření je patrné překvapení a možné zklamání, které dále prohlubuje srovnáním s jinými pracovními pozicemi: *„No... tak jako... pojďme si jako na rovinu říct, že to si vyděláš, jako asi ne všude... ale asi jako když budeš chtít, tak jako 30 hrubýho si v pohodě vyděláš i někde ve výrobě... a ta zodpovědnost tam taková není.“*. Tento výrok nejen poukazuje na rozdíl mezi mzdou učitelky MŠ a jinými profesemi, ale zároveň poukazuje na nesoulad mezi náročností a odpovědností práce a jejím finančním ohodnocením. Participantka tak nepřímou potvrzuje, že systémové podmínky nejsou

nastavovány s dostatečným respektem k profesní realitě učitelek. Závěrečná poznámka participantky zároveň ukazuje, jak důležitou roli pro ni hraje samotné ohodnocení při vnímání smyslu práce. Říká: „*Mě osobně by ta práce nebavila, kdybych věděla, že si za ní nosím tak málo peněz.*“ Její slova naznačují, že právě výše mzdy může být pro některé lidi klíčovým faktorem při rozhodování, zda by tuto profesi vůbec chtěli vykonávat – i když si jsou vědomi jejího významu.

Kritika nízkých platů bylo jedno z častějších témat, které v rozhovorech zaznívalo. Rodiče vnímají, že finanční ohodnocení není úměrné náročnosti ani odpovědnosti, kterou tato práce obnáší. Například participant R13 uvádí: „*Rozhodně to neodpovídá, a je to dlouhodobý problém.*“ a dodává: „*Obrovská odpovědnost za dítě, ale podhodnocení.*“ Podobně výstižně hodnotí situaci participant R12, který polemizoval nad náročností a odpovědností profese, přičemž dodává: „*... a když jako vezmu ohodnocení, který vím, že jaký platy učitelky v mateřské škole mají, který není nějak závratný...*“, přičemž srovnává i vyšší vzdělávací stupně: „*ono to na té základní škole není o moc lepší*“.

Vedle finančního ohodnocení rodiče poukazovali také na nedostatek společenského uznání. Někteří rodiče vnímají, že učitelé na základních školách jsou ve společnosti respektováni více než učitelky v mateřských školách, ačkoli ty podle nich často odvádějí náročnější práci – „*Myslím si, že ty učitelky ve školce mají daleko víc práce... ale myslím, že v té společnosti je to prostě dané, že učitelé ze základních škol jsou více respektováni*“ (R3).

Zaznívají ale i odlišné pohledy – například R4 prohlašuje: „*Učitele MŠ a ZŠ mají stejný respekt.*“, ale v MŠ je to dle její výpovědi individuální – „*Tam si myslím že jako u někoho jo, ale myslím si, že je to čím dál tím horší – že spíš ty rodiče si myslí, že ty učitelky jsou tupý, že nic neuměj a jenom jejich děti jsou zlatíčka*“.

Z rozhovorů je patrné, že část rodičů věří, že práce učitelky v mateřské škole má určitou míru společenského uznání. Například participantka R8 uvádí: „*Hele, společensky si myslím, že... jako ano. Že jako pořád to patří k takovým, vlastně jako populárním, možná, povoláním.*“. Tento pohled však neguje výpověď participantky R4 – podle ní je společenský respekt navenek vyjadřovaný, ale ve skutečnosti postrádá hloubku, upřímnost a dlouhodobou stabilitu: „*Tak tam když přijdou do školy rodiče a jako dělají, že tam respekt je, tak je otázkou, jestli opravdu tam je, jestli to není jenom na tu půl hodinu, než se vykecává s učitelem a pak jde domů a už je zase blbá, jo tak...*“. Objevuje se i kritičtější reflexe, která upozorňuje na to, že společnost se otázkou statusu učitelek MŠ příliš nezabývá.

Podle participantky R2: „... *myslím, že jako společnost zase se tím moc nezabývá... Takže si myslím, že určitě jako ten náhled společnosti, řekla bych je možná nedostačující... Myslím si, že by si zasloužily nějakou pozornost*“.

Participantka R7 vnímá, že ve společnosti chybí respekt k této profesi a že učitelky často nedostávají dostatečné ocenění ani ze strany rodičů, ani ze strany státu. R7 shrnuje situaci výstižně: „*Když se rodič chová jak blbec a ještě ten stát platí málo, tak to máš jako dva mínusy*.“ Zároveň naznačuje, že alespoň vstřícnost ze strany veřejnosti může pomoci: „*Kdyby společnost nebyla fakt banda idiotu, tak naopak by měli jako vyvažovat to finanční ohodnocení*“. Participant R12 obdobně kriticky poukazoval na to, že práce učitelek v mateřské škole je ve společnosti brána jako samozřejmá a běžná, bez hlubšího ocenění nebo uznání. Uvádí: „*Já mám pocit, že spousta rodičů, a tím pádem společnost, bere toho učitele mateřských školy jako takovou automatickou věc... což si myslím, že je velmi špatný vnímání*“ Tento postoj odráží vnímání profese jako nenápadné a často podceňované, přestože její dopad na dítě i rodinu je zásadní. Participant R12 dodává: „... *je to podle mě velmi odpovědný povolání, ale nemyslím si, že ho společnost takhle vnímá... je to smutné*“.

Někteří rodiče také upozorňovali na to, že ve společnosti přetrvává zjednodušený nebo zkreslený pohled na profesi učitele MŠ. Například participantka R9 uvádí, že „*oni si myslí asi, že je to hrozně jednoduché*“, čímž naráží na častý stereotyp, že práce učitelky MŠ nevyžaduje zvláštní úsilí ani odbornost. V její výpovědi zaznívá také nejistota ohledně srovnání kvalifikačních požadavků mezi různými stupni škol, a především kritická reakce na komentáře z veřejného prostoru, které podle ní učitele neoprávněně považují za nadhodnocené: „*Čtu ty různé komentáře na internetu... jak prostě jsou nadhodnocení, jo... já si to fakt nemyslím*.“ Tato výpověď ukazuje, že společenské mínění o učitelské profesi je často ovlivněno stereotypy a povrchními soudy, které nezohledňují skutečnou náplň a náročnost práce učitelky MŠ. Zároveň naznačuje, že někteří rodiče tyto stereotypy vnímají kriticky a neztotožňují se s nimi.

Subkategorie tedy ukazuje, že ačkoliv rodiče profesi vnímají jako společensky a osobně významnou, existuje zde propast mezi tímto vnímáním a reálným uznáním – ať už finančním, společenským nebo odborným. Kritika nízkých platů, která v této subkategorii zazněla, odhaluje širší problém – společnost sice deklaruje respekt k učitelům, avšak toto uznání není podloženo ani odpovídajícím ohodnocením, ani dostatečnou společenskou vážností. Celou subkategorii bych uzavřela výrokem participantky R8: „...*ta práce je dle mého názoru krásná... i když, bohužel, možná nedocenená*.“

Zajímavým postřehem, který se v několika výpovědích objevil, je vnímání souvislosti mezi nízkým ohodnocením a feminizací oboru. Podle některých participantů může být právě nedostatečné finanční i společenské ocenění důvodem, proč je v této profesi tak málo mužů. Tuto myšlenku vystihuje participant R12: „...tohle je práce pro ženy, že vlastně oni jsou spokojeni s menším výdělkem [...] To je úplně strašný klišé, který mi otvírá kudlu v kapse“. Otázka feminizace profese se tak vynořuje jako jeden z aspektů, který rodiče sami vnímají jako důležitý a hodný pozornosti.

6.5.3 Feminní svět – kde jsou muži?

Tato subkategorie s výstižným pojmenováním přináší výpovědi týkající se feminizace v mateřských školách a poukazuje na výrazný nepoměr mezi počtem učitelek a učitelů v této profesi. Rodiče v rozhovorech uvádí, že mužský učitel v mateřské škole je spíše vzácnou výjimkou, ale často vnímanou jako velmi přínosnou. Jeho přítomnost je však stále spojována se silnou stereotypizací. Ve společnosti přetrvává představa, že práce s malými dětmi je přirozeně „ženská“ – ženy jsou považovány za empatičtější, trpělivější a celkově lépe naladěné na potřeby dětí. Muži do tohoto obrazu často nezapadají, ať už kvůli předsudkům, společenským očekáváním nebo nízkým finančním podmínkám. Přestože si mnozí rodiče přítomnost muže v mateřské škole dokážou představit jako obohacení, jejich výpovědi ukazují, že cesta k větší genderové vyváženosti stále naráží na celou řadu bariér.

Naprostá většina participantů se s učitelem mužem v prostředí mateřské školy nikdy osobně nesetkala – výjimku však představují dvě participantky. První z nich, participantka R1, je jediná, jejíž dítě aktuálně navštěvuje mateřskou školu, kde působí mužský pedagog. Její zkušenost je výrazně pozitivní a mužský prvek v MŠ vnímá jako přínosný: „...máme tam ve školce jednoho učitele, to si myslím že je super – že to vidí i ty děcka, že se o ně stará někdo i z té druhé stránky, jakože chlap. Je to pro ně určitě výhoda.“. Druhá zmiňovaná zkušenost se týká participantky R11, která se s mužem učitelem setkala ještě před narozením vlastních dětí, když sama do mateřské školy docházela. I ona na jeho působení vzpomíná velmi pozitivně: „...děti ho milovaly. My ho fakt milovaly [...] takový ty blbosti dělal s dětma – to taky potřebujou... víš, byl silnej, byl velkej, mohl nás houpat, dělat blbiny a zase měl úplně jinej náboj.“ (R11).

Tento přímý kontakt s mužem v MŠ je v kontrastu s většinou ostatních výpovědí, které o mužích mluví spíše hypoteticky, nebo v rovině přání a představ. Zkušenost s mužem

učitelem je pro většinu rodičů vzácná a neobvyklá – což potvrzuje nejen statistická realita, ale i způsob, jakým rodiče o této možnosti uvažují.

Otázka zastoupení mužů v mateřských školách se ve výpovědích objevuje často, a ukazuje, jak hluboce je toto téma spojeno se společenskými očekáváními, předsudky i osobními zkušenostmi. Ve výpovědích se opakovaně objevuje napětí mezi vnímáním mužů jako potenciálně obohacujícího prvku ve školním prostředí a zároveň jako někoho, kdo se do tohoto prostředí „nehodí“. Mnozí otevřeně vyjadřují lítost či zklamání nad tímto stavem.

Rodiče zmiňují, že muži mohou nabídnout jiný přístup, energii, hravost, smysl pro humor nebo přirozený respekt, který u dětí vzbuzuje: „...oni rozumí těm děčkám, rozumí i jako po sportovních stránkách, umí zaujmout, namotivovat ty děti... jsou takoví akční, vymýšlí furt jako blbosti... [...]“ (R9), „[...] chlapi jsou takový hravější, když už jsou ve školce jako... myslím si, že by to přínos určitě mělo.“ (R4). Participantka R9 ve své výpovědi také poukazuje na rozdíly mezi ženským a mužským stylem vedení dětí – muži podle ní mohou přirozeně kombinovat „legraci“ s jasně vymezenými hranicemi, čímž si snadněji získávají dětský respekt: „myslím si že chlapům je to víc blízké tady ty srandičky [...] A tím si právě podle mě získají i ten respekt, protože když potom hukne, tak tomu děcku to tolik nevadí, protože ví, že s nima udělá zase srandu, jo... ale teď prostě neposloucháme, prostě srandičky nebudou...“ (R9).

