

# Profesní příběhy učitelek-expertek

Eva Ondrová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eva Ondrová**

Osobní číslo: **H130310**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Profesní příběhy učitelek – expertek**

Zásady pro vypracování:

**Vymezení teoretických východisek z oblasti vývoje profesionality učitele.**

**Příprava metodiky výzkumné části, příprava projektu výzkumu, vymezení výzkumného problému.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou narativních interview.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro pregraduální přípravu učitelek mateřských škol.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**GAVORA, Peter. Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. In Pedagogika, 2001, roč. 51, č. 3, s. 352–368. ISSN 0031–3815.**

**KELCHTERMANS, Geert. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In CARLGRENOVÁ, Ingrid, Gunnar HANDAL a Sveinung VAAGE (eds.) Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice. London: Routledge Falmer, 2004, s. 93–108.**

**PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80–7178–621–7.**

**PÍŠOVÁ, Michaela. Učitel–expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. In Pedagogika, 2010, roč. 60, č. 3/4, s. 242–253. ISSN 0031–3815.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. Pedagogika. SK, 2011, roč. 2, č. 4, s. 247–274.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman. Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta. (Disertační práce) Masarykova univerzita: Brno, 2009.**

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015

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



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20. 4. 2016

  
.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Cílem této práce, která má teoreticko-empirický charakter, je zanalyzovat profesní příběhy učitelek-expertek a popsat, jak vnímají svoji profesionalitu a faktory, které ji determinovaly. V první části práce jsou prezentovány teoretické směry, které se zabývají profesním vývojem učitele a jeho jednotlivými fázemi, s důrazem na fázi experta. Zároveň je zde věnován prostor naraci jako formě sebereflexe i konstrukce identity učitele. Druhá, empirická část, prezentuje na základě kvalitativně metodologického přístupu životního příběhu samotný výzkum, jehož výsledkem je analýza a interpretace dat získaných formou hloubkových rozhovorů. Z ní se pak vyvozuje teorie o profesním a osobním vývoji zkoumaných učitelek a o vlivech, které tento vývoj formovaly a dotvářely.

**Klíčová slova:** profesní vývoj učitele, fáze vývoje, učitel-expert, narace jako forma sebereflexe

The aim of this work, which has theoretical-empirical character, is to analyse the professional stories of teachers-expertek and describe how they perceive their professionalism and the factors that it be. In the first part of the thesis are presented the theoretical guidelines, which deal with the professional development of teachers and its different phases, with an emphasis on the stage of an expert. At the same time there is a space dedicated to the naraci as a form of self reflection and construction of identity. Second, the empirical part presents, on the basis of qualitative methodological approach of the story itself, which results in research is the analysis and interpretation of data obtained by means of in-depth interviews. It then draws the theory about professional and personal development of the surveyed teachers and influences that have shaped this development and to rounded out.

## **ABSTRACT**

**Keywords:** professional development for teachers, stage of development, teacher-expert, naration as a form of self reflection

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

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 PROFESE UČITELE</b> .....	<b>13</b>
1.1 UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	13
<b>2 PROFESNÍ VÝVOJ UČITELE</b> .....	<b>15</b>
2.1 UŽŠÍ POJETÍ VÝVOJE .....	16
2.2 ŠIRŠÍ POJETÍ VÝVOJE.....	17
2.3 FÁZE VÝVOJE .....	18
2.3.1 Modely profesního rozvoje .....	19
2.3.2 Longův model vývojových fází učitele .....	21
2.3.3 Vývojové fáze podle Jana Průchy .....	22
<b>3 UČITEL – EXPERT</b> .....	<b>24</b>
3.1 VYMEZENÍ POJMU.....	24
3.2 CHARAKTERISTIKA UČITELE-EXPERTA.....	25
3.3 KRIZE A SYNDROM VYHOŘENÍ .....	28
<b>4 NARACE A BUDOVÁNÍ IDENTITY</b> .....	<b>31</b>
4.1 NARATIVNÍ PŘÍSTUP .....	31
4.2 SEBEREFLEXE JAKO VÝSLEDEK NARACE .....	32
4.3 KONSTRUKCE PROFESNÍ IDENTITY FORMOU NARACE .....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>34</b>
<b>5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>35</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	35
5.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A POSTUP VÝZKUMU.....	35
<b>6 VÝZKUMNÝ SOUBOR</b> .....	<b>37</b>
<b>7 VÝZKUMNÁ METODA</b> .....	<b>38</b>
<b>8 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU A ZPŮSOB VALIDIZACE</b> .....	<b>39</b>
8.1 VALIDIZACE PARTICIPANTKAMI.....	39
<b>9 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚR DAT</b> .....	<b>40</b>
9.1 VSTUP DO TERÉNU A NAVÁZÁNÍ VZTAHŮ.....	40
9.2 ČASOVÝ ROZVRH PRÁCE V TERÉNU .....	41
<b>10 ANALÝZA ÚDAJŮ</b> .....	<b>42</b>
<b>11 INTERPRETACE KATEGORIÍ</b> .....	<b>43</b>



11.1	PRVNÍ KROK K PROFESI UČITELKY.....	43
11.2	OKOLNOSTI ZAČÁTKU KARIÉRY .....	45
11.3	„JÁ“ JAKO PROFESIONÁL .....	47
11.4	TĚŽKÉ OKAMŽIKY .....	58
11.5	RODINA VERSUS KARIÉRA.....	60
11.6	VLASTNÍ POSTOJ K EXPERTNOSTI .....	61
<b>12</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>63</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>82</b>

## ÚVOD

V této práci, která má teoreticko-empirický charakter, je středem zájmu **učitel a vývoj jeho kariéry**. Učitel ve všech typech a stupních škol se podílí na vytváření systému hodnot dětí a žáků, ovlivňuje jejich zájmy a rozvíjí jejich osobnost. O jeho vlivu na osudy žáků tedy nelze pochybovat. Měl by působit na žáky nejen celou svou osobností, ale také svým vlastním příkladem.

Z různých výzkumů vyplývá, že se učitel mění po celou dobu své profesní dráhy. Proto je důležité vědět, jaký učitel je, co v které **fázi** prožívá, s jakými potížemi se potýká, co jej motivuje v práci a co jej ovlivňuje. Cílem tohoto výzkumu je zkoumání profesního a osobnostního vývoje učitele-experta. **Učitel-expert** je nejen uznávaným odborníkem v oboru, ale na rozdíl od jiných expertů je také pro ostatní reprezentantem morální autority. U experta klademe tedy důraz nejen na jeho vědomosti a dovednosti, ale také na jeho osobnost a morální hodnoty.

Pro své zkoumání jsem si vybrala prostředí MŠ, protože sama působím jako učitelka v MŠ a očekávám tedy, že budou výsledky výzkumu pro mě obohacující. Navíc o učitelkách MŠ, které tvoří téměř 1/6 všech českých učitelů, neexistuje velké množství výzkumných nálezů. Výzkumy zaměřené na tuto problematiku se věnují spíše učitelům vyšších stupňů vzdělávání. Veřejnost si nejčastěji **učitelku MŠ** spojuje s vizáží usměvavé, milé a hodné paní učitelky, u které se dítě po svém prvním odloučení od rodičů cítí v bezpečí. Učitelka ale musí být také vybavena celou řadou znalostí a dovedností, které dokáže tvořivým způsobem využívat při práci s dětmi. Často slyšíme, že to, co se dítě naučí v MŠ je základ, který ho provází po celý život.

Co všechno by tedy měla zvládat učitelka MŠ, která je považována za expertku? Které vlastnosti charakterizují její osobnost? Málokdo si uvědomuje, jak je tato profese náročná. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že opravdu není vždy jednoduché zvládat nejrůznější nečekané situace, které mnohdy zhatí i sebedokonalejší plán. Děti jsou velmi bezprostřední a učitelka musí umět pružně reagovat na jejich podněty a zájmy, věnovat se každému dítěti na základě jeho individuálních potřeb a vést ho tak k jeho dalšímu rozvoji. K negativně působícím faktorům vzdělávání patří také počty dětí ve třídách. Stres a psychickou únavu, která je v této profesi značná, je potřeba kompenzovat vhodnou relaxací, abychom tak předešli **syndromu vyhoření**, který může nastat. Jak zvládají tyto situace učitelky

s dlouholetou praxí? Vnímají svoje léty prověřené a fungující strategie jako projev své expertnosti?

Cílem teoretické části je připravit teoretická východiska pro realizaci výzkumu. Její součástí je tedy vysvětlení pojmů v souvislosti s profesí učitele, dosavadní poznatky o vývoji profesní dráhy a rozdělení jednotlivých fází. Poté se zaměřím na charakteristiku vývojové fáze označované jako **expertství**. V poslední části se věnuji pojmu **sebereflexe**, jež vychází z **narace**. Ta je pro experta nezbytná, jelikož je jedním ze základních kamenů **konstrukce identity učitele**.

Cílem empirické části je popsat jak vnímají dotazované učitelky-expertky svoji profesionalitu a faktory, které ji determinovaly.

Je velmi zajímavé nahlédnout do vztahu teorie a praxe profesionála, způsobu jeho sebereflexe a jeho pohledu do budoucnosti. Domnívám se tedy, že tato práce může být přínosná nejen pro všechny, jejichž cílem je dosáhnout na své pedagogické cestě mety experta, ale také pro samotné zúčastněné učitelky, které tak měly možnost zamyslet se na základě výzkumu, jehož byly součástí, nad svým profesním i osobnostním vývojem. Dále může posloužit jako materiál pro podporu současných učitelů i jako podpora vzdělávání budoucích učitelů a to především díky srovnání vlastních představ o dalším profesním životě a příběhů učitelek-expertek, jež jsou v podstatě na vrcholu své kariéry.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PROFESE UČITELE

Pojetí profese učitelství se vyvíjelo v kontextu s rozvojem společnosti, v níž se požadavky na oblasti poznávání a vzdělávání jedince prohlubovaly. Je jednou z nejstarších v kulturních dějinách lidstva a mezi jinými profesemi byla jasně vyčleněna už v Antice (Průcha, 2002a). Profesi rozumíme povolání, spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, která je vykonávána na základě zákonného oprávnění. Učitelství se pak tedy zkoumá a objasňuje na základě činností, vykonávajících učitelem.

Dle Pedagogického slovníku je **učitel** „jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)

Jak uvádí Lukášová et al., (2014, s. 13) je „s profesí učitelství kromě jiného spojován silný ideál služby, otázky profesní identity, autonomie v rozhodování nebo expertních schopností řešit běžné i mimořádné situace na základě zvládnuté teorie. To vše vyžaduje specifické profesní učitelské kompetence, znalosti, dovednosti a osobnostní profil učitele v postojích a přijaté odpovědnosti“.

Výzkumem profese učitele se u nás zabývá ve svých pracích J. Průcha (2002, 2003), O. Šimoník (1994), B. Blížkovský, S. Kučerová, M. Kurelová (2000), J. Vašutová (2002), H. Kantorková (2002), J. Mareš (2001), V. Spilková (2004), kteří učitele definují z pohledu požadavků na tuto profesi vycházejících z dnešní doby.

Závěry těchto autorů, kteří se zabývají profesí učitele obecně, lze aplikovat také na učitele MŠ. Tato problematika je u nás řešena spíše okrajově a donedávna se ani příliš neobjevovala v odborných pracích. V 80. letech se výzkumem činností učitelek MŠ zabýval Pařízek, dále např. Spilková (2004), Šmelová (2006), Burkovičová (2006, 2013) aj. V současnosti se často hovoří o učiteli jako profesionálovi a objevuje se snaha o jeho posun k profesionalitě (Wiegerová a kol., 2015).