Objevují se i další velmi pozitivní a nadějeplné výroky – velká část participantů otevřeně přiznává, že by si mužů v této profesi přáli více: „...chybí hrozně chlapi, tady v tom, jako ve školství [...] hrozně bych si přála chlapy ve školství, fakt...“ (R5). Mnozí z mužů mají podle nich dokonce větší předpoklady pro práci s dětmi než ženy: „...byť si myslím, že spousta chlapů má pro to větší vlohy než spousta učitelek, který okolo znám.“ (R7), „... já si myslím, že by se na to hodili chlapi [...] já co mám třeba kolem sebe lidi, tak bych teď z fleku řekla pět chlapů, co by tohle mohlo dělat.“ (R9)

Na druhé straně však zaznívají i velmi silné stereotypní představy o tom, že muži nejsou pro tuto práci „stavění“. Řada z nich se domnívá, že muži postrádají potřebné dispozice pro tuto profesi, a to zejména v rovině emocionální citlivosti, trpělivosti a schopnosti pečovat o malé děti s jemností. Jeden z participantů například poznamenává, že „ta náplň práce je bližší ženám – být tam pro ty děcka 7 hodin denně... to není něco, co si muži dokážou představit“ (R13). Participantka R4 zdůrazňuje, že „chlapi... nemají tolik trpělivosti na ty děti... hlavně jednají v afektu většinou“. Výpovědi se tak nesou ve znamení nedůvěry v přirozenou schopnost mužů naplnit nároky této profese, ať už z důvodu

nedostatku citu: „*ti muži k tomu nemají takový cit... (R10)*, empatie: „*ty ženy mají více trpělivosti a empatie“ (R3)*, nebo schopnosti pečovat: „*...nemají to v sobě tak možná dané, jako opečovávat ty malé děti...“ (R5)*. Taková tvrzení potvrzují, že představa učitele jako pečující osoby je u většiny společnosti stále spojena primárně se ženami – často se hovoří o „*mateřském pudu*“ nebo o tom, že ženy mají péči o děti „*ve vínku*“ (R11). Tyto výpovědi odrážejí nejen osobní přesvědčení participantů, ale i zakořeněné stereotypy, které mohou bránit širšímu zastoupení mužů v mateřských školách.

Ve výpovědích se objevuje i citlivé téma vnímání mužů učitelů v situacích spojených s tělesnou péčí o děti. Participantka R7 poukazuje na to, že by přítomnost muže při intimních úkonech dítěte mohla u některých rodičů vyvolávat rozpaky nebo nedůvěru: „*...i ty tátové pak by koukali skrz prsty na toho učitele, jakože co mi tady šaháš na moji dceru [...] protože přece jenom v těch 3 letech potřebujou ty děti pomoci na záchodě.*“ Zároveň však výstižně poukazuje na to, že nejde o skutečné riziko, ale o zakořeněný předsudek ve společnosti: „*Myslím si, že to je jako předsudek od společnosti. Jo, jakože to je to samý, jako když chceš být zdravotní bratr, třeba jo... že by koukali skrz prsty.*“. Tento pocit potvrzuje i participantka R8: „*...jak se jako cítí muž, kterej řekne to povolání, že je učitelem v mateřské školce. Troufám si předjímat, že se s tím může od někoho pojit strašně moc takových negativních předpokladů... jako že si říkají „proč ve školce?“, „proč pracuje s těma malýma dětma, není nějaký jako divnej? [...] celkově si myslím, že to je společensky zvláštní... ti muži v těch školkách musí narážet na tyhle názory [...] ta společnost... musí to pro něho být těžký“...“*. Tyto výpovědi poukazují na to, že za celou situaci nestojí individuální nedůvěra, ale hlubší kulturní vzorce – tradice, historická feminizace školství a stereotypní rozdělení rolí mezi muže a ženy. Muž v mateřské škole se tak dostává do prostředí, které je společensky vnímané jako „ženské“, a jeho přítomnost v pečující roli bývá někdy doprovázena rozpaky, přestože jeho působení může být pro děti obohacující a přínosné. Výstižně to shrnuje participant R12 slovy: „*...chlapi do výroby, ženský do mateřský školy, když to přeženu...*“ – jednoduchá, ale výmluvná formulace, která vystihuje stereotypní očekávání zakořeněná ve společnosti.

V neposlední řadě rodiče reflektují významnou bariérou pro vstup do profese učitele jakožto muže v mateřské škole – finanční ohodnocení. „*...většinou chlapi... živitel v uvozovkách, živitel té rodiny a pro něho je to málo... jako finančně.*“ (R9), „*... vlastně je to ohodnocené tak, že se tam jakoby příliš mužů nežene do toho*“ (R12). „*A taky je tam i to ohodnocení, že jako chce ten chlap uživit tu rodinu, mít nějakou kariéru – to je asi taky*

faktor“ (R13). Někteří rodiče výslovně zmiňují i souvislost mezi finanční stránkou tohoto povolání a mužským egem: „...takže to je spíš kvůli jejich egu si myslím.“ (R6). „chlapovi nestačí – za prvý, nestačí to platový ohodnocení z nějakýho jako egoistickýho hlediska. Prostě to je pro chlapa málo [...] dělá to ta společnost...“ (R7)

Výpovědi rodičů tak odhalují, že otázka mužské přítomnosti v mateřských školách je komplexní a úzce propojená s kulturními očekáváními, předsudky i systémovými překážkami. Muži, kteří by mohli do školního prostředí vnést nové impulzy a potřebnou rozmanitost, se často nacházejí v roli výjimek, na které je nahlíženo s ambivalencí – jako na něco osvěžujícího, ale současně společensky „netypického“. Významnou roli zde hraje nejen vnímání genderových rolí a ekonomické podmínky profese, ale i samotný přístup k pedagogickému vzdělávání. Participant R13 například poukazuje na to, že už při výběru střední nebo vysoké školy se muži často ubírají jiným směrem – „...kluci myslím, že obecně chodí na ty technický učiliště a tak... protože tam se dostanou.“. Studium předškolní pedagogiky tak pro mnohé studenty-muže nemusí být ani reálnou volbou, čímž se nerovnováha prohlubuje již v počátku výběru studia.

7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola přináší souhrn hlavních zjištění, která vyplynula z interpretace získaných dat analyzovaných prostřednictvím kvalitativního kódování rozhovorů s rodiči dětí předškolního a školního věku. Výsledky jsou strukturovány podle jednotlivých výzkumných otázek, přičemž každá je zodpovězena na základě významových kategorií a jejich subkategorií, jež se během analýzy vynořily. S oporou o získaná data z polostrukturovaných rozhovorů se pokusíme poskytnout ucelený přehled o tom, jak participant vnímali profesi učitele mateřské školy z různých úhlů pohledu, a zároveň odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Jaký význam přisuzují rodiče dětí předškolního věku profesi učitele mateřské školy?

Z výzkumu a výpovědí rodičů vyplývá, že profesi učitele mateřské školy přikládají vysoký význam. Vnímají ji jako zásadní pro celkový rozvoj dítěte – nejen po stránce vzdělávací, ale i sociální a emoční. Rodiče učitele MŠ chápou jako odborníky i partnery v péči o dítě, kteří svou prací ovlivňují kvalitu dětství i budoucí vztah dítěte ke vzdělávání. Význam profese spojují s její náročností, šíří odborných znalostí a celkovým citovým nasazením. Ve výzkumu odráží rodiče respekt k odbornosti, vysokým nárokům i emoční zátěži, které učitelé MŠ čelí, avšak zároveň uznávají, že mnoho aspektů jejich práce jim zůstává skrytých. Současně si rodiče uvědomují, že ve společnosti není tato profese dostatečně doceněná, v čemž se projevuje výrazný rozpor mezi reálnou hodnotou profese, kterou jim sami rodiče přisuzují a jejím společenským uznáním.

Jaké odborné znalosti a dovednosti považují rodiče za klíčové pro kvalitní výkon profese učitele mateřské školy?

S oporou o výzkumná data lze konstatovat, že kvalitní výkon profese učitele mateřské školy je v očích rodičů výsledkem propojení odborných znalostí, praktických dovedností a osobnostního nastavení daného učitele. Ačkoliv se rodiče ve svých výpovědích na odborné znalosti (v našem pojetí profesní kompetence) příliš podrobně nezaměřovali, pokud je zmiňovali, pak spíše obecně a bez hlubší specifikace. Přesto však dokázali poměrně jasně vymezit oblasti, které považují za důležité při rozvoji jejich dítěte.

Učitel by měl podle nich disponovat zejména **znalostmi z oblasti vývojové psychologie**, a to především proto, aby dokázal rozpoznat vývojové zvláštnosti dětí a přizpůsobit jim své pedagogické působení. Velký důraz kladou také na **znalosti v oblasti**

logopedie – tedy schopnost identifikovat časté řečové poruchy a vhodně s nimi pracovat. Vzhledem k věku dětí považují rodiče za zásadní i **zvládnutí základů první pomoci a zdravotnického minima**. Dále rodiče očekávají odborné znalosti z **oblasti sociální pedagogiky**, které mu umožní podporovat zdravé začlenění dítěte do kolektivu, posilovat respekt k druhým a přispívat k budování přiměřeného sebevědomí. Nezbytné jsou také **znalosti z didaktiky a pedagogiky předškolního věku** – tedy schopnost připravovat a realizovat vzdělávací aktivity přiměřené věku, které budou děti nejen bavit, ale zároveň je rozvíjet. Rodiče rovněž zmiňují důležitost **orientace v oblasti školní zralosti**, zejména v souvislosti s přípravou dětí na vstup do základní školy. Učitel by měl znát požadavky kladené na děti v posledním povinném roku předškolního vzdělávání, a zároveň by je měl systematicky rozvíjet. V neposlední řadě oceňují rodiče i **všeobecný kulturní a přírodovědný přehled**, který umožňuje přibližovat dětem svět kolem nich srozumitelnou a poutavou formou.

Je však důležité podotknout, že tyto znalosti byly rodiči vnímány spíše jako samozřejmá výbava učitele než jako něco, co by bylo třeba vyzdvihovat. Naopak mnohem silněji akcentovali **schopnost tyto znalosti a dovednosti prakticky využívat**. Ačkoliv odborné znalosti jsou rodiči vnímány jako důležitý předpoklad pro výkon profese, daleko výraznější pozornost věnují tzv. **měkkým dovednostem**, které považují za rozhodující pro kvalitu interakce mezi učitelem a dítětem. Rodiče opakovaně zdůrazňovali zejména empatii, trpělivost, vstřícnost, autenticitu a schopnost naslouchat. Učitel má být podle nich schopen vnímat individuální potřeby každého dítěte, přistupovat k němu s respektem a vytvářet prostředí, ve kterém se bude dítě cítit bezpečně. Důležitou roli hraje i schopnost zvládat krizové nebo emočně náročné situace, aniž by ztratil vnitřní klid a nadhled. Vysoko hodnocena je také komunikační zdatnost, a to jak směrem k dětem, tak k rodičům. Rodiče oceňují učitele, kteří jsou otevření, vstřícní ke spolupráci a dokáží své jednání srozumitelně a citlivě vysvětlit.

Z dat tedy vyplývá názor, že právě tyto osobnostní a vztahové kompetence jsou v praxi daleko důležitější než jakákoliv teoretická příprava. Význam měkkých dovedností je v očích rodičů natolik zásadní, že je často staví na roveň, nebo dokonce nad úroveň formální kvalifikace. Kvalita učitele MŠ je tak v očích rodičů hodnocena především podle míry, s jakou dokáže odborné poznatky smysluplně a přirozeně uplatňovat v každodenní práci s dětmi. Teoretická připravenost je přitom vnímána spíše jako základní vstupní podmínka, nikoliv jako určující kritérium profesní kvality.

V čem rodiče spatřují náročnost práce učitelů mateřských škol?

Z výzkumných dat vyplynulo, že rodiče vnímají profesi učitele mateřské školy jako velmi náročnou a komplexní. Náročnost spojují především s množstvím každodenních úkolů, psychickou zátěží a nutností neustálé komunikace – jak s dětmi, tak s jejich rodiči. Přestože si rodiče nejsou vědomi všech konkrétních detailů učitelské práce, uvědomují si, že tato profese nespočívá v pouhém dohledu nad dětmi, ale zahrnuje široké spektrum činností. Za nejvíce zatěžující aspekt považují samotnou **práci s dětmi**. Učitel podle nich musí zvládat individuální potřeby každého dítěte, pomáhat jim při sebeobsluze a zároveň je podněcovat v jejich rozvoji, a to vše ve velmi krátkém časovém sledu.

Kromě náročnosti z organizační stránky však rodiče poukazují i na **psychickou náročnost** této profese. Učitel je podle jejich výpovědí neustále ve střehu, řeší konflikty a náročné situace, a přitom musí zůstat klidný, empatický, a být dětem stabilní oporou i ve chvílích, kdy sám zažívá únavu nebo vnitřní napětí. Rodiče si uvědomují, že taková práce vyžaduje silnou vnitřní odolnost. Schopnost „nezhroutit se“ v náročných chvílích a zároveň zůstat laskavý považují za jeden z nejtěžších, ale zároveň nejvíce obdivovaných aspektů této profese.

K celkové zátěži se podle nich přidává i práce, která není na první pohled viditelná – **plánování a příprava aktivit** či celková **administrativa**. Mnozí rodiče jsou přesvědčeni, že tyto činnosti učitelé často vykonávají ve svém volném čase, doma nebo během poledního klidu ve třídě. Právě tato „neviditelná práce“ je podle nich jedním z faktorů, který výrazně přispívá k celkovému pracovnímu vytížení.

Za neméně náročnou oblast poté považují **každodenní komunikaci s rodiči**. Někteří reflektují, že právě tato rovina může být emočně i psychicky velmi vyčerpávající a klade vysoké nároky na profesionalitu a komunikační dovednosti učitele.

Celkově lze říci, že rodiče, kteří se účastnili výzkumu, vnímají profesi učitele mateřské školy jako časově, fyzicky i psychicky náročnou. Oceňují její pestrost, ale zároveň si uvědomují, že je provázena vysokým nasazením, zodpovědností a vnitřním tlakem, který je často přehlížen. Mnozí se shodují v tom, že by tuto práci sami vykonávat nedokázali – a právě z toho vychází jejich respekt a uznání vůči této profesi.

Jaká očekávání mají rodiče od učitelů mateřských škol, zejména v souvislosti s přípravou dětí na další vzdělávací stupeň?

Z výzkumných dat lze konstatovat, že rodiče mají od učitelů mateřských škol celou řadu očekávání, která přesahují běžnou péči o dítě. Rodiče zdůrazňují nejen odbornou způsobilost a schopnost učitele cíleně a systematicky rozvíjet dítě, ale také od něj očekávají **lidský přístup a emoční naladění**. Učitel má podle rodičů dítě aktivně vést, seznamovat ho s novými poznatky i každodenními situacemi a zároveň ho podpořit v oblastech, ve kterých ještě potřebuje posunout. Tato očekávání se vztahují nejen ke konkrétním dovednostem, ale i k celkové osobnostní podpoře dítěte. Rodiče vyzdvihují zejména podporu samostatnosti, zvládání běžných denních činností, předávání obecných informací o světě a rozvoj sociálních dovedností. V souvislosti s přípravou na ZŠ pak kladou **důraz na rozvoj grafomotoriky, správného držení tužky, počátečního počítání a jemné i hrubé motoriky**. Z výzkumných dat zároveň vyplynulo, že ne všichni rodiče mají jasnou představu o tom, jaká je reálná podoba školní přípravy v mateřské škole a jakou roli v ní učitelky sehrávají. Často se spoléhají na to, co jim poví dítě, nebo si udělají vlastní představu na základě domněnek. Výrazně tak zaznívá, že jim **chybí konkrétní a pravidelné informace** ze strany učitele – a právě zde se zvyšuje očekávání vůči učiteli, který by měl být tím, kdo rodičům zprostředkuje průběh přípravy a poskytne zpětnou vazbu k vývoji dítěte.

Z dat je také zřejmé, že na otázku, kdo by měl nést hlavní zodpovědnost za přípravu dítěte na základní školu, nelze odpovědět jednotně. Někteří rodiče spoléhají především na učitele, jiní vidí tuto roli hlavně u rodiny. Většina se ale shoduje na tom, že nejlepší je, když spolu **mateřská škola a rodina spolupracují**. Rodiče očekávají, že učitel MŠ bude někdo, kdo dítě odborně připraví, ale zároveň o tomto procesu bude srozumitelně komunikovat s rodiči, zapojí je do dění a pomůže jim pochopit, jak své dítě co nejlépe podpořit. Rodiče přirozeně přikládají větší význam odbornému pohledu učitele, kterého vnímají jako někoho, kdo má více znalostí a zkušeností v oblasti rozvoje dítěte, než mají oni sami. Přestože míra očekávání se mezi rodiči liší, většina z nich uznává, že **role učitele v procesu přechodu do ZŠ je zásadní** – ať už jako hlavní aktér přípravy, nebo jako ten, kdo bude rozvíjet to, co rodina nestihla či nemohla nabídnout.

Zajímavým a trochu překvapivým zjištěním je, že žádný z rodičů se v souvislosti s přípravou na základní školu výslovně nezmínil o tom, že by očekával od učitele podporu i směrem k sobě, například ve formě doporučení, jak dítě doma rozvíjet nebo na co se při domácí přípravě zaměřit. Všechny odpovědi se soustředily hlavně na dítě – co by mělo umět,

jak by se mělo cítit, co ho čeká, ale chyběla konkrétní zmínka o tom, jak by v tomto procesu mohl být zapojen i rodič. Potřeba podpory pro sebe jako pro rodiče zůstávala spíš v pozadí, někdy se objevila jen mezi řádky – třeba ve formě důvěry v učitele. Tento moment může poukazovat na prostor, který zůstává nevyužitý. Učitelé by mohli být těmi, kdo aktivně zprostředkovávají rodičům srozumitelná doporučení a tím podporují nejen dítě, ale i jeho rodinu v období přechodu na základní školu.

Jak rodiče nahlízejí na postavení učitelů mateřských škol ve společnosti?

Z výzkumných dat vyplývá, že rodiče na postavení učitelů mateřských škol ve společnosti nahlízejí převážně dvojím pohledem – s respektem na individuální rovině a s kritickým odstupem vůči tomu, jakým způsobem tuto profesi vnímá širší veřejnost. Rodiče, na základě vlastních zkušeností, vnímají profesi učitele MŠ za důležitou, odpovědnou a pro děti velmi přínosnou. Vnímají, že tato profese má hluboký smysl, a oceňují každodenní nasazení a trpělivost učitelů MŠ. Jejich postoje tak často vyjadřují obdiv i vděčnost. Současně si však uvědomují, že **veřejnost této profesi nepřikládá odpovídající váhu.**

Výzkum ukázal, že mnozí rodiče se setkali s názory, které obraz učitele mateřské školy zkreslují, zjednodušují a staví jej do stereotypních rámců. Podle rodičů jsou učitelé i učitelky MŠ, redukovány na osoby, které „hlídají děti“, čímž je opomíjen jak její odborný rozměr, tak i náročnost každodenní pedagogické práce. S tímto obrazem se navíc dle výsledků výzkumu pojí i feminizace profese, kterou vnímají jako jeden z možných faktorů přispívajících k jejímu zlehčování. Tento povrchní pohled podle rodičů výrazně **snižuje celkovou společenskou vážnost profese.** Další důležitý bod, který ve výsledcích výzkumu rezonuje, je **nízké finanční ohodnocení učitelů,** které rodiče vnímají jako neadekvátní k náročnosti, odpovědnosti a šíři vykonávaných činností. Tento aspekt je v jejich očích vnímán jako další důsledek nízkého společenského uznání.

Celkově data ukazují, že rodiče vnímají profesi učitele MŠ jako zásadní a hodnou větší společenské prestiže, než jaké se jí v současnosti dostává. Z jejich pohledu by měla být tato profese docenována jak symbolicky, tedy na úrovni respektu a prestiže, tak i materiálně, zejména ve formě spravedlivého finančního ohodnocení.

7.1 Diskuse a limity výzkumu

V samotném závěru, po shrnutí hlavních zjištění výzkumu, je vhodné zaměřit se na jejich soulad či odlišnosti ve vztahu k již realizovaným výzkumům a současným teoretickým východiskům.

Při srovnání teoretických východisek z této práce s výpověďmi rodičů z výzkumného šetření se ukazuje několik zajímavých rozdílů. Uvedeme zde např. to, že odborná literatura přikládá význam formální kvalifikaci učitelek MŠ jako jeden ze základních pilířů profesionality, ale tento výzkum ukázal, že rodiče spíše upřednostňují osobnostní předpoklady a zkušenost – v jejich výpovědích se opakovaně objevuje názor, že „papír není všechno“ a že zásadní je, jaký je člověk jako osobnost. Zajímavý pohled na tuto problematiku přináší zahraniční autoři Bai a Ai (2022), kteří realizovali kvalitativní výzkum zaměřující se na pracovní úkoly, situace, procesy, kompetence a kvalifikační požadavky učitelů. Výstupem bylo vymezení 14 klíčových profesních kompetencí, uspořádaných do třístupňového modelu – ten zahrnuje základní hodnoty profese, klíčové osobnostní rysy a činnostní dovednosti, které jsou nezbytnými předpoklady pro práci s dětmi. Učitelé, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu označili za klíčové zejména následující: láska k dětem, odpovědnost, trpělivost, pečlivost, vřelost, ale také kompetence jako reflexe, komunikace, organizační schopnosti či přizpůsobivost. Výsledky tohoto šetření vykazují značnou shodu s poznatky získanými v rámci našeho výzkumu – zúčastnění rodiče označují podobné charakteristiky za klíčové, ačkoli je vyjadřují spíše méně odborným jazykem. Tato shoda poukazuje na skutečnost, že určité profesní charakteristiky – jako je vztah k dětem, trpělivost, schopnost komunikace či reflexe – nejsou pouze výsledkem lokálních očekávání, ale představují základní a univerzálně uznávané předpoklady pro kvalitní práci učitele v předškolním vzdělávání.

Význam souhry mezi školou a rodinou potvrzuje studie Besi a Sakellariou (2019), která zjišťovala pohled učitelů na roli rodičů při přechodu dítěte na základní školu. I zde, stejně jako v našem výzkumu, byla jako zásadní označena důvěra, respekt a otevřená komunikace. Zatímco tato studie reflektuje pohled pedagogů, náš výzkum přináší perspektivu rodičů, čímž ukazuje i rozdílná očekávání obou stran a potřebu jejich vzájemného porozumění.