### 1.1 Učitelka mateřské školy

Práce učitelky MŠ je poněkud odlišná od práce učitelů na vyšších stupních vzdělávání. Je specifická v tom, že vyžaduje vyšší míru odpovědnosti a jak uvádí Burkovičová (2013), je

ovlivněna také věkovými zvláštnostmi dětí. Veřejnost často učitelku MŠ vnímá spíše jako pečovatelku. Realita je ale poněkud odlišná. Šmelová (2006) definuje učitele mateřské školy jako odborníka, který je kvalifikovaný v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálý, kompetentní převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.

Všechny profesní činnosti, které od učitelky MŠ očekávají děti, rodiče i společnost se dějí prostřednictvím její osobnosti. Individualita, osobní vlastnosti spolu s odbornou a etickou dimenzí se projeví v profesním chování a jednání. Odbornost profesního chování je vnímána jako vysoká úroveň činnosti cílevědomého projektování a plánování se zaměřením na optimální rozvoj každého dítěte. Jako odborník by se měla učitelka projevit ve vzájemné spolupráci, poradenské, metodické, konzultační činnosti se zástupci dítěte i v oblasti spolupráce s ostatními pracovníky školy. Významnou oblastí profesionality učitele je také samostudium a sebevzdělávání účastí v institucionálním vzdělávání a její další cílevědomé vzdělávání, které má vliv na její práci s dětmi. Zvládnutý repertoár odborných profesních činností by pak měla uplatňovat v zájmu rozvoje dítěte (Burkovičová, 2013).

## 2 PROFESNÍ VÝVOJ UČITELE

Tak jako se vyvíjí život člověka na sebe navazujícími vývojovými fázemi, vyvíjí se na základě prožitých událostí a zkušeností také jeho osobnost. Osobnost člověka se zase výrazným způsobem promítá do jeho profese, neboť část svého života stráví člověk prací, se kterou přijímá také svou profesní roli, jež se rovněž určitým směrem vyvíjí. Podobně jako v jiných profesích, existují určité vývojové etapy a typické životní dráhy také v učitelství. Vychází to ze staleté tradice tohoto povolání, v němž se reprodukují ustálené cykly profesního vývoje. Kvalitu ani rozsah učitelových zkušeností změřit nemůžeme. Obecně se soudí, že jsou ve vztahu k výkonnosti, podle hypotézy, že čím je učitel profesně zkušenější, tím je jeho práce kvalitnější. Dle výzkumů ale vyplývá, že „nabývání profesních zkušeností“ u učitelů postupuje jiným tempem, než je časová délka v profesi. Jak uvádí Štech (1994), učitel se denně setkává s rozporů, které nepomůže vyřešit sebelepší příprava, učebnice, didaktické teorie a školská politika. Neexistují účinné metody ke zvládnutí nejistoty a problematičnosti učitelského povolání. K tomu dochází učitel i díky svému profesnímu vývoji, na základě budování své identity.

Učitelská profese se vyznačuje poměrně rozdílnými **etapami profesní dráhy**. V těchto etapách se mění také charakteristiky osobnosti učitelů (věk, zkušenosti i stupeň opotřebení). Aby se člověk mohl stát učitelem, musí k tomu mít, jak už bylo zmíněno, především kvalifikační předpoklady. Ty mu zaručí odborná příprava na pedagogické škole. Po jejím absolvování následuje několik let v praxi. Během této doby se učitel určitým způsobem vyvíjí, sbírá zkušenosti, buduje si svou profesní identitu a stává se skutečným učitelem. Není to však vždy. Někdy se také může stát, že se jeho vývoj zastaví nebo z profese odejde úplně. Vývoj učitele probíhá v několika fázích. Je nezbytné objasňovat, jak lze charakterizovat učitele, kteří jsou teprve na začátku profesní kariéry nebo ty, kteří jsou již dlouholetými a zkušenými odborníky. U nás se jednotlivými vývojovými fázemi ve své práci zabýval Průcha (2002b).

Vymezení samotného pojmu **vývoj učitele** není dle Lukase (2011) tak úplně jednoznačné. Z obecného hlediska můžeme vývoj učitele v jejich profesi chápat jako změny v čase. Učitel se mění neustále, během celé své kariéry. Koncepce vývoje učitele jsou ovšem natolik odlišné, že pokus o přesnou definici je velmi složitý. Pokud vývoj učitele bereme jako neutrální termín, může obsahovat pozitivní i negativní změny jakékoliv povahy, které učitel

během své kariéry zažívá. Tyto změny mohou představovat například přibývání nebo ubývání určitých schopností nebo třeba v souvislosti s učitelským prožíváním jeho pracovního i osobního života, jeho subjektivní vnímání významu různých událostí, které jsou vždy součástí vývoje.

Ch. Day (1999, s. 29 in Lukas, 2008) zmiňuje, že „*učitelova změna jako nutný následek efektivního profesního vývoje, je složitá, obtížně předvídatelná a závislá na předchozích zkušenostech (životní a profesní historii), ochotě, schopnostech, sociálních podmínkách a institucionální podpoře*“.

Guskey (2002 in Lukas, 2007) konstatuje, že existují tři hlavní cíle programů profesního vývoje učitelů, charakterizované prostřednictvím změn, kterých by měli učitelé dosáhnout:

- změna praktik učitele ve třídě
- změna jeho postojů a názorů
- změna žakovských výsledků.

Za hlavní zdroje změn v jeho chování považuje konkrétní zkušenosti a prožitky spojené s výukou. Pro potřeby konceptualizace lze dle Lukase (2008) rozlišovat mezi užším a širším pojetím vývoje učitele.

## 2.1 Užší pojetí vývoje

**Užší pojetí vývoje** je chápáno ve smyslu určité vědní disciplíny. Řadíme sem např. psychologicky orientovaná pojetí, vycházející z obecných vývojových fází jedinců (např. Oja 1990 in Lukas, 2007), pojetí založená na sledování interpersonálních vztahů a vývoje (Schultz; Barr; Selman 2005 in Lukas, 2007), či pojetí hraničící s pedagogicky orientovanými přístupy. Můžeme sem situovat také práce věnované profesní identitě učitele, kde je vývoj učitele chápán jako vývoj jeho identity v průběhu jeho kariéry – jde o utváření jejich vnímání sebe sama jakožto učitelů. K užším pojetím je řadíme tehdy, pokud je v nich kladen důraz buď více na osobnostní, případně širší sociální vlivy nebo okolnosti, jež souvisí s vývojem pedagogických kompetencí (bližší Lukas a Švaříček, 2007). Užší pojetí vývoje bývají také často zaměřena na profesní (profesionální) vývoj učitele, v němž je zkoumán vývoj jeho schopností, znalostí, dovedností či jsou brány v potaz všechny tyto složky, jejichž cílevědomé prohlubování je součástí vývoje každého profesionála v každé profesi (Boyle et al. 2004 in Lukas, 2007).



Charakteristiku profesního vývoje v tomto smyslu definují Achilles a Tienken (2005, s. 306 in Lukas, 2007), kteří profesním vývojem rozumí „*neustálé, plánované, kontinuální vzdělávání, prostřednictvím kterého zdokonalují aprobovaní, kvalifikovaní učitelé a ostatní profesionálové ve vzdělávání své schopnosti, znalosti a postoje související s podporou studentů při naplňování cílů organizace/školy*“.

## 2.2 Širší pojetí vývoje

Reakcí na užší pojetí vývoje jsou **širší pojetí vývoje** učitele, která se zabývají celkovým vývojem učitele. Lukas (2008) je označuje jako integrativní, jelikož v sobě zahrnují složku sociální, psychologickou i biologickou.

Tento směr může být reprezentován kvalitativními, narativními přístupy, jež jsou založeny na výzkumech tzv. životních příběhů učitelů (life story, life history), které postihují vývoj učitele komplexněji. Důraz není dáván na vývoj učitele jako profesionála, ale na všechny faktory, které tento vývoj ovlivňují, se zvláštním důrazem na ty, jež stojí mimo školní prostředí (učitelův osobní život, vliv sociálních skupin, společnosti atd.). Řadíme sem výzkumy např. Kelchtermans; Vandenberghe, 1993; Gavora, 2001; Lukas, 2006; Švaříček, 2006).

Nejpropracovanějším se dle Lukase (2008) jeví **model Fesslera a Ingrama** (2003 in Lukas, 2008). Tento model, který charakterizuje jednotlivé stupně vývoje, není lineární, ale cyklický. Označujeme ho za **systémový**. Zahrnuje tři vzájemně se ovlivňující **subsystémy**, z nichž je patrné, že na vývoj učitele má největší vliv prostředí. To autor dělí na:

- **osobní**: sem patří hlavně prostředí rodiny, pozitivní kritické události, krize v životě, v konfliktu s požadavky profese,
- **organizační**: mezi ně řadí školní nařízení, předpisy a normy, styl vedení nadřízených, přítomná nebo chybějící důvěru veřejnosti, očekávání společnosti kladená na vzdělávací systém, činnost profesních sdružení a organizací, atmosféru v odborových sdruženích,
- **profesní cyklus**: se skládá z kariérní přípravy, zahájení kariéry, získávání kompetencí, období zájmu a růstu, frustrace, stability a ukončení kariéry a opouštění profese.

Pokud je prostředí podporující a pečující, může přispět k pozitivnímu kariérnímu růstu a naopak rušivé a nátlakové prostředí ovlivní jeho vývoj negativně.

Systémové pojetí považujeme za základní a nejpřínosnější způsob nazírání učitelova vývoje v mnoha směrech. S jeho různými variantami se totiž setkáváme i u dalších autorů. Jak uvádí Lukas (2008), nabízí tyto systémové přístupy sice komplexnější modely, ale zároveň se u nich pohybujeme v rovině konceptualizace problematiky, kdy se pokoušejí především o obecný vývoj sebeporozumění (identita, osobnostní vývoj) nebo jako vývoj ovlivněný kontextem školy a společnosti. Mezi způsoby zkoumání a ověřování komplexních teoretických modelů řadíme analyzování konkrétních kritických událostí, s jejíž koncepcí přichází v osmdesátých letech Sikesová (1985 in Lukas, 2008, s. 41), která považuje v profesní kariéře učitele za klíčové **zlomové/kritické události**, jež ho díky určitému zlomu posunují v jeho vývoji. Tato autorka vymezila v profesním vývoji šest fází s větší náchylností k výskytu kritických událostí:

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

Sikesová upozorňuje také na různé příjemné či méně příjemné životní situace (jako např. svatba, rozvod, smrt v rodině), se kterými se může setkat každý člověk, nejen učitel. Tyto události se na vývoji profesní kariéry učitele mohou zásadně podepsat (Lukas, 2008, s. 41). V souvislosti s vývojem identity učitele se otázkou zlomových událostí v kariéře učitele zabýval ve svém výzkumu také Švaříček (2011).

### 2.3 Fáze vývoje

Úrovně jednotlivých fází vývoje učitele představují rozdíl v kvalitě učitele. Ustálená představa o vývoji učitelské profese předpokládá, že učitelova práce vzrůstá na kvalitě tím, čím je jeho etapa profesní dráhy vyšší. Na počátku své dlouhé cesty se učitel dostává do kontaktu s dětmi s téměř žádnými zkušenostmi s profesními činnostmi, pouze s teoretickou výbavou.

### 2.3.1 Modely profesního rozvoje

Jak uvádí Píšová (2011), měly pro rozvoj etapových modelů velký význam práce Fullerové publikované na konci 60. let, které se zaměřovaly především na učitele v začátku jejich kariéry a jejich profesní rozvoj. Fullerová, obdobně jak Katzová (1972 in Píšová, 2011), rozlišila etapy profesního rozvoje začínajících učitelů podle jejich potřeby, zájmu či obav, které u nich v daném období dominovaly: 1. orientace na „já“, přežití; 2. orientace na pedagogickou situaci; 3. orientace na žáka. Na základě prací Fullerové, ale i na základě obecně orientovaného etapového modelu profesionálního rozvoje bratří Dreyfusů (1986 in Píšová, 2011), kteří považují za jeden z hlavních znaků úspěšného vývoje učitele jeho zvyšující se schopnost přizpůsobení na různé situace ve vyučovacím procesu, rozpracoval Berliner (1988, 1995 in Píšová, 2011) kognitivně orientovaný pětistupňový model profesního rozvoje učitele, který se skládá z následujících etap:

**Začátečník** – novic (*beginner*) – začínající učitel, který se ve třídě zaměřuje na okamžité „přežití“ pomocí jednoduchých technik. Opírá se o návody a soustřeďuje se převážně na obsah. Krátkodobě plánuje a okamžitě reaguje v pedagogických situacích. Jeho profesní učení probíhá většinou na základě imitací či rad od jiných.

**Pokročilý začátečník** (*advanced beginner*) – vyučovací postupy se začínají pomalu automatizovat, stávají se rutinou. Na základě jednotlivých zkušeností postupně učitel vnímá podobnosti, vynořují se určité vzorce a schémata. Pomalu postupuje od jednotlivých reakcí na určité pedagogické situace k vytváření strategií. Pozornost od svého výkonu začíná přesouvat k celkovému vnímání procesů vyučování. Začíná si klást otázky a hledá na odpovědi na to, co, jak a proč to dělá.

**Kompetentní učitel** (*Competent teacher*) – již pravidelně používá svůj repertoár strategií, které mu pomáhají vyrovnávat se s běžnými situacemi ve třídě. Tato fáze je charakterizovaná schopností improvizace ve třídě. Učitel je schopný vědomě rozhodovat o konkrétních postupech v daném kontextu. Na rozdíl od předcházejících etap, kdy pozornost byla soustředěna především na obsah vyučování, zaměřuje se více na žáka a jeho potřeby. Přechází ke středně-dlouhodobému plánování a stanovuje si své priority.

**Zkušený učitel** (*Proficient teacher*) – profesní výkon je v této fázi již řízen intuicí ve spojení s určitými pravidly/principy. Je rozvinuto řešení komplexních pedagogických situací a vyučování je ještě více zaměřováno na žáka.

**Učitel – expert** (*Expert teacher*) – jedná se o nejvyšší fázi profesního rozvoje, která je charakterizována intuitivním „uchopením“ pedagogické situace. Výkon učitele je plynulý, zdánlivě nevynakládá žádné zvláštní úsilí. Plánování je flexibilní. Expert je schopen anticipace událostí (ne jen řešení), používá univerzální schémata v procesu učení/vyučování.

Tyto **etapové / gradační modely** vzniklé na základě výzkumů podléhaly kritice, protože nebraly v úvahu fakt, že životní cyklus učitele může zahrnovat i různé situace, které zbrzdí učitelův profesní vývoj a ne každý učitel dojde až do etapy experta. Přesto se staly v různých zemích předlohou k vypracování standardů pro potřeby podpory profesního rozvoje a hodnocení kvality práce učitele.

Steffy et al. (2000 in Lukas, 2008) předpokládají na základě vlastních výzkumů a analýzy předchozích pojetí vývoje, existenci šesti fází učitelova vývoje:

Fáze „**nováčka**“ je charakterizována nejistotou, snahou o zvládnutí základů vyučování, nedostatkem potřebných znalostí a je spojována již se zkušenostmi studentů učitelství s výukou.

Ve fázi **začínajícího učitele** učitel upevňuje své znalosti a dovednosti, je často velmi sebevědomý a plný ideálů, přejímá postupně odpovědnost za svůj vývoj. (Na druhou stranu dle těchto autorů přibližně třetina učitelů v tomto období práci opouští).

Na druhém konci spektra se nachází **učitel – profesionál**, který nachází uspokojení ve vztahu se žáky a v předávání znalostí. Je vysoce sebevědomý, vstřícný, chápatel, schopný akceptovat potřeby svých žáků a má respekt.

Další fáze je charakterizována **distingovaností a význačností** a může k ní dospět charakteristický učitel, který má skutečné předpoklady a znalosti a excelentně zvládá svůj obor. Bývá respektován nejen žáky, ale také vedením školy a širší komunitou.

V závěrečné fázi se pak učitelé stávají **zasloužilými učiteli**, což pro většinu z nich znamená „zasloužené“ ukončení kariéry, po němž však následuje „nový začátek“ v „nové roli“, která představuje zúročení jejich celoživotní práce (např. výuka na VŠ apod.).

Lukas (2008) však poukazuje na fakt, že tyto autoři opomíjejí ve svých výzkumech sociální a psychologické faktory, na jejichž význam v úvodu poukazují.

### 2.3.2 Longův model vývojových fází učitele

Lukas (2008) uvádí **model vývojových fází učitele**, který tvoří jeden z možných přechodů mezi užšími a širšími pojetími, jehož autorem je Robert Long (1999 in Lukas, 2008).

Podle něj **první etapu** vývoje učitele lze označit jako **počátek kariéry** (*carrer entry*) a bývá charakterizován nejen snahou o „přežití“ v nové roli a pochopení rozdílu mezi představami a realitou procesu výuky, ale také nadšením a objevováním nového, které se dostane často do konfliktu s realitou.

**Ve druhé fázi**, kterou Long (1999 in Lukas, 2008) nazývá stabilizační (*stabilization phase*), dochází ke **zpevňování učitelových návyků** a jeho zvládnání rutinních záležitostí. Jeho výuka se vyznačuje větší flexibilitou a jistotou. Vytváří si svůj vlastní styl, který bývá někdy označován jako *učitelovo pojetí výuky*. V této fázi se jedinec stává skutečným učitelem a vytváří si profesní identitu, která je součástí identity jakožto jedince. Nezávládnutí této stabilizační fáze může vést ke zklamání a opuštění profese.

Zakotvení učitele v roli mu **ve třetí fázi**, kterou charakterizuje experimentování (*experimentation and diversification phase*), umožňuje zkoušet nové postupy, využívat jiné učební materiály a měnit učební styl. Učitelé hledají v této fázi nové myšlenky, kladou si vyšší cíle, snaží se dosáhnout nějakého ocenění.

Nenaplnění ambicí ústí často do **čtvrté fáze** (*reassessment*), pro niž je typické přehodnocování dosavadních snah a rezignace na aktivní a inovativní přístup k vyučování a na snahu ke zdokonalování. Učitel umí žáky relativně dobře naučit, ale vytrácí se jeho vztah k vyučování a žákům, je náchylnější ke stresu, nedostatečnosti či vyhoření.

**Pátá fáze** (*serenity and relational distance*) je charakterizována vyrovnaností a zklidněním učitele, který se vyrovnal s pocity nedostatečnosti a smířil se s realitou. Učitel si také zachovává větší odstup od žáků i kolegů. Stále ještě však učitelé s větší motivací jsou připraveni přijímat nové zkušenosti, i když se brání všemu novému, co naborává jejich rutinu.

**Poslední fáze** (*disengagement*) se vyznačuje stahováním se a opouštěním kariéry (Long, 1999, in Lukas, 2008).

### 2.3.3 Vývojové fáze podle Jana Průchy

V českém prostředí se problematice vývojových fází učitelů věnuje Jan Průcha (2002b), který rozlišuje v profesní dráze učitelů následující fáze:

**Volba učitelské profese:** motivace ke studiu učitelství, kdy motivací pro uchazeče o toto povolání jsou často jeho bývalé zkušenosti. Má dopředu svou představu o tom, co učitelství obnáší a za jakých podmínek probíhá. Velkou roli v tom, že se člověk rozhodne pro profesi učitele, sehrávají i jiní lidé, které uchazeč považuje za své vzory. Jako jeden z důležitých motivů je potřeba uvést i zájem pracovat s dětmi v profesi, kde se může projevit kreativně a není vázán rutinou.

**Profesní start (profesní adaptace):** souvisí s nástupem do zaměstnání a v této souvislosti můžeme mluvit o začínajícím učiteli. Profesní start je mnohdy spojen s nadšením a zároveň snahou přežít v nové roli. Často dochází k **šoku z reality**, který je způsobený rozporem mezi realitou a očekáváním. Začínající učitelé často až po nástupu do práce zjistí, že nemají dostatečné vědomosti a dovednosti nezbytné pro výkon této profese nebo se nedokáží vyrovnat s problémovými situacemi. V jiných profesích je zaměstnancům přidělován zkušenější kolega, který je zaučuje. V učitelské profesi tomu tak není. V 70. letech ale fungoval na našem území institut **uvádějícího učitele**, který měl své opodstatnění.

**Profesní stabilizace:** z učitele začátečníka se stává **učitel zkušený (expert)**. Období stabilizace nastává po několika letech praxe. Podle Průchy (2002b) za zkušeného lze učitele považovat v době, kdy pracuje samostatně a nepotřebuje odbornou pomoc. Teprve v této fázi se stává učitelem v pravém slova smyslu, neboť se ztotožňuje se svou rolí učitele. Dochází k formování jeho učebního stylu, nachází svůj styl výuky. V odborné literatuře je tato fáze spojena s termíny **učitel expert**, **expertnost v učitelské profesi** či **expertní výkon** a je jí věnována značná pozornost. Tato fáze učitelské kariéry prochází určitým vývojem. Učitel časem přehodnocuje své dosavadní zkušenosti a přestává být ve vyučování inovativní. Nicméně pokud se mu zavedení změn osvědčilo, učí spokojeně dál podle nich. Pokud ne, určitým způsobem **rezignuje** a jeho výuka se stává rutinní.

**Profesní vyhasínání (vyhoření):** v této době sledujeme **etapu vyhasínání**, která je spojena s předdůchodovým obdobím. Průcha (2002b) uvádí názory odborníků, jak učitel v této fázi „vypadá“. Proti sobě stojí obraz učitele jako odborníka, experta na své povolání a obraz člověka, který je prací unaven a začíná rezignovat. Stahuje se do sebe a stává se konzerva-

tivním. Objevuje se **efekt vyhasínání**, který je spojován se stresovými faktory. Opouštění profese nastává v době, kdy je učitel svou prací vyčerpán. Ztrácí zájem o práci a odchází ze zaměstnání.

Jak uvádí dle svého výzkumu Burkovičová (2013), určování jednotlivých etap je v různých zemích jiné. Např. ve **Velké Británii** je pět úrovní vývoje profese: *začínající, nově kvalifikovaný, kompetentní učitel po roce praxe, zkušený a vynikající učitel a učitel se specifickými dovednostmi*. V **Austrálii** mají čtyři úrovně: *učitel začínající, samostatný, s první atestací a s druhou atestací*. V některých zemích je definovaná pouze jedna úroveň, která se liší v souvislosti s věkem a se speciálními vzdělávacími potřebami žáků, např. v **Nizozemí** a ve **Slovinsku**.

U nás Průcha (2002b) poukazuje na skutečnost, že prozatím nemáme legislativně ani obecným konsensem dobu jednotlivých fází stanovenou, proto ve výzkumech figurují především učitelé podle délky praxe. Na profesním vývoji se podílí také zejména profesní kontinuita (setrvání u profese) a profesní migrace (přechod k jinému povolání).

### 3 UČITEL – EXPERT

#### 3.1 Vymezení pojmu

Slovo expert se začalo používat až v polovině 19.stol a souviselo se skupinou lidí, která se živila poskytováním rad, ne tedy obchodem a výrobou (Stehr 1994 in Švaříček, 2007).