Ve výpovědích některých participantů se objevovalo také téma genderových aspektů profese. Nabízí se proto porovnání s pilotní studií autorky Koperny (2019), který zkoumal vnímání mužských učitelů mateřských škol ze strany rodičů v Polsku. Ačkoli výzkumy

vznikly v odlišném prostředí, některé poznatky jsou překvapivě podobné. Dotazovaní rodiče v dané studii vnímali muže v předškolním vzdělávání jako žádoucí součást kolektivu a často zmiňovali, že muž může být pozitivním vzorem dospělosti a přispívat k boření genderových stereotypů. Zároveň se ukázalo, že rodiče bez osobní zkušenosti s učitelem-mužem projevují větší opatrnost při představě, že by jejich vlastní dítě učil muž – což odhaluje rozdíl mezi obecným přínosem a osobním přístupem rodičů. V námi předkládaném výzkumu se toto téma sice neobjevovalo ve všech rozhovorech, avšak tam, kde zaznělo, rodiče rovněž vyjadřovali přesvědčení, že přítomnost mužů v MŠ může být přínosná – současně však jejich postoje často provázela určitá nejistota nebo vnímání této představy jako nezvyklé. Tyto reakce byly do jisté míry ovlivněny stereotypním nahlížením na profesi učitele v mateřské škole. Výsledky obou výzkumů tak potvrzují, že otázka feminizace profese a zapojení mužů do předškolního vzdělávání zůstává v očích rodičů aktuální, i když je nadále spojena s určitými společenskými předsudky.

Zajímavé paralely se objevují také při srovnání výsledků předkládaného výzkumu se studií Urbanecové a Majerčíkové (2020), která byla již míněna v teoretické části této práce. Tato studie se zaměřovala na to, jak samy učitelky mateřských škol vnímají společenskou prestiž své profese. Podle autorek učitelky často cítí, že jejich práce není dostatečně docenována, a to zejména ve srovnání s učiteli na vyšších stupních vzdělávání, což potvrzují i někteří participanti našeho výzkumu. Stejně jako výsledky výzkumu Urbanecové a Majerčíkové (2020), i náš zmiňuje nízké finanční ohodnocení, přetrvávající stereotypy o „hlídání dětí“ a feminizaci oboru jako hlavní faktory, které společenskou prestiž snižují. Ukazuje se tak, že nízké společenské uznání se může promítat nejen do profesní identity samotných učitelek, ale i do způsobu, jakým rodiče i veřejnost vnímají náročnost a odbornost této profese.

Po shrnutí hlavních zjištění a jejich zasazení do širšího kontextu je vhodné věnovat pozornost také možným limitům, jež s sebou kvalitativní výzkum tohoto typu nese. Během realizace výzkumu jsem narazila na několik okolností, které mohly do určité míry ovlivnit výsledky. Považuji proto za podstatné tyto limity pojmenovat.

Největší výzvou pro mě byla samotná práce s daty. Zpracování rozhovorů bylo časově i psychicky velmi náročné, a i přes snahu o systematický přístup opřený o řadu odborných publikací jsem se k některým částem musela opakovaně vracet, abych měla jistotu, že výpovědi interpretuji citlivě a věcně. Hlavním limitem této diplomové práce byla právě moje nezkušenost s kvalitativním výzkumem, jelikož šlo o mé první setkání s touto

metodologií i s rolí výzkumníka. Tento faktor mohl ovlivnit samotné třídění dat a interpretaci. Dalším podstatným limitem je také nevyhnutelná subjektivita výzkumníka, která se do procesu analýzy a interpretace dat promítá, a to i přes snahu o maximální objektivitu a reflexi vlastních předsudků.

Za důležitý limit považuji i to, že jsem se ve výzkumu zaměřila výhradně na rodiče a nezahrnula pohled učitelů nebo jiných aktérů. Získané výpovědi tak odrážejí pouze rodičovský úhel pohledu, který je sice velmi cenný, ale přirozeně omezený. Sama jsem si během rozhovorů uvědomovala, že někteří rodiče vlastně přesně nevědí, co všechno práce učitele obnáší – a jejich názory tak často vycházely spíše z dojmů, pozorování nebo z toho, co jim říkaly jejich děti.

Přestože si tyto limity plně uvědomuji, věřím, že výzkum i tak přinesl zajímavý a hodnotný pohled na to, jak rodiče vnímají profesi učitele mateřské školy. Pro mě osobně to byla cenná zkušenost, která mě nejen posunula po odborné stránce, ale zároveň mi otevřela nový pohled na samotnou profesi učitele mateřské školy, a čím vším je ovlivňována.

7.2 Doporučení pro praxi

Na základě analýzy výpovědí rodičů tohoto výzkumu lze formulovat několik doporučení, která by mohla přispět ke zkvalitnění předškolního vzdělávání a posílit vzájemnou důvěru mezi mateřskou školou a rodinou. Následující doporučení samozřejmě nemohou vyřešit všechny problémy, se kterými se učitelé mateřských škol potýkají. Mohou ale pomoci ukázat konkrétní směry, kde má smysl začít – i malé změny totiž mohou vést ke kvalitnějšímu předškolnímu vzdělávání.

Podpora osobnostního a profesního rozvoje učitelů mateřských škol

Při podpoře kvality předškolního vzdělávání je důležité nezaměřovat se pouze na odborné znalosti učitelů, ale věnovat pozornost i jejich osobnostnímu rozvoji. Práce učitele v mateřské škole je dlouhodobě náročná nejen po stránce profesní, ale i psychické. Proto je potřeba vytvářet prostor pro sebereflexi, sdílení zkušeností a péči o duševní pohodu. Za přínosné se považuje, aby systém dalšího vzdělávání zahrnoval také témata zaměřená na práci s emocemi, psychohygienu a sebepoznání. Přínosná může být také možnost pravidelné supervize nebo konzultací s mentorem, které by učitelům pomáhaly lépe zvládat náročné situace a poskytly jim bezpečný prostor pro profesní růst. Ačkoliv supervize zatím není běžnou součástí všech mateřských škol, její zavedení by mohlo přinést výraznou podporu

v každodenní praxi. Doporučuje se proto vytvářet podmínky, které učitelům umožní rozvíjet nejen profesní kompetence, ale i osobnostní dovednosti. Právě ty totiž hrají zásadní roli při utváření prostředí, ve kterém se dobře cítí nejen děti, ale i rodiče a samotní pedagogové.

Posilování partnerské komunikace mezi mateřskou školou a rodinou v rámci zkvalitnění spolupráce

Neméně důležitou oblastí k doporučení je budování funkčního partnerství mezi učiteli a rodiči. Učitelé by měli rodiče aktivně zvát ke konzultacím, poskytovat jim pravidelnou zpětnou vazbu a zapojovat je do života mateřské školy – ať už formou společných aktivit, nebo sdílením toho, co se ve třídě děje. Není přitom nutné rodiče zahlcovat informacemi. Důležitější je, aby komunikace byla pravidelná, srozumitelná a otevřená. Takový přístup může rodičům pomoci lépe porozumět tomu, co se v mateřské škole s dětmi odehrává a jaký to má význam pro jejich rozvoj. I jednoduché a jasné vysvětlení, proč se děti věnují určité aktivitě, a jak tím rozvíjejí dovednosti důležité nejen pro přechod na základní školu, může přispět k většímu porozumění a posílení vzájemné důvěry. Díky tomu mohou rodiče mateřskou školu vnímat jako otevřený prostor, do kterého mají přirozený přístup – nikoliv jako uzavřený svět, kam jen každé ráno odevzdají dítě.

V tomto smyslu je vhodné formulovat doporučení i směrem k rodičům. Ukazuje se, že kvalita vztahu mezi školou a rodinou závisí i na jejich otevřenosti a ochotě ke spolupráci. Rodiče by se tedy neměli obávat ptát se na věci, kterým nerozumějí, sdílet své postřehy či nejistoty a aktivně se zajímat o vzdělávání svého dítěte. Drobné informace, které se mohou rodičům jevit jako samozřejmé, mohou učitelům pomoci lépe porozumět momentální situaci dítěte a přizpůsobit mu vzdělávací i výchovný přístup. Vzájemný respekt, otevřenost a pravidelný kontakt jsou základním předpokladem toho, aby se dítě v prostředí mateřské školy cítilo bezpečně a rozvíjelo se v souladu se svými individuálními potřebami.

Odbourávání stereotypního vnímání profese a posilování její společenské prestiže

Za důležité lze také považovat snahu zlepšit vnímání učitelské profese ve společnosti, zejména v oblasti předškolního vzdělávání. Pedagogové by měli mít možnost ukazovat, že jejich práce není jen o “hlídání dětí”, ale že jde o komplexní a náročnou profesi, která vyžaduje vysokou míru kompetencí, zodpovědnosti a lidské citlivosti. Je na čase, aby tuto skutečnost reflektovalo nejen její finanční ohodnocení, ale i veřejné vnímání. Podpora profesního sebevědomí učitelů, uznání jejich každodenního úsilí a vytváření prostoru, kde

mohou sdílet své zkušenosti a aktivně se zapojovat do veřejné i odborné diskuse, představují důležité kroky, které mohou přispět k posílení prestiže této profese.

Bylo by také užitečné se více zaměřit na samotný výzkum toho, jak je profese učitele mateřské školy vnímána – ze strany veřejnosti i učitelů samotných. Podobná šetření by mohla pomoci lépe pochopit, proč má profese takové postavení, jaké má, a co by jí mohlo pomoci k většímu uznání. Výsledky takového výzkumu by pak mohly být cenným podkladem pro další rozhodování – ať už na úrovni vzdělávací politiky, nebo v běžné praxi mateřských škol.

Systémové nastavení rodičovské dovolené a role mateřské školy

Na konec bych chtěla uvést jednu zajímavou úvahu, která se v průběhu realizace výzkumu vynořila, a kterou považuji za důležitou. Týká se systémového nastavení rodičovské dovolené v České republice a role mateřských škol. Tato myšlenka vyplynula mimo jiné z rozhovoru s jedním z participantů výzkumu, který srovnával situaci v Česku a ve Finsku. V jeho výpovědi zazněl podnět, že dlouhá rodičovská dovolená může snižovat důležitost mateřské školy v očích rodičů, protože děti často nastupují až v posledním povinném předškolním roce. Mateřská škola tím pak ztrácí možnost pozitivně ovlivnit rozvoj dítěte v raném věku, kdy je prostředí vrstevnické skupiny a pedagogicky vedených činností obzvlášť důležité.

Z pohledu budoucí matky si velmi vážím toho, že český systém nabízí štědré podmínky pro dlouho rodičovskou dovolenou. Možnost trávit s dítětem první roky života doma je nepochybně cenná a vytváří prostor pro blízké pouto, které je v raném věku nenahraditelné. Zároveň ale – jako budoucí učitelka mateřské školy – vnímám i druhou stranu této mince. Když dítě nastupuje do mateřské školy až v posledním předškolním roce, přichází tak o mnoho podnětů, které právě mateřská škola může nabídnout – pravidelný kontakt s vrstevníky, přirozenou socializaci, strukturované činnosti a odborně vedený rozvoj. Z této perspektivy mi dává smysl vést širší společenskou diskusi o tom, jak posílit vědomí veřejnosti o přínosech včasného nástupu do mateřské školy, aniž by tím byla zpochybněna hodnota rodičovské péče. Tuto úvahu podporuje i výzkum IDEA CERGE-EI (Bičáková et al., 2021), který ukazuje, že děti, které nastoupily do mateřské školy ve třech letech, dosahovaly v pozdějším vzdělávání lepších výsledků než děti, které zůstaly doma až do nástupu do povinného předškolního ročníku. Na tuto problematiku upozorňuje i OECD (2024), podle níž v ČR přetrvává nezvykle dlouhá tzv. mezera v péči o děti (*childcare gap*) – tedy období mezi koncem placené rodičovské dovolené a nástupem dítěte do bezplatného

vzdělávání, které může trvat až čtyři roky. Lze tak tvrdit, že takto dlouhé období bez institucionální podpory ovlivňuje nejen vývoj dítěte, ale i očekávání rodičů. Mateřskou školu pak mnohdy nevnímají jako vzdělávací prostředí, ale spíše jako místo, kde je o dítě postaráno, než jako prostředí, které rozvíjí jeho schopnosti.