Samotný pojem **expert**, definoval uznávaný odborník na tuto problematiku Ericsson (2006 in Píšová, 2010, s. 4) jako: „osobu široce uznávanou jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním“. Expert má dle Henryové (1994 in Švaříček, 2006) hluboké znalosti předmětu, je schopný pracovat se všemi studenty, vychovává, zajímá se o potřeby svých žáků, je respektován, dále se vzdělává, používá mnoho metod a technik, zvládá dobře kázeň žáků, a je respektován. Sám Švaříček (2006, s. 2), který se zabýval výzkumem zaměřeným na tuto problematiku, však uvádí, že: „termíny expert, poradce, zkušený učitel, kvalitní učitel nejsou precizně definovány. Jejich význam je však dosti srozumitelný. Kromě termínu expert (používá např. Berliner, 1987, 1995, 2000, Janík, 2005) můžeme nalézt termíny dobrý učitel, kvalitní učitel (Stones, 1994), tvořivý učitel, zkušený učitel (Good aj., 1975, Stephens, Crawley, 1994, Průcha, 2002), učitel veterán, či efektivní učitel. Některé publikace dokonce používají vzájemně zaměnitelné pojmy kompetentní, efektivní, vyjíměčný, aby popsaly odlišné úrovně kvality výuky učitele (McBer, 2000). Expertem s ohledem na pedagogiku je míněn zkušený, kvalifikovaný a kvalitní učitel.“

Odborníci označují učitele-experta jako učitele-profesionála. V souvislosti s tím, je nutné vysvětlení pojmu **profesionalita**. Tento pojem zahrnuje nezbytné předpoklady, mezi něž řadíme schopnost ovládat určitou sumu specializovaných, expertních znalostí a dovedností, dále znalost souboru etických zásad přístupu k lidem, s nimiž profesionál pracuje (Kalhous, Obst, 2009). **Profesionalitu učitele** pak Kasáčová (2004) vymezila do tří následujících úrovní:

- individuální (souvisí s ní osobnostní předpoklady a charakteristiky učitele-profesionála)
- společenská (zde jsou formulovány úkoly a povinnosti profesionála a požadavky společnosti na jeho výkon a akceptovatelné normy jeho profesionálního konání)



- kvalifikační (jsou zde vytyčeny požadavky na vzdělání).

Autorka zde spojuje s profesionalitou také kvalifikovanost. V této souvislosti Wiegerová poukazuje na fakt, že u učitelů MŠ v České republice, na něž je tento výzkum zaměřen, je tato učitelská profese jedinou, která nevyžaduje vysokoškolské vzdělání a odvolává se na mnohé výzkumy, které poukazují na to, že vysokoškolská kvalifikace zvyšuje úroveň profesních dovedností, což se pozitivně promítá do výsledků vzdělávání (Wiegerová et al., 2015).

Píšová propojuje profesionalitu s konceptem expertnosti, když experta označuje za: „*vy- nikajícího vzdělaného profesionála a expertnosti základ nejvyšší kvality profesionálního výkonu. **Profesionální expertnost** pak staví nejen na individuálních znalostech jedince, ale také na akumulovaných kolektivních znalostech konkrétní profese, na jejím hodnotovém systému a přijatých postupech výkonu profese.*“ (Píšová et al., 2013, s. 15)

Ve studiu podstaty expertnosti identifikuje M. Chi (2006, s. 21-23 in Píšová, 2010) dva hlavní přístupy. **Přístup absolutní**, který analyzuje výkon myšlení těchto jedinců a **přístup relativní**, který porovnává myšlení učitele experta s učitelem na začátku kariéry. V 80. letech min. stol. pak narážíme na přístup **statický**, který je zaměřen na expertnost a expertní výkon jako stav beroucí v potaz kognitivní procesy učitele a přístup **dynamický**, který kritizuje předešlý přístup a usiluje o poznávání procesů vývoje expertnosti a jeho determinantů (A. Tsui 2003, 2005 in Píšová, 2010). Píšová (2010), považuje expertnost za „*dynamický konstrukt, který se v učitelské profesi mění s proměnou rolí učitelů v reflexi společenského vývoje a jeho požadavků na výchovu a vzdělávání.*“

### 3.2 Charakteristika učitele-experta

Pro každý výzkum je nezbytná identifikace experta. Řada výzkumníků se opírá o studii D. J. Palmera a kol. (2005 in Píšová, 2010), v níž autoři analyzovali 27 studií učitelské expertnosti a identifikovali čtyři hlavní indikátory:

- Délku zkušenosti v praxi: nejčastěji 5 až 10 let, z toho alespoň 3 roky na jednom pracovišti.
- Nominace (ředitelem) či společenské uznání.

- Členství v profesní či společenské skupině (např. status mentora či fakultního učitele).
- Výkonová kritéria (na základě pozorování výkonu profese v reálné výuce).

Průcha (2002b) uvádí za začátek nabývání vlastností experta úsek následující po pěti letech učitelovy kariéry, i když názory na to, kdy přichází toto období v učitelské profesi, se mezi odborníky liší. Huberman (1989 in Průcha, 2002b) např. konstatuje, že dle výzkumů je časový úsek 3-5 let obdobím profesní stabilizace učitele a po něm přichází období „učitelského mistrovství“ (tj. učitel se stává expertem). Naproti tomu Chráska (1996) vybral ve svém výzkumu za učitele experty takové, jejichž průměrná délka praxe činila 22,9 roku. Švaříček uvádí, že dle Berlinera (1987 in Švaříček, 2006) musí mít expert délku praxe minimálně 5 let, on sám pak ve vlastní definici experta stanovuje minimální délku praxe 10 let. Hodnověrné poznatky, které by umožňovaly přesné vymezení, za jak dlouhou dobu od vstupu do profese se z učitele-začátečníka stává učitel-expert, však stanoveny nejsou. Já osobně se přikláním k názoru Průchy (2002b), že velkou roli v tomto procesu stávání se expertem hrají i interindividuální rozdíly ve vývoji. Záleží na osobnostních předpokladech každého učitele, individuálních schopnostech i různých determinujících okolnostech, stejně jako není možné opomíjet také rozdíl v pohlaví učitelů, i když u učitelek MŠ je zastoupení žen téměř sto procentní.

Zkušeného učitele lze charakterizovat také především na základě jeho **profesních kompetencí**. J. Vašutová (2001, s. 24) vymezuje kompetence jako „*receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní*“. V posledních letech je ve školství snahou vytvořit model kompetencí, který by představoval „*standard*“ profese učitele. Profesní standard definuje nezbytné kompetence vyjadřující způsobilost učitele k výkonu profese v příslušné kategorii (Vašutová, 2001). Model klíčových kompetencí učitele navrhl např. Ch. Kyriacou v roce 1996, u nás to byla Vašutová (2001), V. Spilková (1996, 1997), V. Švec (1999), Z. Helus (2001).

*„Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být*

*náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí.*“ (Vašutová, 2007, s. 7)

Z. Helus (2001) rozlišuje čtyři „**jádrové**“ kompetence, které vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese. Jedná se o:

- **Kompetenci pedologickou**, která spočívá v dovednosti učitele plánovat, organizovat a řídit vzdělávání, a to s ohledem na vývojovou úroveň a individuální potenciál.
- **Kompetenci oborově didaktickou**, která zahrnuje zvládnutí základů vyučovacího předmětu a dovednost tvořivé didaktické transformace.
- **Kompetenci pedagogicko-organizační**, která spočívá v kvalifikovaném řízení vztahů a činností ve školní třídě s cílem vytvářet efektivní edukační prostředí.
- **Kompetenci kvalifikované pedagogické reflexe.**

Další konkretizací těchto „*jádrových*“ kompetencí vymezil čtyři další kompetence, které mají směřovat k rozvoji žáků.

Ve vztahu k MŠ souvisí pojetí profesních kompetencí přímo s funkcí předškolního vzdělávání, a s proměnnou rolí předškolního pedagoga. Šmelová (2006) vymezuje tyto kompetence následovně:

- **Předmětová**
- **Didaktická a psychodidaktická**
- **Pedagogická**
- **Diagnostická a intervenční**
- **Sociální, psychosociální a komunikativní**
- **Manažerská a normativní**
- **Osobnostně kultivující** (blíže viz Šmelová, 2006).

Učitel expert na rozdíl od učitelů začínajících není motivován zvyšujícím se platem, ale vnitřní motivací zlepšit své učení, což pramení ze silného závazku vzhledem k profesi a z touhy být nejlepší (Steffy et al., 2000 in Lukas, 2008). Než se z učitele stane kvalitní učitel, který ví, jak má učit, projde svým profesním vývojem velký kus cesty. Experti jsou

učitelé, kteří mají za sebou řadu let a zkušeností. Jejich životem se prolínají jak pozitivní, tak také negativní vlivy. Mnoho učitelů expertů si vyvinulo metody, jak rozpoznat a překonat negativní faktory, které ovlivňují jejich učení. Úrovně experta dosáhli udržováním standardů výkonů učitele a tím, že nedovolili vnějším vlivům, aby je ovlivnily. Jejich vědění není dle Švaříčka (2007, s. 33) „založeno jen na teoretických znalostech, ale je právě významně ovlivněno osobní zkušeností učitele a jeho profesní kariérou.“

Ve srovnání s učiteli „začátečníky“ jsou experti více intuitivní, než racionální. Na vzniklé situace ve třídě reagují jednoduše a automaticky. Jejich rozhodnutí stojí více na jejich vlastních hodnotách. Švaříček (2006) uvádí, že úspěšné vyřešení situace se stává součástí jejich strategie, kterou později použijí rutinně, za použití racionálního uvažování. Racionalitu zdůrazňuje jako nezbytnou především u práce s pravidly chování žáků a organizace výuky. Na základě svého výzkumu dospěl Švaříček (2006) k závěru, že expert je zkušený učitel, částečně nespokojený s daným stavem. To ho však vybízí nejen k jeho dalšímu rozvoji, ale také k aktivitě o neustálé vylepšování výuky: „*Na počátku učitelé učili zcela podle učebnic, teprve po změně postoje a vztahu k žákům, začali měnit obsah výuky.*“ (Švaříček, 2007, s. 352)

Kompetentní a zkušený učitel může také poskytovat profesní i studijní a osobnostní podporu, vedení, patronát, poradenství, předávání vědomostí a dovedností osobám služebně mladším a tím jim dopomáhat ke komplexnímu osobnostnímu, edukativnímu a profesnímu rozvoji. Tuto podporu označujeme dle Kohoutka (2011) jako **mentoring**. Cílem mentoringu je pak zvyšování efektivity a pracovního výkonu, poskytování rad, informací a osobnostní podpory. Dříve šlo o tzv. „uvádění začínajícího učitele“ či učitele zajišťujícího praxi studentů. Jak uvádí Kořa (2012, s. 347), budoucího učitele se ujímala škola a v tomto systému „uvádění začínajícího učitele“ jej nejméně rok zkušenější kolegové zasvěcovali do řady praktických aktivit. Dnes je toto uvádění nahrazeno právě mentoringem, který má své nezastupitelné místo v případě podpory rozvoje profesních dovedností u začínajícího učitele, ale také v podpoře profesního růstu již zkušeného učitele (Syslová, 2013).

### 3.3 Krize a syndrom vyhoření

Učitelé jsou ve svém zaměstnání vystaveni dennodenně stresovým situacím. Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová a Mareš, 2001) patří mezi **hlavní zdroje stresu** rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, vyrušující žáci a žáci se špatnými

postoji, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit nedocení učitelé profese. Je zřejmé, že konkrétní zdroje stresu se značně liší. Společným jmenovatelem všech je, že zážitek stresu spouští pocit ohrožení sebeúcty, pohody, popř. přímo existence (Kyriacou, 2004).

Průcha (2002b) poukazuje na fakt, že dlouhodobý stres vede k vyčerpání, zejména psychických sil, profesní ochablosti a apatičnosti ke snaze něco podniknout a nadchnout se pro práci. V této fázi mluvíme o tzv. **efektu vyhasínání či vyhoření** (*burnout effect*).

Oldřich Matoušek (2003, s. 263) definuje syndrom vyhoření jako: „*Soubor příznaků vyskytujících se u pracovníků pomáhajících profesí odvozený z dlouhodobé zátěže, kterou přináší práce s lidmi. Je to stav psychického, někdy i celkového vyčerpání, doprovázený pocity beznaděje, obavami, případně i zlostí. Pracovní motivace klesá, výkon se zhoršuje, klesá i sebevědomí. V chování ke klientům je patrný zvětšující se odstup, důraz na pravidla a disciplínu, na formální stránky programů, na racionalitu, někdy i vysloveně odmítavé nebo negativní postoje*“.

Učitelé profese patří bezesporu mezi práci s lidmi, proto učitelé přísluší ke skupině ohrožených syndromem vyhoření. To dokládá i studie Henniga a Kellera (1996, s. 17), podle které postihuje syndrom vyhoření 15 – 20 % učitelů. Tito autoři zde také popisují různé příčiny učitelé stresu a syndromu vyhoření, jež se projevují řadou symptomů ve čtyřech rovinách:

- *v duševní rovině* (např. negativní hodnocení vlastních vlastností, negativní emoce, negativní postoj k žákům, rodičům, kolegům či ztráta zájmu o profesní témata),
- *v citové rovině* (např. pocity bezmoci, sklíčenosti, sebelítosti, nervozity),
- *v tělesné rovině* (např. rychlá unavitelnost, poruchy spánku, bolesti hlavy, svalové napětí),
- *v sociální rovině* (přibývání konfliktů v rodině, omezení kontaktu s rodiči a žáky, se spolupracovníky, nechuť připravovat se na vyučování či pocit zbytečnosti a marnosti práce).

Jak uvádí Mudrová (2011), empirické výzkumy zaměřené na syndrom vyhoření u učitelů nejsou příliš časté, avšak jsou potřebné. Na základě získání tvrdých dat a jejich interpretace je možné si utvořit jasnou představu, jak si učitelé v České republice i ve světě stojí. Tepr-

ve poté je možné navrhovat a do praxe uvádět konkrétní řešení na zlepšení stávající situace. Často využívanou metodou pro zjišťování syndromu vyhoření v profesi učitele je **sebe-posuzovací dotazník** zkonstruovaný Claudiem Hennigem a Gustavem Kellerem, který měří všechny čtyři oblasti vyhoření, ke kterým může dojít. Tento dotazník použila ve svém výzkumu na Slovensku také Milota Zelinová (1998), v České republice pak Ludvík Eger a Jan Čermák (2000).

Syndrom vyhoření ve své pokročilé fázi představuje naprosté duševní vyčerpání, které je důsledkem nezvládnutelné psychické zátěže doprovázející profesní život. Specifika učitel-ské profese zapříčiňují, **že učitelství je právem zařazováno do souboru nejrizikovějších profesí**. Zásadním problémem syndromu vyhoření je **neschopnost efektivně mu čelit**.

V zahraničí existuje celá řada antistresových programů. V českých zemích jsou v profesní přípravě i v učitel-ské praxi využívány spíše výjimečně a nesystematicky. Učitel je téměř denně vystavován poměrně vysokému riziku syndromu vyhoření, přitom neexistuje žádná systémově organizovaná síť zajišťující diagnostiku a odbornou pomoc (Křivohlavý, 1998). I když hodně lidí změni profesi, dokud si problémy neujasní, nedochází u nich k uspokojení a cyklus vyhoření se opakuje (Bártová, 2011).

**Prevence** se tedy musí zaměřit na ty okolnosti života, které lze reorganizovat. Toho je při projevení patřičné snahy v určité míře schopen každý jedinec bez odborné pomoci. Ideální je rozvinutá síť sociálních vazeb, které přinášejí oporu, jež zmírňuje a pozitivně měni projevy nepříznivých životních událostí. Základem léčby rozvinutého syndromu vyhoření je pak odborný zásah v podobě psychoterapie (Kebza, Šolcová, 2003, s. 18).

## 4 NARACE A BUDOVÁNÍ IDENTITY

**Narativitu** chápeme jako vyprávění o všem, co se dotyčnému přihodilo, co je pro něj důležité, sdělování jeho názorů, emocí, postojů, ale rovněž uvažování o jeho budoucnosti. Je přirozeným prostředkem reflektování a potvrzování jeho vlastní identity. Život je vlastně příběhem. Bez vyprávění o svém životě si ho nedokážeme jinak vysvětlovat a popisovat. Narativním vyjádřením vlastního života mohou kromě ústního sdělení druhé osobě, být také psané dokumenty (např. deníky) nebo „vnitřní řeč“, díky níž si člověk „přehrává“ události, které proběhly, analyzuje své chování či přemýšlí o budoucnosti (Oplatka 2001 in Lukas 2008).

### 4.1 Narativní přístup

Podle výkladu Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, s. 132) je **narativní metodologie** odvozena z latinského výraz **narrare = vyprávět**. Jedná se tedy o výzkumnou a didaktickou metodu, která užívá k výpovědi o popisovaném jevu vyprávění, příběhů, biografii, apod. Dle Kelchtermanse s Vandenbergem (1993 in Lukas, 2006) je narativní přístup jedním ze čtyř teoretických východisek životního příběhu učitele, jež zastřešuje všechna následující východiska – sociální konstruktivismus, symbolický interakcionismus a kontextualismus. Jde vlastně o vyprávění člověka o všem, co se mu přihodilo, jiné osobě. Tím u něj dochází k formování identity a jeho život se stává příběhem.

Švaříček (2006, s. 248) uvádí, že: „*narativní přístup umožňuje popisovat životy jedinců (učitelů) jako celistvé formy skládající se z mnoha částí (profesní a osobní život) za použití přirozeného jazyka. V každém jednotlivém příběhu je pak možné vidět podíl určitého jedince na celku.*“ Autor také zdůrazňuje, že výzkum vyprávění, narace, má obvykle v pedagogice dvě podoby. Tou první je autonomní psaní, kde učitel vypráví a popisuje své zkušenosti a druhou je pak přístup spolupráce založený na spolupráci učitele s výzkumníkem, neboť vyprávění vytvářejí po nějakou dobu spolu, ve vzájemné interakci.

Cílem narativního přístupu je získat pohled z perspektivy učitele experta. Hlavním přínosem je pak podle Čermáka (2004) odkrývání významu a smyslu „za věcmi“ a „v příběhu“. Větší autenticita vede přímo k původní zkušenosti a k odkrytí smyslu.

## 4.2 Sebereflexe jako výsledek narace

**Životní příběh učitele**, jehož je narace součástí, nám pomáhá porozumět vývoji individuálních názorů na svoji profesi v kontextu jejich života jako takového. Jejich promyšlení a formulování je zdrojem **sebereflexe**, která je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 209) definována jako: „*zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, zrekapitulováním určitého úseku vlastního života a vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něj významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.*“

Podle Lukase (2006) si tak učitelé ve vyprávění ujasňují své postoje a názory, snaží se o pochopení souvislostí a kontextů v jejich životě, jde v podstatě o jakousi inventuru jejich života, srozumitelné narativní vyjádření něčeho, o čem dříve vůbec nepřemýšleli a co jim může odhalit nový pohled na sebe sama. Tomu, jak se učitel v současné době chová, můžeme správně porozumět jen díky tomu, pokud je to bráno jako jeden z mnoha vzájemně souvisejících momentů v rámci celoživotního procesu učitelova vývoje (Kelchtermans a Vandenberghe, 1993 in Lukas, 2006). Jeho zkušenosti i očekávání ovlivňují jeho nynější způsob chování a myšlení, jeho vztahy i celkové vnímání svého života (Smith, 2001 in Lukas, 2006).

Jak uvádí Gavora (2001), prostřednictvím narace můžeme v životním příběhu učitele sledovat jedincův celistvý život nebo jen určité hledisko – např. se soustředit na vývoj profesní identity, změny emocionálních stavů, vývoj interpersonálních vztahů se žáky apod.

## 4.3 Konstrukce profesní identity formou narace

Pod pojmem **identita** si dle Pedagogického slovníku (Průchová, Walterová a Mareš, 2001) představujeme „*totožnost, způsob, jímž jedinec vnímá: 1) svou stejnost a kontinuitu v čase, 2) místo, smysl a význam své existence v širokém kontextu lidské společnosti.*“ Melucci (1996, s. 31 in Švaříček, 2011) ji pak vnímá jako výtvar našeho vědomého jednání a výsledek sebereflexe více, než soubor daných nebo vrozených vlastností. Na individuální identitu se těsně váže také **sebevědomí a sebepojetí**. To obsahuje mínění jedince o sobě samém, ale také jeho zainteresovaný vztah k sobě jako k hodnotě. Významný je pocit, že řídíme svůj život (Heřmanová, 2004). Jde tedy vlastně o jakési ztotožnění se s určitou rolí. Ve



spojení s učitelskou profesí ji Švaříček (2011, s. 248) popisuje následovně: „ *Identitu je jedinec schopen postihnout zaprvé zprostředkovaně a zadruhé ve svém jednání a v jeho nahlížení mnou samým nebo druhými lidmi. Učitelé získávají obraz sebe skrze jednání a jeho reflektování sebou samotnými a svými kolegy a žáky. Ono reflektování se odehrává především na rovině vyprávění, narace. Jednání, jakožto čin, je předmětem vyprávění mezi učiteli a z tohoto vyprávění pramení rozpoznání profesní identity učitele.*“

Profesní identitu lze rovněž podle Ezzyho (1998 in Lukas, 2006) označit za narativní identitu, protože si ji učitel vytváří na základě narace. Je založena na skutečných událostech, které jsou fiktivně interpretovány, konstruovány jedincem v interakcích a dialogu s ostatními. Vlastní interpretace, která je součástí narativní identity, nemusí být vždy objektivně pravdivá, ale je vždy výrazem subjektivního vnímání reality. Pro učitele je tedy přínosem pro hlubší chápání profesionálního vývoje, ale také mu pomáhá porozumět z hlediska vývoje jeho osobnosti (Goodson, 1997, s. 113 in Lukas, 2006).

Spilková (2004) rozlišila tři etapy rozvoje profesní identity učitele:

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

Učitel si tedy díky svému vyprávění uvědomuje, kým vlastně je a jak se na základě jeho jednání vyvíjela jeho osobnost i jeho profesionalita.

## **I. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkum byl realizován pomocí kvalitativně orientované metodologie profesních příběhů třech současných učitelek-expertek.

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

Výzkumný problém mé bakalářské práce je: **zmapování cesty vedoucí k profesionalitě učitele.**

Cílem výzkumu je **popsat, jak dotazované učitelky-expertky vnímají svou profesionalitu a faktory, které ji determinovaly.** Sledujeme významné okamžiky jejich profesní kariéry, jejich profesní i osobní zkušenosti, vliv okolí a především vnímání jejich vlastní role učitele profesionála, kterého označujeme jako experta.

V rámci výzkumu byly stanoveny následující **výzkumné otázky:**

- Jaká byla představa vybraných učitelek o profesionalitě na počátku jejich kariéry?
- Jak se měnila tato představa v průběhu jejich kariéry?
- Jaký je současný a budoucí pohled těchto učitelek na svoji expertní profesionalitu?

Z nich vychází hlavní výzkumná otázka:

**Jak vnímají vybrané učitelky svoji profesionalitu a faktory, které ji determinovaly?**

### 5.2 Výzkumná strategie a postup výzkumu

Za účelem realizace výzkumného cíle byl zvolen **kvalitativní přístup** s použitím biografického a narativního designu. Vhodným přístupem pro zpracování tohoto tématu je **životní příběh učitele** (life story, life history), který se zaměřuje na celý život učitele, na jeho minulost i současnost, na to, jak vnímal různé situace, jak na ně reagoval a jak je nyní, po čase, hodnotí. Zaměřuje se i na poznání vývoje profesní dráhy, jenž se děje v rámci interaktivní socializace, která podle Gavory (2001b) probíhá po celou dobu kariéry. Kelchtermans a Vandenberghe (1993 in Lukas, 2006)) jej profesním vývojem označili na základě kvalitativních změn, které u učitelů nastávají. Myšlení a přesvědčení učitelů nelze oddělit od jejich osoby, protože k němu došli v určitém prostředí. Životní příběh učitele je v podstatě

rekonstrukcí minulosti, která nám objasňuje jednání zkoumaného učitele, podanou interpretací výzkumníka. V našem prostředí tuto metodu jako první ve svém výzkumu velmi dobře použil Gavora (2001a, 2001b).