Úplným závěrem bych chtěla dodat, že mnohé z uvedených doporučení a myšlenek se v odborné i veřejné debatě objevují již řadu let, ale v praxi se příliš nemění. O to těžší je něco doporučovat s vědomím, že podobné úvahy tu nejsou poprvé, a i přesto stále čekají na to, až se promění ve skutečné kroky. I přesto však věřím, že má smysl tato témata znovu otevírat, připomínat je a hledat nové způsoby, jak je uchopit. Pozitivní zprávou může být i skutečnost, že nově revidovaný RVP PV přináší v mnoha ohledech důraz na kvalitu – ať už jde o důslednější podporu dětského rozvoje, rovných příležitostí ke vzdělávání, duševní pohodu nebo význam profesních kompetencí učitelů. Pokud budou principy tohoto RVP PV skutečně uváděny do praxe, může jít o důležitý krok směrem k tomu, aby role mateřské školy a jejích pedagogů byla lépe chápána, ceněna a respektována.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce byla zaměřena na profesi učitele mateřské školy a především na to, jak jí vnímají rodiče dětí předškolního věku. Hlavním cílem práce bylo odkrýt názory rodičů dětí předškolního věku na profesi učitele mateřské školy. Východiskem byla skutečnost, že ačkoli je role učitele mateřské školy klíčová pro formování osobnosti dítěte i jeho přípravu na další vzdělávání, její společenské vnímání bývá často zkreslené, redukované či podceňované. Teoretickým východiskům souvisejícím s danou problematikou se věnovala teoretická část práce, která byla členěna do tří kapitol.

První kapitola se věnovala učitelské profesi a jejímu pojetí. Reflektovala její charakteristické znaky a představila základní teoretické přístupy k profesi učitele. Součástí této kapitoly byla rovněž analýza profesního vývoje učitele, včetně jednotlivých fází od vstupu do profese, až po její případné opuštění. Dále se kapitola specificky zaměřila na profesi učitele mateřské školy. Popsány byly legislativní podmínky pro výkon tohoto povolání, požadavky na kvalifikaci i klíčové osobnostní předpoklady, které jsou pro učitele mateřské školy nezbytné. Pozornost byla dále věnována otázkám profesionalizace, prestiže, feminizace a profesní zátěže. Ve druhé kapitole byly rozpracovány profesní činnosti a kompetence, které tvoří základ odborné způsobilosti učitele mateřské školy. Představeny byly vybrané modely profesních kompetencí a jejich relevance pro výkon profese v současných podmínkách. Třetí kapitola se zaměřila na vztah mezi učitelem a rodičem dítěte předškolního věku. Reflexe této problematiky poukázala na možná očekávání, komunikační bariéry a limity vzájemného porozumění, které se v tomto vztahu mohou objevovat. Závěr teoretické části přináší shrnutí hlavních poznatků, které tvoří východisko pro empirickou část práce.

Empirická část práce si kladla za cíl zjistit, jak rodiče dětí předškolního věku vnímají profesi učitele mateřské školy, co od ní očekávají a jaký význam jí přisuzují. Výzkum byl realizován prostřednictvím kvalitativního výzkumného designu, konkrétně pomocí polostrukturovaných rozhovorů s třinácti rodiči dětí předškolního i mladšího školního věku. Rozhovory byly nejprve převedeny do podoby doslovných přepisů a následně byly analyzovány pomocí metody otevřeného kódování. Na základě této analýzy byla provedena systematická kategorizace dat, která vedla k vytvoření schématu kategorií. Toto schéma následně sloužilo jako základ pro naplnění stanovených výzkumných otázek.

Získaná data ukázala, že rodiče si obecně uvědomují důležitost práce učitelů mateřských škol, a přisuzují této profesi vysokou míru odpovědnosti i vlivu na vývoj dítěte. Jejich vnímání je však výrazně ovlivněno osobními zkušenostmi, kvalitou komunikace s konkrétními učiteli a celkovým klimatem dané mateřské školy. Zároveň se ukázalo, že rodiče vnímají přetrvávající stereotypy, které profesi často zužují na pouhou pečující funkci. Tyto poznatky poukazují na potřebu systematického posilování prestiže profese učitele mateřské školy směrem k veřejnosti. V závěrečné části výzkumu byly výsledky této práce porovnány s poznatky z dříve realizovaných studií, přičemž byly identifikovány shody i některé odlišnosti. Následně byly reflektovány limity výzkumu, které mohly ovlivnit validitu zjištěných dat.

Výsledky výzkumného šetření mohou být přínosné nejen pro samotné pedagogy, ale i pro tvůrce vzdělávací politiky a širší veřejnost. Do budoucna by bylo vhodné zaměřit se například na zkoumání postojů širší veřejnosti, nebo na porovnání vnímání učitelské profese mezi různými typy mateřských škol. Přínosné by nadále mohlo být podporovat otevřený dialog mezi rodiči a učiteli, který může významně ovlivnit vzájemné porozumění i celkové uznání této profese.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Al-Adwan, F. E. Z., & Al-Khayat, M. M. (2017). Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. *International Education Studies*, 10 (1), 179–189. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n1p179>
- Báčová, V., & Kasperová, D. (2024). Proměny profesní přípravy učitelů ve Finsku. *Historia scholastica*, 10(1), 257 – 279. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2024-1-010>
- Bai, B., & Ai, J. (2022). A Study on the Professional Key Competences of Kindergarten Teachers. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 10(3), 86–98. <https://doi.org/10.36347/sjahss.2022.v10i03.003>
- Basler, J. (2021). Kompetence a profesní kompetence učitele jako základní terminologické pojmy. *Trendy ve vzdělávání*, 14(1), 4–12. <https://doi.org/10.5507/tvv.2021.002>
- Bendová, P. (2022). 8 zásad správné komunikace. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 11(5), 40–45.
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, 9(12), 124. <https://doi.org/10.3390/bs9120124>
- Bičáková, A., Kalíšková, K., & Zapletalová, L. (2021). *Maminka, nebo školka? Dopady prodloužení čerpání rodičovského příspěvku na budoucí vzdělání a pracovní uplatnění dětí*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>
- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
- Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Raabe.

- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2021). *Early Childhood Education and Care: How to recruit, train and motivate well-qualified staff: final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>
- Göl-Güven, M. (2015). Back to Basics: What Do Parents and Teachers Expect of Early Childhood Education and Care? *Boğaziçi University Journal of Education*, 31(1), 19-43. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1868.2408>
- Gordon, K. A. (2014). *Early childhood education: becoming a professional*. SAGE.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Masarykova univerzita.
- Kim, H., & Cho, Y. (2013). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
- Kim, S. L., & Park, Ch. H. (2018). The Effects of Preschool Teachers' Qualification and Competency on Young Children's Development. *International Journal of Advanced Culture Technology*, 6(4), 233–239. <https://doi.org/10.17703/IJACT2018.6.4.233>
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Koperna, P. (2019). *Male teachers in a kindergarten in the perception of parents in Cracow, Poland*. In INTED2019 Proceedings (p. 4536–4541). <https://doi.org/10.21125/inted.2019.1127>
- Kostrub, D. (2003). Pedagóg – kľúčový faktor v procese učenia sa a rozvoje dieťaťa/žiaka v škole. *Pedagogické rozhľady*, 2, 1–28. Dostupné z <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/pedagogicke-rozhlady/2003-2>
- Kořátková, S. (2014). Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny? *Pedagogická orientace*, 24(4), 583–597. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-583>
- Kotová, M. (2021). *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Portál.
- Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Portál.

- Lebit, C., & Giurgiu, L. (2021). The value systems of preschool teachers and their impact on the teaching career. *The „Black Sea” Journal of Psychology*, 12(1), 66–85. Retrieved from <https://www.bspsychology.ro/index.php/BSJoP/article/view/174>
- Lynch, Z., & Vargová, M. (2020). *Materská škola - dieťa, hra, učenie*. Univerzita Mateja Bela.
- Majerčíková, J. (2015). *Strategie školy při rozvíjení spolupráce s rodiči*. Univerzita Tomáše Bati.
- Majerčíková, J., & Jirásek, I. (2021). Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek. *Orbis scholae*, 15(2), 97–124. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.3>
- Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25(1), 51–77. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-3>
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. MŠMT. Dostupné z https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Statistická ročenka školství*. MŠMT. Dostupné z <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Národní soustava povolání. (2017). *Učitel mateřské školy*. NSP. Dostupné z <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: Výběr klíčových dat z Country Note pro ČR*. MŠMT. Dostupné z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/10/EAG2024_Vyber_Country_Note_CZE-1.pdf
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada.

- Pivarč, J. (2024). *Pedagogika s nadhledem*. Pedagogická fakulta UJEP.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případová studie*. Gaudeamus.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Smak, M., & Walczak, D. (2017). The Prestige of the Teaching Profession in the Perception of Teachers and Former Teachers. *Edukacja*, 5, 22–40. <https://doi.org/10.24131/3724.170502>
- Smolíková, A., Bobková, P., & Kropáčková, J. (2016). Profesní kompetence učitelů mateřských škol. *e-Pedagogium*, 16(3), 53–64. <https://doi.org/10.5507/epd.2016.031>
- Solfronk, J. (2000). *Učitelství jako profese*. Technická univerzita v Liberci.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.348>
- Spilková, V. (2023). De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. *Pedagogická orientace*, 33(1), 12–45. <https://doi.org/10.5817/PedOr2023-1-12>
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.
- Svobodová, E., & Vitečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2019). *The Preschool Teacher as a Reflective Practitioner*. Masaryk University Press.

- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Šanderová, J. (2022). *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Karolinum. Dostupné z <https://www.bookport.cz/kniha/socialni-stratifikace-10887/>
- Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
- Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–29. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.19>
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru. Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Masarykova univerzita.
- Vorlíček, C. (2000). *Úvod do pedagogiky*. H&H.

VÚP Praha (2004). *Předškolní výchova a vzdělávání a její další vývoj v České republice v mezinárodním kontextu*. RVP.CZ. Dostupné z

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PUAD/58/PREDSKOLNI-VYCHOVA-A-VZDELAVANI-A-JEJI-DALSI-VYVOJ-V-CESKE-REPUBLICE-V-MEZINARODNIM-KONTEXTU.html?rate=5>

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání (2004). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-510>

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. (2004). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon o zaměstnanosti č. 435/2004 Sb. (2004). *Zákony pro lidi*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model profesní dráhy (Průcha, 2017).....	16
Obrázek 2 Schéma obecného modelu rozvoje (Tomková et al., 2012).....	19
Obrázek 3 Schéma výsledných kategorií.....	64

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Model profesních kompetencí (Vašutová, 2007)	40
Tabulka 2 Kompetenční rámec absolventů učitelství (MŠMT, 2023).....	44
Tabulka 3 Charakteristika participantů	59

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
NSP	Národní soustava povolání
Odst.	odstavec
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
Sb.	Sbírka
Tzv.	Takzvaně
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka přepisu rozhovoru R8

Příloha P III: Ukázka významových kategorií, subkategorií a kódů

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření a se zpracováním dat

Tímto potvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s cílem a průběhem výzkumného šetření, které probíhá v rámci diplomové práce s názvem: „Vnímání učitelské profese rodiči dětí předškolního věku“.