Biografie využívající metodu životního příběhu jedince je nazývána **narativní biografie**. V případě tohoto výzkumu se jedná o záznam vyprávění současných učitelů-expertů o jejich životě, který je proveden na základě narativního interview, které není jenom pouhým povídáním o životě, sumarizováním odehraných událostí, ale především hledáním smyslu, které jedinec těmto událostem přikládá.

## 6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný vzorek tvoří 3 učitelky-expertky, které jsem vybrala na základě záměrného výběru.

V první fázi jsem osobně oslovila vytipovanou učitelku z jedné MŠ Zlínského kraje, s níž se znám osobně a která odpovídala požadavkům zaměření výzkumu. Po jejím souhlasu se zapojením do výzkumu jsem ji ve druhé fázi požádala o doporučení dalších vhodných osob k výzkumu, s přihlédnutím ke specifickým požadavkům, jako je kvalifikace, délka praxe, společenské uznání, členství v profesní či společenské skupině aj. Tyto jsem pak postupně osobně zkontaktovala a požádala je o spolupráci při realizaci mého výzkumu.

Do výzkumu byly zařazeny celkem 4 učitelky z různých MŠ Zlínského kraje. Z realizovaných rozhovorů byl 1 uskutečněný jako pilotní, který sloužil jako seznámení s metodou a o k ověření jejich možností, ovšem ve svém výsledku se díky rozvinuté komunikativní schopnosti participantky značně odkláněl od stanoveného tématu.

Výzkumný vzorek tedy zastupuje 3 současné učitelky MŠ Zlínského kraje, z nichž dvě dokonce díky svým schopnostem vykonávaly či vykonávají současně funkci ředitelky MŠ. Vzhledem k metodě volby vzorku se výzkumu zúčastnily zajímavé, kvalifikované, zkušené a sebejisté učitelky, které svou profesí vykonávají už více jak 30 let a současně byly ochotny o své profesní dráze vyprávět.

## 7 VÝZKUMNÁ METODA

Jako základní metodu výzkumu jsem zvolila **narativní interview**, kterou jako metodu zpracoval německý sociolog Fritz Schütze (1977). Toto specifické interview se vyznačuje tím, že postihuje celý život respondenta (Hendl, 2005) a podle Gavory (2000) je pro něj charakteristický malý počet otázek výzkumníka a dlouhé repliky učitele. Je vlastně učitelovým vyprávěním o jeho profesním i osobním životě. Vyprávění je spontánní způsob výpovědi člověka a je vyjádřením lidské podstaty. Narativní rozhovor umožňuje, aby si respondent sám určil, která témata, události či životní mezníky ve svém vyprávění zmíní, jak je propojí a jaký jim přisoudí význam. To přináší také jinou formu komunikace mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou. Když chce výzkumník získat od učitele autentickou výpověď, musí usilovat o otevřený vztah a sblížení. Učitelovo vyprávění se nahrává a následně transponuje do písemné podoby. Dále se analyzuje generováním kategorií a vyhodnocuje, aby se z něj vyvodila teorie o profesním a osobním učitelově vývoji a o vlivech, které tento vývoj formovaly a dotvářely. Vyprávění učitele přináší situace, události a lidi, s nimiž se učitel ve svém životě setkal, nebo s nimi žil či pracoval. Bere v úvahu i to, jak tyto lidi i situace učitel hodnotil v době, kdy se odehrály a jak je hodnotí dnes. Z učitelova vyprávění se induktivním způsobem vyvozuje teorie o příslušném jevu (Gavora, 2001b).

Narativní rozhovor lze rozdělit na fázi vypravovací a fázi dotazovací, což tak probíhalo i v tomto výzkumu.

Vyprávění učitelů jsem se snažila nasměrovat pomocí tematických okruhů, kterými byly:

- průběh kariéry
- vnímání expertnosti v profesi
- vize budoucnosti.

## 8 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU A ZPŮSOB VALIDIZACE

V rámci tohoto výzkumu, kdy respondentky samy určovaly témata a jejich hloubku, jsme se mnohdy dotkly i hodně osobních věcí. Z tohoto důvodu byla proto pro zachování soukromí všechna **jména participantek** ve výzkumu **změněna**, i když v jednom případě se účastnice výzkumu hrdě hlásila k autorství. Dalším standardním opatřením v rámci etiky výzkumu byl **informovaný souhlas** (viz Příloha č. 1) účastníků, jehož podepsáním potvrdily účastnice výzkumu, že byly obeznámeny s cíli výzkumu a způsobu nakládání s údaji, které byly v rámci rozhovorů získány.

Validita výsledků byla zajištěna 2 způsoby – triangulací výzkumníků a validizací participantkami. Postup při sběru dat, analýze a interpretaci dat byl konzultován s kolegy, vědeckými pracovníky z oboru, což lze označit za triangulaci výzkumníků. Snahou zvýšit validitu výzkumu pak byla validizace prostřednictvím samotných participantek, které byly požádány o zpětnou vazbu k rekonstrukci svého životního příběhu (ke zpřesnění a doplnění interpretace). Jak uvádí Gavora (2001b), tento typ validizace nazýváme komunikativní validizací, jelikož se jedná o diskusi nad významem extrahovaných dat. Po skončení výzkumu byly participantky seznámeny s konečnou podobou výzkumu i jeho výsledky.

### 8.1 Validizace participantkami

*„Ahoj Evičko, já valím kukadla, kolik jsi toho napsala. Prosím Tě, spíš vůbec? Udělala bych tam jen malé gramatické úpravy, protože bych si nalískala za ukazovací zájmena! Jinak se vším souhlasím. Držím palce, ať vše dobře dopadne! Zorka.“*

*„Evi, teď jsem teprve bez nutných povinností, prošla jsem celý náš rozhovor a za svými slovy si stojím. Držím pěsti! Iveta.“*

*„Teda Evi, ani se mi nechce věřit, že jsme toho tolik probraly ☺. Máš to pěkně sepsané, jen ten konec už vypuť. Tam se opakuji...Přeji hodně sil, ať to zvládneš! Libuška.“*

## 9 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚR DAT

Jak už bylo uvedeno výše, učitelky, které byly do výzkumu zařazeny, jsem si vytipovala na základě doporučení mých známých, s přihlédnutím ke specifickým požadavkům záměrného výzkumu, přičemž důležitým předpokladem byl také jejich souhlas s účastí na výzkumu.

### 9.1 Vstup do terénu a navázání vztahů

S každou zúčastněnou participantkou jsem se dopředu osobně setkala, kde jsem ji oslovila s prosbou o zapojení do výzkumu. Přitom jsem ji stručně seznámila se záměrem výzkumu a se vším, co to obnáší, včetně choulostivých míst, jako je nahrávání, požadovaná délka rozhovoru, ale také poodhalení jejich soukromí. Vzhledem k tomu, že se se všemi učitelkami znám osobně, neměly s vyslovením mých požadavků zásadní problém. Po vyslovení jejich souhlasu, jsme si domluvily naše společné setkání. Se dvěma z nich bylo dohodnuto přímo u nich doma, s poslední účastnicí se rozhovor odehrál v její pracovně ředitelky, na půdě školy.

Obsahem tohoto setkání bylo vyprávění učitelek, které jsem nahrávala na diktafon. Rozhovor jsem vždy zahájila **narativním impulzem**, jak označuje Gavora (2001b) vstupní otázku. Tedy pobídnutím k vyprávění, jak došlo k tomu, že se staly učitelkou. Další otázky většinou vplynuly z vyprávění. Snažila jsem se do jejich projevu zasahovat co nejméně, většinou v momentě, kdy jsem chtěla dovysvětlit nějakou pasáž, která mě zaujala, nebo když učitelka nevěděla, kterým směrem má pokračovat ve svém vyprávění. I když vyprávění participantek nebylo stejné, použila jsem někdy shodné otázky, abych je nasměrovala k vytyčeným tématům ve výzkumných otázkách.

Během každého rozhovoru jsem si dělala průběžné poznámky, co bych ještě chtěla nějakým způsobem rozvinout. K těm jsem se pak vrátila na konci rozhovoru a doptáním na určité téma jsem jej ještě doplnila. Značila jsem si také výraz tváře a emocionální projevy participantek. Nahrané rozhovory jsem posléze autenticky přepsala do písemné podoby (ukázka viz Příloha č. 2) a odeslala jednotlivým účastnicím výzkumu k jejich konfrontaci a případným připomínkám. Jejich délka se pohybovala v rozmezí od 80 – 120 min.



## 9.2 Časový rozvrh práce v terénu

Výzkum byl zahájen v **listopadu 2015**, kdy jsem uskutečnila pilotní rozhovor a následné dva rozhovory s vytipovanými učitelkami. Poslední rozhovor proběhl v **prosinci 2015**. Během **ledna 2016** jsem uskutečnila přepis jednotlivých rozhovorů a v průběhu **února 2016** jsem jej podrobila analýze. Výsledek jsem počátkem **března** interpretovala.

## 10 ANALÝZA ÚDAJŮ

Analýzu dat jsem prováděla induktivně. Jádrem procesu analýzy bylo opakované čtení jednotlivých přepsaných rozhovorů. První fází tohoto opakovaného čtení se stalo **otevřené kódování** (ukázka viz Příloha č. 2). Při něm se zpravidla postupuje tak, že se z textu vyberou výroky, přirozeně se vyskytující segmenty textu, které reprezentují významné jevy ve vyprávění učitelek (osoby, vztahy, situace, události apod.). Pokud měly společného jmenovatele, tedy shodný obsah či společné vlastnosti, integrovala jsem je do větších celků, **interpretačních kategorií** (viz Příloha č. 3) a v další fázi jsem hledala spojení mezi nimi.

Definováno bylo celkem 6 kategorií, vytvořených v průběhu analýzy textu. V rámci nich pak vystupují i dílčí subkategorie. Jednotlivé kategorie jsou zastřešujícími tématy, kterým se učitelky ve svém vyprávění nejvíce věnují. Při jejich sestavování jsem vycházela z výzkumné otázky a zároveň jsem se opírala o užší pojetí vývoje učitele z hlediska jeho profesního vývoje i širší pojetí vývoje učitele, která zkoumají sociální, biologickou a psychickou složku, které se vzájemně ovlivňují.

Během sběru dat i čtení textu jsem si zapisovala poznámky, které mi pomáhaly při interpretaci údajů. Fyzicky se materiál několikrát reorganizoval. Segmenty textu se přeskupovaly podle interpretačních kategorií, které byly následně sestaveny do **kostry analytického průběhu** a interpretovány.

## 11 INTERPRETACE KATEGORIÍ

Vyprávění učitelek sice kopírovalo určitou chronologickou křivku, ale ve svém výsledku bylo poněkud chaotické. Učitelky „skákaly“ v příběhu podle toho, jak jim vzpomínky dovolovaly. Proto jsem se snažila během analýzy seskupit text do určitých průřezových kategorií, které mají nějakou souvislost s položenou výzkumnou otázkou a vystupují z textu. Jednotlivé kategorie jsou uvedeny v textu kapitálkami.