Souhlasím s tím, aby informace, které poskytnu v rámci rozhovoru, byly použity pro zpracování empirické části diplomové práce, a to včetně možného uvedení doslovných citací některých částí rozhovoru.

Beru na vědomí, že rozhovor bude nahráván pomocí zvukového záznamového zařízení, přičemž nahrávka bude sloužit výhradně k přepisu rozhovoru a po jejím převedení do písemné podoby bude neprodleně smazána.

Potvrzuji, že má účast na výzkumu je zcela dobrovolná, tedy že kdykoli mohu odmítnout odpovědět na otázku nebo z výzkumu odstoupit bez udání důvodu. Bylo mi sděleno, že veškeré osobní a identifikační údaje budou z rozhovoru odstraněny, výzkumná data budou zpracována anonymně pod pseudonymem v souladu s pravidly ochrany osobních údajů (GDPR) a nebude možné zpětně určit mou totožnost.

Tímto uděluji souhlas se zapojením do výzkumu a se zpracováním poskytnutých údajů pro výše uvedené účely.

Datum:

Podpis účastníka výzkumu:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU R8

T (tazatelka): Tak jo, tak já to zapnu. Takže – chtěla bych se zeptat, jestli máš aktuálně dítě v mateřské škole?

R8 (rodič č. 8): Ano, to mám.

T: A ty máš zkušenosti i se základní školou, že ano?

R8: Jo, ano. Jeden je teď vlastně v mateřské školce a druhý je v 5. třídě na základní škole.

T: Jak bys mi popsala tu aktuální mateřskou školu?

R8: Hele, tak my u obou dětí máme zkušenosti, jednak se školkou ze soukromého sektoru, která byla zaměřená na Montessori pedagogiku. Oba si tím prošli a oba potom přestoupili v určitém věku do klasické, jako státní mateřské školky, kterou tady máme jako obecní.

T: Aha. A kde se tobě líbilo víc – státní nebo soukromá?

R8: Hele, my jsme se pro tu soukromou Montessori školku u obou rozhodovali, protože šli do školky relativně brzo – oběma bylo kolem 2 a půl. Takže byli malíci a u mě jako zvítězilo to, že budou v malinké skupince. Oba byli zařazení do skupinky stejně malých dětí po 10. A jako věděla jsem, že to bude takový trochu individuálnější přístup, kdyby prostě náhodou se stala nějaká čůrací nehoda nebo něčemu nerozuměli, nebo se nedokázali sami najíst, sami obsloužit, a tyhle věci... to, že to byla Montessori školka, tak ten program pro mě jako rozhodující nebyl. Fakt jsme si vybírali kvůli té velikosti té skupinky a podle toho, jak na nás působily ty průvodkyně v té školičce. Na druhou stranu – tím, že to byla Montessori školka, tak ty děti pracovaly jinak. Jako určitě se tam naučili spoustu věcí, ale časem se mi zdálo, že nám to úplně jako nejde v souladu s tím rodinným režimem. Tím, že oni neměli ve školce klasický hračky, ale hodně trávili čas venku, hodně trávili čas na výletech a já jsem samozřejmě trávila čas v kanceláři, tak v okamžiku, kdy jsme se jako sešli všichni doma, tak ty děti se chtěly jako zavrtat k těm hračkám, chtěli jenom odpočívat a už se jim jako nechtělo nic dělat, protože si to odbyli v té školce. Tak to mi, jakoby ten režim té školky, asi teď vyhovuje víc ta státní školka, že si jako hrají, tvoří něco kreslí, a když přijdou domů, tak jim ještě zbývá energie na to jít třeba na procházku nebo jít někam na výlet nebo jít někam ven.

T: Chápu, ale celkově v té školičce jste byli spokojení?

R8: Hele, v té soukromé jsme byli moc spokojení. Myslím, že to oběma ten 1 rok a půl, až 2, jako moc dobře posloužilo k tomu, aby se jako zapojili, naučili jako se starat sami o sebe

a teďka v té státní školičce už jedou takový ten... jako klasickéj rozvoj. Takže za mě obě dobrý.

T: Jasně, chápu. A ten starší syn chodil jak dlouho do té státní mateřské školy?

R8: 2 roky. On vlastně chodil 1 a půl roku do té soukromé, a potom 2 školní roky do státní. A ten mladší chodil 2 školní roky do té soukromé a teďka je 1 školní rok v té státní.

T: A je tam spokojený?

R8: Je tam spokojený, moc. Jo, nestěžuje si... hele, já myslím, že my jsme vždycky měli hrozně velký štěstí na ty paní učitelky, který jsou fakt skvělý a jde na nich vidět, že je ta práce baví. Takže nestěžuje si jako vůbec... a možná jediné, co mi chybělo u toho staršího, tak ta soukromá školička byla zvyklá s těma rodičema jako hodně komunikovat – třeba co dělali každej den to jako nepotřebuju vůbec vědět, ani mě to asi možná úplně nezajímá... ale na co se teď jako chystají, co budou dělat ten týden... a víc jako o tom dítěti mluvit. Tak v té státní tohle nebylo u toho staršího. A když jsem měla tendence se třeba 1x týdně ptát – jak mu to jde, jestli je všechno v pohodě, tak jsem jenom dostala odpověď, že kdyby byl problém, tak by mi řekli. Takže vlastně dokud mi nic neříkají, tak je všechno dobrý (smích)... Tak už je to zase jako 6 let někde jinde, nebo skoro 7, tak to už funguje fakt jinak – už i ty paní učitelky ti jako mezi dvěma řeknou „Hele dneska super, dneska jsme dělali tohle, tohle“, takže za mě jako spokojenost veliká.

T: Takže ta komunikace s nimi je u toho mladšího dostatečná, co tak chápu... ale předtím, když ses třeba chtěla zeptat, ohledně staršího syna, třeba na jeho vývoj, nebo jestli má nějaký problém, tak ti to nechtěli říct?

R8: Úplně bych jako neřekla, že nechtěli, ale spíš na to nebyli zvyklí.

T: Aha, aha. A čemu bys to přisuzovala? Myslíš, že třeba nevěděli, nebo...?

R8: Možná tím, že ty rodiče se o to jako automaticky nezajímali. A možná ani já sama bych se na to neptala, kdybych neměla zkušenosti s tou školkou předtím, kde ty informace podávaly automaticky. Takže tím, že se to pro mě stalo jako standard, že to tak funguje, tak jsem nějak jako předjímal a chybně předpokládala, že to jako je standard všude (smích).

T: Aha, chápu. Ale když byl nějaký problém, nebo něco, tak ti to řekli?

R8: Naštěstí jako jsme asi nic úplně jako komplikovaného neřešili, a když cokoliv tak to jako bylo v pohodě. Jako hele, jo... já myslím, že máme doma dobrou školku.

T: Když zůstaneme u těch učitelů – zajímalo by mě, jak bys, jako rodič, popsala ideálního učitele té mateřské školy?

R8: Hele, pro mě bylo vždycky jako důležitý vidět, že je ta práce baví, že jako je baví být s těma dětma. Jako asi jsme všichni občas narazili na učitele, ať už ve školce nebo ve škole, kde vidíš, že už je to fakt nebaví, tak tohle pro mě asi bylo jako důležitý... a pak... no a přístup k těm dětem – tím, že my na ně nějak moc nekřičíme, když zrovna nevybouchnu já (smích)... nějak jako je úplně netrestáme, tak já jako nesouzním s tou výukou, kdy se těm dětem jako řekne „hele, tady teďka za trest budeš hodinu sedět na židli“. Pro mě to prostě nemá vůbec jako žádný efekt, protože to dítě má čtyřletou hlavu... a tak... i když chápu, že to je na ty učitele někdy náročný, mít těch dětí ve třídě spoustu, a všechno to jako zkoordinovat a zvládnout. Tak asi ten, jako ideální učitel, za mě není ani věkem, ani vzděláním, ani nevím... vírou nebo něčím takovým, ale tím, jak k těm dětem fakt jako přistupuje, a to jak jako cítíš, jak k těm dětem přistupuje. A určitě je pro mě důležitější, že má radši ty děti a nestará se tolik o ty jejich dospělý rodiče. No... tak.

T: A kdybys to vztáhla na vlastnosti – napadají tě nějaké, které by měl mít?

R8: Hele, já myslím, že by měl být hlavně jako laskavý. Aby k těm dětem byl asi jako laskavý, a možná i takový jako otevřený... Aby netlačil nějaký svoje jako dogmata, jak by to mělo být a možná... jako nevím, jak tu vlastnost teďka popsat... jako aby byl schopný přistupovat ke každému tomu dítěti individuálně, protože každý to dítě je jiný. Mám dvě, a každý je jiný, ale chápu, že to jako je těžký v té třídě. Fakt tomu rozumím, že to je těžký... jako fakt... jako, je mi úplně jasný, že to někdy prostě nejde, a že kdybych na tom místě byla já, tak to prostě jako nejde. Já bych byla přesně ta, co vybouchne (smích). Takže jako asi taková ta laskavost k těm dětem a pak možná ta druhá vlastnost je trpělivost, protože to si fakt myslím, že ty učitelky potřebují... a klobouk dolů před nima.

T: Když se ještě zamyslíš nad tím učitelem mateřské školy – co by podle tebe měl umět a znát?

R8: Ehnmmm. Možná... já přemýšlím jako... co já si třeba opravdu myslím, že fajn učitelky jsou učitelky, které na to mají nějaké vzdělání, trochu širší, než je nějaký krátký jako pár hodinový kurz zakončený nějakým certifikátem, protože si opravdu jako myslím, že vzdělané učitelky ví jak pracovat s těma dětma, a když je nějaký to dítě trochu náročnější, tak možná jako zvládají... Ale někdo to má určitě přirozeně... ale jako zvládají ty techniky, jak s ním jako komunikovat, aby ten dětskej kolektiv běžel, aby se na ně nemuselo rvát, aby

se nemuseli trestat, tak já bych to úplně jako nepodceňovala, to vzdělání těch učitelů. A když bych jako přeskočila k učitelům do školy, tak tam se mi hrozně líbí, když mají nějaký jako širší rozhled. Myslím si, že když už fakt učí 30 let a nic proti takovým učitelům, tak je pro ně hrozně jako těžký, když se u toho dál nevzdělávají – asi se vcítit do těch dnešních dětí, protože jsou prostě jiní, než jsme byli my, že jo.

T: Jasně, hmm...

R8: Já jim taky nerozumím, když začnou používat ten svůj slovník, o čem se jako baví... Jako jsem zvědavá, jak to bude probíhat ve školce třeba za 10 let. To už bude úplně někde jinde.

T: Hmm, to nám ukáže čas (smích).

R8: Jo (smích)... ale hele... za mě, pokud to tu učitelku baví, tak to je asi úplně to nejdůležitější.

T: No, a když jsi zmínila to vzdělání... tak říkáš, že tobě, jako rodiči, by nestačil ten kurz?