**Jak tedy vnímají zkoumané učitelky svou profesionalitu a faktory, které ji determinovaly?** S odvoláním na poznatky související s profesionalitou učitele, které uvádím v teoretické části, je nutné si připomenout tvrzení Kasáčové (2004, s. 25), že základním znakem profesionality je **všestranná profesionální odpovědnost**. Z toho vyplývá, že profesionalitu nelze chápat pouze jako odbornost, neboť ta tvoří pouze její součást. V popředí se nachází také osobnostní zralost a etika pedagoga. Výchovné působení pedagoga pak zahrnuje celou škálu osobnostních vlastností a způsobů chování, z nichž nejdůležitější je jeho vztah k dětem, se kterým je spojena schopnost motivovat a podněcovat chápání dítěte a jeho snahu učit se.

Vztah k dětem, který je považován za základní předpoklad pro volbu učitelské profese, je patrný i z vyprávění účastnic výzkumu. Spolu s ním se na výběru profese podepisuje také vliv vnějšího osobního prostředí participantek, což je součástí interpretace první kategorie.

### 11.1 PRVNÍ KROK K PROFESI UČITELKY

Učitelka Zorka uvádí svůj vztah k dětem ve srovnání se vztahem svých svěřenkyň při vedení praxe:

*„...musím říct, že ten jejich přístup někdy kolísá. Možná to беру podle sebe, že já jsem do toho šla po hlavě, ale já jsem to prostě chtěla dělat! Dneska je to u těch děvčat někdy jen ta jednodušší volba, co by měly dělat za školu a ani k tomu nemají potřebný vztah...“.*

K tomu se samozřejmě vážou také osobní dispozice:

*„...nevím, asi v sobě mám takovou nějakou kantorskou energii, takovou duši kantorskou, ...protože mě nikdy ani nenapadlo jiné povolání...“ (Iveta)*

Při rozhodování ale hraje velmi významnou roli také **podnětné prostředí**, v němž jedinec vyrůstá. Nejvýznamnější sociální skupinou je rodina. Všechny tři respondentky ji uvádějí jako hlavní motivační faktor při volbě profese. Zora se zmiňuje o podpoře zájmů:

*„...přesto, že jsme měli hospodářství, rodiče mě nechávali takovou volnost. Měla jsem svůj koutek a tam jsem si četla, malovala, hrála a věnovala se sama sobě...taky mě bavila muzika a to mě tehdy tatínek řekl, protože byl sám muzikant, tak chtěl, abych na něco hrála a říkal mi: „Vyber si“ a já si vybrala to nejdražší – klavír! A děda měl obrovskou knihovnu a téměř celý důchod dával za knížky...on mě pořád něco podstrkoval...já jsem v podstatě měla pořád ten čas něčím vyplněný...“.*

Na Ivetino rozhodnutí se jako hlavní motivační faktor podepsalo velkou měrou tradiční povolání v rodině a učitelské prostředí.

*„Jinak se to ani stát nemohlo, protože moje maminka byla paní učitelka, můj tatínek byl pan ředitel, moje teta byla paní učitelka, posléze paní zástupkyně, moje sestra byla paní učitelka, posléze paní zástupkyně a dokonce jsem si pak vybrala i svého muže v roli kantora...byla jsem tou kantořinou obklopená a to tak intenzivně, že to bylo úplně přirozeně, že jsem prostě tou kantorskou dráhou šla taky...ještě je to zajímavé, že když jsem se narodila, bydleli jsme v učitelském bytě, později jsme žili v kantorském bytě na vesnici, naproti školy, takže jsme byli ve škole i o víkendu. Když šli rodiče pro něco, hlídali mě sousedi kantoři...já jsem byla vlastně pořád obklopená těma kantorama.“*

Trochu odlišná je zkušenost s volbou profese u Libušky, i když i zde hrají rodiče svou roli:

*„...mě to nikdy nenapadlo! Já jsem nechtěla být učitelkou, já jsem chtěla být veterinářkou. Mě to vybrali rodiče...“.*

Učitelky navíc prokázaly **osobnostní předpoklady** jako je silné odhodlání, cílevědomost a důslednost při zvládání nepříznivých **okolností** spojených s překážkami ve studiu, které v této první fázi rozhodnutí stát se učitelem můžeme také označit dle Sikesové (1985 in Lukas, 2008) za zlomové v kariéře:

*„...maturovala jsem ve čtvrtém měsíci těhotenství a zůstala jsem sama...jenomže jsem měla takové rodiče, kteří viděli, že jsem měla výsledky ve škole...říkali: „My ti pomůžeme, klidně studuj! Jenomže legislativa byla proti mně...ty dva roky se počítaly jako přerušování studia...čili já jsem měla znemožněno denní studium na jakékoliv škole. Tak jsem si řek-*

*la...půjdu na dálkové...bohužel jsem neměla praxi...další znemožněné studium...tak jsem byla rok doma, přemýšlela jsem...a protože mi nikdo nebyl schopen poradit, jak z té situace ven, tak jsem se zapřela a napsala jsem panu prezidentovi! No...a přišla obálka z kanceláře prezidenta republiky... a tam bylo: Udělujeme Vám výjimku ze zákona! Já jsem si to opravdu tehdy musela vybojovat! Já jsem prostě tehdy věděla, že budu učitelka!“ (Zora).*

Tím, že si uvědomila, co všechno pro svoji vysněnou profesi musela vykonat, si také uvědomila, že si své práce velmi váží a má k ní silné pouto.

## 11.2 OKOLNOSTI ZAČÁTKU KARIÉRY

Autoři, kteří se zabývají profesním vývojem, se shodují v tvrzení, že po svém nástupu zažívají učitelé „šok z reality“. Steffy et al (2000 in Lukas, 2008) uvádějí „šok z reality“ jako jednu ze tří výzev, kterým začínající učitel čelí. Aby začínající učitelé uspěli, je třeba se naučit dovednostem učení. Na začátku je ale potřeba vyrovnat se s kázní a motivací žáků. Udržení kázně vnímají učitelé jako těžký úkol i vzhledem k nedostatku přirozené autority, vyplývající z nízkého věku. Zvládání kázně u malých dětí není možná až tak kritické jako na vyšších stupních vzdělávání. Tento problém otevřeně přiznává pouze jedna respondentka:

*„...co jsem očekávala, se i stalo. Jediné, v čem jsem se mýlila, bylo, že jsem si myslela, že když jsem já ta paní učitelka, tak ty děti mě budou naprosto výhradně poslouchat, ale nebylo tomu tak...to jsem se musela naučit, zaujmout je a vzbudit v nich ten zájem, aby poslouchaly, aby měly chuť spolupracovat. Já si prostě myslela, že to půjde samo ☺...“ (Libuška).*

V souvislosti s počátkem kariéry dávají také zkoumané učitelky **důraz na dobrou profesní přípravu:**

*„...jinak si myslím, že jsem ze školy byla na to ostatní dobře připravena, navíc jsem to prostředí MŠ velmi dobře znala a znala jsem i chod té MŠ.“ (Libuška)*

*„...no, já jsem tu práci dělat prostě chtěla! Já jsem vůbec neuvažovala, že by na ní mělo být něco špatně! Paní ředitelka mě chválila, že jsem si psala přípravy...a takovou motivaci potřebuje každá začínající učitelka!“ (Zora)*

Hned na začátku kariéry mohou, ať už pozitivně nebo negativně, ovlivnit chování a postoje učitelů určité **vzory**. Tyto vzory, které označujeme jako rolové, mohou sloužit jako pozitivní impulz, inspirace nebo jako negativní, odstrašující příklad (Gavora, 2001a).

*„...jedna paní učitelka, kterou jsem potkala v začátcích mé kariéry, byla hrozně přísná. Já neodsuzuju tu přísnost, ale hrubý projev, ne sprostá slova, ale hrubý hlas, až si myslím, že se ty děti i bály...a zajímavé je, že jsem v těch začátcích měla tendenci ji napodobovat. Já jsem si říkala: aha, tak tedy tak se to má dělat! Takže jsem to taky tak dělala a mě v té roli bylo strašně špatně, jo? Jenomže my jsme spolu byly ve třídě a ona mě tak ovlivnila těmi výrazy, které nejsou sprosté, ale nehodí se prostě do té kantorské řeči (např. zmizni a tak) a já jsem sama pocítila, že to chce změnu...“ (Iveta).*

Jako **negativní faktor** při nástupu učitelky zmiňují nestálost a nejistotu:

*„...tady jsem byla rok jako zástup za mateřskou dovolenou a pak jsem další rok putovala ze školky na školku, protože tehdy nás rozdělávaly inspektorky podle toho, kde bylo zrovna potřeba...“ (Libuška).*

Začátek kariéry je bezesporu spojen s **emočním prožíváním**, které je odrazem situace. Zkoumané respondentky je označovaly veskrze kladnými emocemi, jako je radost, spokojenost, pohoda, štěstí, což dokumentuje to, že jejich vstup do profese byl téměř bezproblémový:

*„...tím, že jsem se pohybovala v tom školském prostředí...pro mě to nebylo úplně cizí prostředí...já jsem se tam cítila hnedka dobře...pro mě to bylo téměř domácí prostředí.“ (Iveta)*

A přesto, že jedna respondentka musela řešit těžkou osobní situaci, převážil v konečné fázi tyto problémy pocit štěstí:

*„...Když jsem byla konečně tou paní učitelkou, tak jsem dostala první místo v městské školce a dostala jsem se do kolektivu, kde byly mladší, svobodné holky, ale na mě to prostě přišlo, že já budu dělat od šesti od rána. Tu malou jsem si mohla vozit s sebou, takže to byla veliká výhoda, ale zas: dělnickým autobusem ve tři čtvrtě na pět, s děckem na rameni,*

*na nádraží přesehnout na trolejbus, jít na konečnou, ke školce, tam jsme byly o půl šesté a až v šest se otevírala školka! Takže jsme tam vždycky ještě chvíli čekaly, ale já jsem ani nepípla, protože jsem byla tak šťastná, že mám místo...pak jsem po ranní směně ale čekala na malou, až se vyspí do dvou a ještě svačina..., ale pro mě to byla prostě náplň dne a já jsem byla spokojená...“ (Zora).*

Ve školství se trvale sleduje kvalita učitele, i když jí nebývá dána taková pozornost. Existují různé modely kvalitního učitele, který se podílí na kvalitě a efektivitě výuky. Učitelství se rodí ze zdrojů zkušeností s vlastní výchovou, učením a výukou v procesu stávání se učitelem-expertem v oblasti vzdělávání. Jednotlivé úrovně expertnosti představují rozdělení kvality učitele. Pokud nastoupí absolvent do profese, kterou jako učitel neopustí, projde v tomto povolání velký kus cesty. V počátku kariéry je vybaven zejména teoreticky, ale zkušenosti praktického charakteru jsou poměrně malé (Šmelová, 2009). Učitel se profesně vyvíjí a zároveň hledá vlastní cestu v přístupu k předškolním dětem a rozhoduje se, kterým směrem půjde dál.

Učitelky, s nimiž byl prováděn výzkum, se shodují v tom, že základem utváření profesní identity je osobnost každé učitelky, která ji charakterizuje. Do své práce vkládá každá z nich své zájmy a záliby a na základě vlastních zkušeností si vytváří vlastní postoje. Na jejich profesním vývoji se významným způsobem podílí také schopnost navazovat vztahy, která je podpořena jejich komunikativními dovednostmi. Bez čeho se v práci neobejdou? Zde shrnují svůj postoj k dalšímu plánování, vzdělávání, sebereflexi až k prevenci syndromu vyhoření. Postupem času se stávají flexibilnějšími a jistějšími a každá z nich si na základě nových zkušeností vytváří manuál osvědčených metod, z nichž preferují u dětí především prožitky. Ten má na děti trvalý vliv. Jejich ambice a nové zkušenosti je také vedou k posunu v zaměstnání. Tato kategorie nese souhrnný název:

### 11.3 „JÁ“ JAKO PROFESIONÁL

Učitelka MŠ je první osobou v institucionálním vzdělávání, se kterou se dítě setkává. Velmi tak záleží na její osobnosti, jejích vlastnostech, schopnostech a dovednostech, zájmech a zálibách a také postojích, které si vytváří na základě svých zkušeností. To ji charakterizuje. Tato kategorie má souvislost především s utvářením profesní identity a osobitého učitel-

ského stylu. Tam se promítne všechno, co se učitelka naučila a bez čeho se neobejde. Švec (1999 in Šmelová, 2009) ve svém modelu rozlišuje několik skupin **kompetencí** učitele, které definuje jako „*souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost*“. Stanovuje tři základní skupiny kompetencí, a to:

- kompetence k vyučování a výchově: (psychopedagogická, komunikativní, diagnostická),
- osobnostní kompetence
- rozvíjející kompetence (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflektivní, autoregulační).