R8: Hele, stačilo. Stačilo... jen jako mezi náma – já mám okolo sebe spoustu holek, který tady na ten kurz šli, na kurz nějaká asistenta pedagoga, nebo předškolní nějaký školní vzdělávání... A šly tam jako vlastně s úplně jinou motivací, než že budou pracovat s těma dětma... Šly tam s tím, že budou mít volný prázdniny a budou mít poloviční úvazek, ale vlastně tam jako vůbec nešli kvůli té náplni práce.

T: Aha. Takže myslíš, že nerozhoduje...

R8: Tak já asi mám takový jako... jako předsudky... jestli všichni, kdo na ten kurz jdou, tam jdou opravdu s tím, že chtějí pracovat s dětma.

T: Aha. Aha aha chápu. Takže myslíš, že třeba u...

R8: Určitě samozřejmě jako nezaručí ani střední, ani vysoká škola. Buďme k sobě upřímní.

T: No, právě na to se chci zeptat – co si myslíš, že víc převažuje u těch učitelů. Jestli je to vzdělání nebo osobnost?

R8: No určitě ta osobnost... Jako já si myslím, že je to vzdělání důležitý... pokud to v sobě někdo přirozeně nemá, tak aby se naučil aspoň jako teoreticky, jak pracovat s různými typama dětí. Ale pokud to v sobě někdo jako má, tak to asi jako pro mě vůbec důležitý není, jakou má ten učitel školu.

T: Chápu, rozumím. No, a když to ještě stáhneme k těm učitelkám se, kterýma jsi se setkala v té mateřské škole – vnímala jsi to tak, že ta jejich práce byla kvalitní?

R8: Hele, za mě ano. Ty se kterýma jsme se potkaly my, tak určitě ano. Jako fakt jsem asi ani neměla nějakou negativní zkušenost... Jako jo, měli jsme ve školce jednu učitelku, kterou ten starší fakt neměl rád, protože na ty děti hrozně křičela a byla na ně přísná. Ale on ji neměl nikdy zařazenou jako svoji hlavní učitelku, vždycky jenom za nějaký zástup... tak jsem jako nikdy neměla potřebu se tím zaobírat.

T: Hmmm, chápu. Takže vnímáš, že ty učitelky byly, nebo jsou, dostatečně připraveny na tu práci?

R8: No, za mě jako jo. Tak jako je fajn si říct, že všichni učitelky, které naše děti měly, i v té jako Montessori školce, i v té státní školce... tak jsou to učitelky, které už to dělají... jako dost let, třeba aspoň jako 10, některý i těch 30. Jakože mají ty zkušenosti už... Jako asi jsem toho názoru, že vysoká škola vůbec nezaručuje to, že ten daný člověk bude dobrý, v tom daném oboru. Možná proto mám takovou maličko, jako mezi náma, averzi tady na ty jako kurzy. Třeba moje kamarádka dělá ve škole asistentku pedagoga, a úplně si jako nemyslím, že to je práce pro ní, ale tak dobrý, jako každý na to má nějaký názor.

T: Jasně, sto lidí, sto chutí. Tomu rozumím.

R8: Asi tak, no.

T: Když jsi tak nějak nakousla to, v čem by mohl být učitel dobrý... Co by podle tebe měl učitel mateřské školy předat dítěti – jako dovednosti nějaké zkušenosti... napadá tě něco?

R8: Hmmm... jako kdybych asi mluvila o té školce, tak pro mě je jako asi nejvíc fajn, že se ty děti naučí fungovat v tom kolektivu těch ostatních stejně starých dětí, a řešit takový ty situace co tam vzniknou, i tak, aby na sebe neřvali a neházeli po sobě hračkama jako doma, že jo (smích)... Ale od toho učitele asi... Tyjo, to je normálně složitá otázka... Když asi... Asi... Já si prostě pořád myslím, že taková ta jako hlavní výchova by měla ležet na těch rodičích doma, jak se to dítě jako obecně má chovat, jo. To asi těžko nahradí učitel, který má ve třídě, chudák, 20 dětí a má se jako věnovat každému z nich. Ale možná jako... takový to jako zdravý sebevědomí, protože ty děti v té školce tráví fakt dost času a věnujou se tam hodně činností, jo... jako oblíkají se tam, jedí tam, chodí ven, tvoří, stříhají, vypisují, malují, učí se nějaké básničky... tak, aby jim předal... takovej ten jako pocit sebejistoty, že je úplně v pohodě, že jim to třeba nejde perfektně, ale stejně jsou jako dobrý takový, jací

jsou... že to stačí. Prostě aby se jako neporovnávaly s ostatními... Ale jako jestli čekám, že je ten učitel, naučí něco konkrétního... (smích) jo, tak tak třeba... máme paní učitelku specialistku na logopedku, a ta s mladším trénuje mluvení. Tak to jako očekávám, že se jí podaří, protože mně se to nepodařilo (smích), ale to není jako... nebo... asi jako nečekám, že je naučí něco, co... jako nečekám, že je něco naučí.

T: Takže myslíš, že ta role je spíš na těch rodičích?

R8: To je hrozně těžký... tím, že většinu toho času přes ten den to dítě tráví v té školce, tak si myslím, že jako je hrozně fajn, když ti učitelé mají čas a prostor, ty věci s těma dětma dělat. Třeba s nima, fakt jako kreslit, ty větší děti opravovat při tom držení tužky nebo příboru, nebo těchhle věcí. To je super, protože doma na to už potom tolik času jako nemáš, ale... nějaký takový to, že by děti měly jako poděkovat, umýt si ruce a tak, to si fakt myslím, že musí získat v té rodině – víš... mít to automaticky.

T: Ptám se proto... když už máš zkušenosti s tou základní školou... tak když to vztáhneme na tu přípravu do té základní školy, tak jestli ti přijde, že tam má ten učitel mateřské školy nějakou roli? Tím, že právě tam ty děti tráví dost času, tak jestli ten učitel ho má připravit na tu základku, nebo je to spíš na těch rodičích?

R8: No... jako kdybych měla prostor trávit s tím dítětem tolik času, kolik tráví v té školce reálně, tak bych klidně řekla, nechme to na rodičích, ale tím, že je prostě od osmi do tří ve školce tak... jako vím, že ten učitel tam tu roli určitě hraje... Já vlastně jako nevím, co přesně tam s tím dítětem dělá, ale tak... já mu můžu dát něco jako stříhat, vybarvovat, něco jako počítat... ale oni si tam s nima povídají o vesmíru a tady o těch věcech... tak asi jo... jako určitě bych řekla, že tam roli hraje... velkou. Jako ve vzdělávání dětí, jasně... prostě v tom předškolním, ten učitel má tady tu roli, no.

T: Napadá tě třeba něco s čím třeba měl ten starší problém, když šel na tu základku... nebo bylo na všechno připravený?

R8: Hele, u něj bylo, za mě, všechno v pohodě. Jako jasně... mu nejde psaní. To mu nejde do teďka a je v 5. třídě. Myslím, že bys po něm nic nepřečetla, ale mu nejde ani moc kreslení, takže tam za to učitelé nemůžou... prostě nemá na to nadání. Ale takový ten... jako obecný rozhled, takový ty základy... já nevím... rozpočítat slabiky a poznat nějaký základní písmenka, aby si mohl třeba podepsat výkres... a že jsou nějaký roční období. Víš, takové ty jako úplně základní věci, jako prvňáček si z té školky stoprocentně do té školy odnesl. Hele, ale jako u nás je to možná i tím, že já jsem do té jeho výuky v té 1. třídě viděla. Jednak

proto, že jsem byla na mateřské, ale jednak proto, že byl covid, takže oni vlastně třetinu v té 1. třídě strávili doma, na online výuce jako prvňáčci. Takže já jsem, třeba když jim paní učitelka tady na dálku vysvětlovala, nevím... třeba zrovna to roční období tak já jsem si i kolikrát říkala „hej, on ví, že máme 12 měsíců, kde mu to kdy jako řek“, „jak umí některý vyjmenovat?“... tak bych možná, kdyby trávil ty dny standardně ve škole, tak bych ani jako nedokázala rozlišit, co se naučil tam, a co už si přinesl z té školky.

T: Chápu, že jsi to viděla úplně z jiné stránky. Ještě teda zůstaneme chvíličku u těch učitelů té mateřské školy. Dokázala bys popsat běžný den učitele... co musí zvládnout, co tam dělá v té školce?

R8: Ehm...tak já si myslím, že asi musí chodit do školky dřív, aby se na ty děti připravil, protože... během dne... jako ty školičky, který my máme, tak s těma dětma fakt jako zvládají a probírají dost věcí. Když vedeme děti do té třídy, tak vidím, že ten učitel už s nima třeba jako učitel – říkám učitel, ale myslím ženský – sedí u stolečků, chystají nějaké tvoření a dost často i vidím, že musí jako zapisovat něco... asi docházku nebo jako spoustu věcí... kromě nějakých papírů, takže určitě tam, jako je asi i nějaká administrativa během toho dne. Pak jako... kromě toho standardního dohledu na děti, kdy se fakt jako dívají, co zrovna dělají, tak bych řekla, že každý den musí mít pro ty děti, nebo mají, pro ty děti připravený nějaký program, což jim určitě bere práci i mimo jako ten školní den, aby se na to nachystali. Těžko, budou všechno připravovat a vymýšlet za pochodu. Nooo...

T: A co myslíš, že ten syn tam s nimi dělá, když ho dáš do školky?

R8: Hele, oni začínají ve školce kroužkem, kde si sesednou a povídají si o tom, co je za den, co je čeká, co se jako dělo třeba doma odpoledne, jak se ty děti cítí. Pak mají svačinku v nějakém časovém okně a během té svačinky mají v tom časovém okně i nějaký to tvoření, nebo volnou hru. Pak chodí pravidelně na procházku nebo cvičit do velké tělocvičny, když jim úplně nepřeje počasí. No... oběd, spinkání, odpočinek – to mají teda v každé třídě. A když děti jako spát nechtějí, tak vlastně nevím, co dělají, protože naše dítě spí (smích). A pak už teda u nás je ve školce program po tom spinkání spojený, že ty třídy se spojí dohromady a už fakt mají ty děti jako volnou hru bez nějakého programu. A pak si ho vyzvednu (smích).

T: To zní dobře, mají docela pestrý program...

R8: Mě to přijde dobrý... hlavně... on na to byl zvyklý z té soukromé školičky, že taky začínali tady tím kroužkem. Tak mě to přijde jako fajn, že si ty děti tak jako zklidníš,

spočítáš, posadíš a řekneš jim, co se bude celý den dělat. A já si vlastně myslím, že to je docela jako dobrý, pro ty učitele, tohle udělat.

T: Přijdou ti nějaké aspekty té profese učitele mateřské školy náročné?

R8: Mě celá ta profese přijde, jako v mých očích, náročná... jako upřímně (smích). Jako už jenom to, že ta učitelka musí jako udržet... jako já nechci říct jako „udržet tvář“, ale že musí jako udržet nervy na uzdě s těma dětma a s těma rodičema... že ať se jako děje to, co se děje, tak od ní jako očekáváš, že zůstane jako klidná a nějaká jako vyrovnaná... profesionální. Takže to si myslím, že už je jako hodně náročnej aspekt. A pak si taky myslím, že byť to tak jako možná úplně nevypadá, nebo se to hodně jako podceňuje, tak i ti učitelé se musí pořád jako... učit nebo jako dovzdělávat něco nového, že asi jako nevyjdeš ze školy a nezůstaneš skvělým učitelem v dalších 40 let – prostě na sobě pořád musíš pracovat. A současně si myslím, že je na té profesi vlastně jako hodně náročný... ten pocit té zodpovědnosti v tu danou chvíli za ty děti, aby... nejenom jako, aby se jim v té školce jako líbilo, ale i takový té faktický, aby se jim nic jako nestalo, a když se jim něco stane, abys to jako učitel rychle dokázala vyřešit, ať již nějaký konflikt nebo nějaký zdravý víc cokoliv... Takže celkově si myslím, že je to hodně náročná profese... Jako krásná, to bez debat, ale náročná hodně. Jo, hele laicky – jako na nervy, na zodpovědnost, na trpělivost, na to furt se někam jako posouvat... je to drsný.

T: Takže myslíš že je to náročné spíše psychicky nebo fyzicky?

R8: Jakože za mě, určitě to není fyzicky náročné, to vůbec. Jako umím si představit, že fyzicky náročná práce je, že stojíš někde u pásu a prostě pořád jedeš, ale za mě... jako toto je fakt extrémně psychicky náročné... v každým jako ohledu. Ty vlastně jako, podle mě, ten dobrý učitel ani jako nemůže jako vypnout – přijdeš, nastoupíš, najednou tam ty děti máš a pořád jako musíš vnímat – co ti říkají, kde jsou, co jako dělají. A s tím, že ti jich půlka teda po obědě ani nespí, tak si jako nedáš to kafe... a skončíš, až ti odejde z té třídy poslední dítě. A pak je asi nějaká, jak jsem říkala, ještě ta příprava... úplně přesně nevím, jak to funguje, nebo jestli mají na to nějaký dny volna, nevím... no je to náročný prostě, psychicky určitě. Jakože určitě se někdo na to dívá tak, že je to skvělá práce, kde si celý den jenom hraješ... ale tam si právě moc nehraješ (smích). A přece máš hodně volna...

T: No, to jsou třeba... setkáváš se s tímhle názorem ve společnosti?

R8: No... to je hele, právě to – já jsem se do toho asi na začátku trochu jako zamotala, protože já jsem řekla, že je pro mě důležitý vzdělání těch učitelů, ale tím jsem myslela, že

některý ty lidi to teoreticky připraví na to, jak s těma dětma jednat. A právě když jako vidím u těch mých známých, že se dají tady na tu jako dráhu toho asistenta pedagoga, tak tady hnací síla pro ně je právě třeba to, že fakt budou chodit jako brzo z práce domů, a že budou mít jako hodně volna... a takhle vlastně tu profesi jako líčí, ale podle mě, ji prostě líčí úplně špatně – mají říct „Hele, jo, budu tady s těma dětma, budu se na to připravovat, bude to psychicky náročný občas i fyzicky náročný, protože výlety, procházky.“. A když potom říkají „Jo, vlastně jsem se na to dala, protože mám volný prázdniny, vid’ a jako pohoda, a jistá práce a zkrácený úvazek“ tak si říkám jako... No a to jsem chtěla jako říct tím vzděláním, až si to budeš pouštět znovu, že pro mě vlastně to vzdělání vůbec není důležitý, ať je to klidně jako – nevím, někdo vyučenej, kdo ty děti miluje, ale jako kdo tam jde kvůli těm dětem, jo. Takže jako jo, jako potkávám se tady s tím názorem, že je to vlastně přece vlastně děsně easy (smích)...No ale nejhorší je, že jim ten názor třeba vydrží i rok po tom, co to rok dělaj...

T: No, to je velmi smutné...

R8: Tak... tak, tak.

T: Když jsi mi nějak popsala tu profesi, co tam ten učitel dělá, tak přijde ti, že to ohodnocení, jak už třeba finančně nebo společensky je takové, že odpovídá té skutečné práci?

R8: Hele, společensky si myslím, že... jako ano. Že jako pořád to patří k takovým, vlastně jako populárním, možná, povoláním. Takovým i svým způsobem obdivovaným, ale to finanční ohodnocení... Já asi jako vlastně nevím, jak se může pohybovat když jsi učitelka ve školce. Jako to mě teď zajímá, na to se jdu podívat...

T: Jestli máš prostor si to najít...

R8: Takže google... finanční ohodnocení učitelek [...] Jo takhle, to je jako podle odpracovaných let a podle vzdělání [...] takže podle této tabulky si s praxí do 2 let vyděláš 37.310... jako hrubého??? Takže jako ti z toho zbude nějakých třicet? No... tak jako... pojďme si jako na rovinu říct, že to si vyděláš, jako asi ne všude jo, pořád jsou prostě pozice, kde si to nevyděláš, to bez debat. A pro někoho to přijde jako hodně... ale asi jako když budeš chtít, tak jako 30 hrubýho si v pohodě vyděláš i někde ve výrobě... A vlastně, když se podíváš třeba na Lidl, na ty reklamy... tak si asi vyděláš úplně stejně i v Lidlu... a ta zodpovědnost tam taková není.

T: Možná je to ve skutečnosti jinak, než v těch tabulkách...

R8: Jasně no... ne, to se jako vůbec nedá porovnat... i s těma jinýma profesema... Prostě máš najednou 20 dětí a rodiče čekají, že jim je vrátíš jako zdravý a spokojený, že jo, po těch 8 hodinách... Ale já si pořád jako myslím, že když po tom zaměstnanci chceš, aby se jako nerozhlížel jinde, aby byl spokojený, tak prostě musíš vědět, že si vydělá dost na to, aby si zaplatil bydlení... Je otázka samozřejmě kde a s kým bydlí, a jídlo, ale aby mu jako zbylo i dost na to, aby si užil svůj osobní život... A když si jako vyděláš 30.000 čistýho, tak to... v dnešní době ti to ty nároky jako nemůže splnit, i kdybys byla hrozně skromná... na druhou stranu, já jsem v jednom spolku, to jako je jedno... ale hodně maminek pracuje v té státní sféře, v takových těch sociálních činnostech a oni říkají, že tu práci prostě děláš, protože ji jako miluješ a žiješ s někým, kdo je v pohodě s tím, že jako si nosíš domů, takový „kapesný“, čímž to úplně jako dehonestuju, tu mzdu... to nechci, ale vlastně ale ano, jako jo... je to tak.

T: No takže abychom to shrnuly – to ohodnocení, podle tebe, neodpovídá tomu, jak náročná profese to je?

R8: Jako společensky si myslím, že je ta pozice postavená dobře, že je fakt vnímaná dobře. I když chápu, že ty názory se jako různí, ale mzdově, podle tady těch tabulek, asi ne teda. Ale vlastně, když si to vezmeš z pozice toho rodiče, ty chceš dát někomu to dítě, kdo je s tou prací fakt spokojený, fakt ho ta práce baví, ale mě osobně by ta práce nebavila... kdybych věděla, že si za ní nosím tak málo peněz, že mi to jako nestačí.

T: To je asi na dlouhé povídání, no... položím ti poslední otázku – proč je podle tebe v této profesi převaha žen?

R8: Možná jako... protože pořád převažuje názor, že tu primárně pečující roli o děti mají ty ženy. Možná také proto, že to finanční očekávání, teda nebo ta finanční nabídka není tak skvělá. A zase když jako sklouzneme do stereotypů, tak od těch mužů se dost často očekává, že budou živitel nějaký případný rodiny, aspoň v určité fázi toho života, jako třeba mateřská nebo rodičovská. A chudák učitel, který bude nosit domů 25.000 domů, když už jako má to vzdělání...

T: Promiň, ale zajímá mě, jestli jsi se někdy setkala s učitelem-mužem?

R8: Jo, to jo, to jo. My máme tady ředitele i učitele na základce.

T: Ale v mateřské škole ne?

R8: Ve školce ne, to nikdy... No ale co jsem chtěla – možná i kvůli tomu stereotypu a já vlastně nevím, jak se jako cítí muž, kterej řekne to povolání, že je učitelem v mateřské školce.

T: Jako myslíš, že se na něj dívají nějak skrze prsty nebo jak to myslíš?

R8: Jo... troufám si jako předjímat, že se s tím jako může od někoho pojit strašně moc takových negativních jako předpokladů... jako že si říkají „proč je ve školce?“, „proč pracuje s těma malýma dětma, není nějaký jako divnej?“... Ani to nemusí být jako nic negativního ... ale celkově si myslím, že to je společensky zvláštní. Myslím, že ti muži v těch školkách musí narážet na tyhle názory...

T: Jasně, chápu na co narážíš...

R8: Jako a pak – pracuješ s těma nejmenšíma dětma... a ta jako společnost, tu roli, tý pečovatelky těch nejmenších dětí, vidí prostě na ženský. Jo – furt se říká, že je divný, když jde chlap na rodičák. Jako já si to neříkám... ale ta společnost si to říká. Že jako prostě to není normální... ta společnost... a asi pak musí to pro něho být těžký, i pokud je ten muž jako ambiciózní, a není to pro něj jako ta práce snů, tak vlastně jako se v té pozici nikam neposune, že jo... je to smutný podle mě. Ale ta práce je dle mého názoru krásná... i když, bohužel možná nedoceněná.

T: Napadá tě něco, co by mohlo rozbít tyto stereotypy?

R8: Asi ne, teď nic (smích)...

T: No, dobře tedy. Za mě je to všechno – napadá tě ještě něco k profesi učitele mateřské školy?

R8: Ne, nenapadá mě nic. Ale vůbec ti to nezávidím, až si to budeš muset poslouchat znovu (smích).

T: Dobrá, snad to zvládnu (smích). Každopádně ti moc děkuji za čas, který jsi mi věnovala.

R8: Nemáš vůbec zač.

T: Už vypnu to nahrávání.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA VÝZNAMOVÝCH KATEGORIÍ, SUBKATEGORIÍ A KÓDŮ

Významová kategorie	Vzniklá subkategorie	Ukázka kódů
O profesi a jejích nárocích	Každodenní realita	• Skloubení potřeb dítěte vs. naučit je něco • Organizační náročnost profese • Profesi učitele bych nezvládla • Obrovská zodpovědnost učitele • Stále s dětmi • S počtem dětí se násobí starost učitele • Nutnost plánování programu • Učitel se musí o vše zajímat • Opakování činnosti učitele • Učitel neustále ve střehu • Motivace dětí náročným aspektem • Náročnost komunikace s rodiči
Když stereotypy (ne)mlčí	Ocenění a uznání práce	• Neznalost finančního ohodnocení učitelů MŠ • Nízké finanční ohodnocení učitelů MŠ • Chování společnosti by mělo balancovat ohodnocení učitelů • Ohodnocení učitelů není nějak převratné • Profese učitele MŠ si zaslouží pozornost • Pocit nedocenění učitelské profese • Respekt je individuální

		• Rozdílné vnímání prestiže ve společnosti • Vnímání učitelské profese veřejností jako „snadné“ povolání • Nízká prestiž profese • Odlišné názory týkající se nadhodnocení práce učitelů • Vyšší respekt mají učitelé ZŠ
(Ne)vědomost rodičů	Připraven(a) na všechno?	• Očekávání, že učitel bude umět vše • Logopedické znalosti • Základy počítání • Znalost učitelů MŠ ohledně požadavků na dítě v ZŠ • Učitel formuje osobnost dítěte • Rodiče chtějí, aby učitelé pomáhali s přípravou na školu • První pomoc znalostí učitele • Grafomotorická příprava • Znalost psychologie a vývoje dítěte • Úchop tužky