Kvalita řízené činnosti záleží hodně na osobnosti učitelky, na tom, co má ráda za oblast. Z hlediska osobnostních kompetencí by učitelka v MŠ měla být především **všestranná**. Nemusí samozřejmě všechny kompetence vyčerpávajícím způsobem ovládat, ale z každé oblasti by měla něco umět, znát, vědět. Měla by být vstřícná, empatická, komunikativní, tolerantní, kreativní, měla by si umět zorganizovat svoji práci a umět ji prezentovat. K tomu je samozřejmě potřeba také určité sebevědomí a emoční stabilita. Kontrolou je pro ni potom zpětná vazba od dětí, rodičů i blízkého okolí.

U respondentek, které se zúčastnily mého výzkumu, se objevilo spousta osobnostních rysů, které by u kvalitní učitelky neměly chybět. Jednou z nich je např. aktivita, činnorodost:

*„...založila jsem Klub dvojčat ve městě, Mateřské centrum, divadlo, recitace, konferování pořadů, aktivní folklór, 35 let vedení dětského folklórního souboru v naší MŠ, rodinná cimbálová muzika, obřadnice na městské radnici a mnoho dalších aktivit. To mě charakterizuje. Já prostě pořád musím něco dělat!“ (Iveta)*

K dalším patří komunikativnost a flexibilita:

*„...a když jsem měla nějaký problém, tak jsem to vždycky, díky svým komunikačním schopnostem, zdárně vyřešila...“ (Libuška).*

*„...nakonec jsem zjistila, že jsem variabilní, že se dokážu přizpůsobit, když se zorientuju v novém prostředí...a je to taky pro mě další zkušenost...člověk se má pořád co učit! Navíc, já jsem člověk, který vždycky a za všech podmínek bojuje!“ (Zora)*



Mimo různé osobní vlastnosti hrají důležitou roli také **záliby a zájmy** učitelky, které promítá prostřednictvím sebe do své práce s dětmi:

*„...v té vlastní práci s těma dětma si maximálně užívám to, co mě baví, tu muziku, tu výtvarku... teď třeba využívám počítač na nahrávky MP3, já se to tak sama učím, su schopna si to sama napsat do not, protože jsem si koupil prográmek na noty. Podle sluchu si tam nařukám melodii a ono mi to pak přehraje. A to mi strašně pomáhá ve školce, když třeba potřebuji transponovat písničku do jiné tóniny, protože můj hlas není položený tak vysoko, jak je mají děti a já je táhnu dolů.“ (Zora)*

*„... já osobně jsem měla možnost se před lety seznámit s muzikoterapií, která mě velmi oslovila a velmi mě baví...zavedla jsem u nás ve školce kroužek bubnování, kde děti chodí velmi rády. Měli jsme také ukázkovou hodinu pro rodiče, která se setkala s velkým ohlaselem. Jsem hrdá na to, že naše školka také mým prostřednictvím nabízí něco netradičního a setkala jsem se už i s tím, že si dítě vybralo školku právě kvůli bubínkům...“ (Libuška).*

Díky novým zkušenostem si učitelky budují také své **postoje**. Jedna z učitelek působí již 25 let jako ředitelka. Vliv vzoru její bývalé paní ředitelky se odrazil nejen v pozitivním, ale také v negativním smyslu, v jejím přístupu k nemoci:

*„...jedna paní ředitelka chodila do práce nemocná...ale byla hrdinka, že nejde marodit! Já jsem měla problémy s hlasivkami...a to člověk prostě potřebuje mít hlasový klid...a ona mi dávala najevo, že není spokojená, že jdu marodit...jakoby: podívej, já tady chrchlám bacily, ale marodit nejdu! Já jsem ta hrdinka! A tohle se mi strašně nelíbilo! To se mi tak nelíbilo, že jsem si říkala: tohle nesmím takto nikdy udělat! Protože, vždyť to znáš, když člověk není v kondici, tak já ho tady nechci! On je zaplacený za 100% odvedenou práci, nehleď na to, že roznáší bacily.“ (Iveta)*

Další na tomto postu působila 24 let ve vesnické školce a její odchod byl spojený s nepříjemným osobním zážitkem, k němuž se vrátíme v samostatné kategorii. Díky této špatné zkušenosti ovšem získala další nové zkušenosti:

*„...díky tomuto mémuto špatnému zážitku jsem měla možnost nahlédnout do prostředí velkých městských školek a srovnat to s těmi vesnickými. Já jsem si to ze začátku nedokázala vůbec připustit, že ta vesnice není rovnocenná městu. Na té vesnici spíš ty učitelky tak nějak zadřimnou... Ony tam nemají kolem sebe tolik motivace a konkurence. Na té velké školce se ty učitelky skutečně nadřou. ...Vůbec není pravda, že učitelka v MŠ se nadělá méně,*

než učitelka na ZŠ... Ono se přece říká, že to, co se nenaučí dítě v MŠ, už se nenaučí! Na druhou stranu – na vesnici je zase daleko lepší kontakt s rodiči. Je to takové rodinné prostředí. Ale já jsem si na tento styl práce zvykla a já ho aplikuju i v tom městě.“ (Zora)

**Bez čeho se profesionál neobejde?** Významným a důležitým předpokladem úspěšného učitele je schopnost umět si svou práci dobře naplánovat:

„...Každá učitelka by měla na začátku svého týdne vědět, co bude dělat. Přiznám se, že když jsem dělala řízenou činnost souběžně s funkcí ředitelky, tak jsem ji nevypracovávala, a pak jsem třeba na něco zapomněla ...máš se prostě čeho chytit, i když se běžně stává, že se někdy přizpůsobíš tomu podnětu, který přijde od dětí. A jestliže už člověk má nějakou praxi, tak narazíš a jedeš tímto směrem a to je právě to situační učení. To přece vůbec nevadí, ba naopak! Jsou to strašně silné momenty. Můžeš stokrát děckám vykládat: neběhejte, spadnete na koleno! Ale oni když skutečně spadnou, když někdo skutečně na to koleno spadne, tak to je ten moment, kdy to situační učení nastane!“ (Zora).

U dětí předškolního věku hraje více, než jinde významnou roli **motivace a pozitivní zpětná vazba**:

„...a strašně moc se mi osvědčilo i to, že i když jsou děcka zlobivé, tak je musím pochválit. Pochválit za sebemenší drobnost. A když to děcko pochválíš, tak si i toho rodiče víc připustíš v tom pozitivním slova smyslu k sobě, pak s ním lehko navazuješ kontakt. I s tím rodičem musíš umět komunikovat...a když slyší něco pozitivního o svém dítěti, tak pak lépe vstřebá i tu negativní informaci a je ochotný spolupracovat...“ (Zora).

Tak jako pro děti je ovšem zpětná vazba důležitá i pro samotné učitele.

„...já jsem si uvědomila, jak je důležitá pozitivní zpětná vazba... pro všechny, nejen pro ty naše děcka, protože na té se dá stavět... a jakmile se Ti jí dostává, máš takový pocit uspokojení, který Ti dává pevný základ k tomu, abys mohla jít dál...a dává Ti sílu nejen, abys mohla jít dál, ale aby sis dovolila i chybovat...a to je strašně silný moment, protože my jsme tak špatně nastartovaní na ten výkon... Ale tento moment, dovolit si chybovat, to nám nikdo nechce dovolit a přitom je to normální lidská vlastnost...přece práce s chybou...na tom stojí logika...“ (Iveta).

Důležitým předpokladem profesionality učitele je nutnost **dalšího vzdělávání**. Dnes je u nás zažitý termín celoživotní vzdělávání. Člověk by neměl ustrnout na jednom místě a dvojnásob to platí u pedagoga. Tento pohled se odráží i u zkoumaných učitelek:

*„...navíc jsem si ke všemu samozřejmě doplňovala patřičné vzdělání. V průběhu celé své praxe jsem absolvovala nespočet různých školení a vzdělávacích seminářů pro pozici učitelky i ředitelky...“ (Zora).*

*„...dříve se dělaly školení, která byla suchá, nezáživná teorie, která tě do praxe až tak neobohatila...dnes jsou semináře více postavené prakticky, jsou na daleko lepší úrovni, navíc nabídka je velmi široká a člověk si může vybrat to, co ho zajímá...já osobně jsem měla před lety možnost seznámit se s muzikoterapií. Začala jsem studovat na Filozofické fakultě v Olomouci metodu Lubomíra Holzera, který střídáním pravé a levé ruky např. při bubnování propojuje obě hemisféry, čímž se u dětí rozvíjí jemná i hrubá motorika, logopedická gramotnost, rozvíjí se tím myšlení a celková osobnost...“ (Libuška).*

*„...vzdělávání považuju za velmi důležité pro každou učitelku. Ani jsem si to tak donedávna nemyslela, že nám to průběžné vzdělávání tak chybí...Když jsem objevila Spirály a Informatorium a tady to všechno, tak jsem si to znovu uvědomila, jak je to strašně důležité, že se člověk musí celoživotně učit, že prostě nemůžeš celý život vystačit jen s těma základama, které jsou sice důležité a nutné, ale společnost se vyvíjí a je strašně fajn si to zase osvěžit a nabít novou energii...“ (Iveta).*

Učitelé dle Švaříčka (2011) používají mnoho metod a strategií, které si díky novým zkušenostem postupně osvojili, ale celkově je charakter jejich přístupu intuitivní. To neznamená, že nepracují s odbornou literaturou, ale poukazuje to na to, že systematicky pracují se **zpětnou vazbou**. Jsou schopni **sebereflexe**, díky níž pracují intuitivně. Se silným zážitkem se svěčuje Libuška:

*„...Ona s nama nemluvila hned od září, nikdy s nama nemluvila, ani si neřekla, když něco potřebovala...Nikdy si o nic neřekla, nepozdravila, nekomunikovala! To trvalo až asi do ledna!!! To jsme byly venku, byla zima, ona měla čepičku a ta čepička se jí zauzlovala a já jsem jí říkala, že jí to ráda rozvážu, ale až poprosí....., tak se vztekala, vztekala, vztekala, obědvávala s ní, ale když už musela s tou čepičkou jít i na lehárnu ☺, tak poprosila a od té doby mluvila!“ (Libuška).*

„... Já věřím na **intuici** více, než metodám a **improvizaci** jako nejdokonalejšímu způsobu jakékoliv činnosti. To ale předpokládá být informovaný a něco vědět, tzn. umět plavat a pak se pustit na volnou vodu. No a pak je to samozřejmě prožitek, protože co si člověk a tedy i dítě prožije nejlépe všemi smysly, to si zapamatuje trvale!“ (Iveta).

Experti si dle Švaříčka (2006) uvědomují, že žáci se učí nejenom vědomostem a dovednostem, ale také různým pravidlům chování. Zde hraje velmi důležitou roli při řešení problémů *vztah učitele a žáka*. Nevychází z teorie, ale z vlastního přesvědčení učitele.

„...každá učitelka má své metody, ke kterým dojde léty praxe, což samozřejmě ještě nastupující učitel často nedokáže, protože se více soustředí na sebe, aby všechno zvládl a na nic nezapomněl. A vždycky jsou děti ukazatelem toho, že jde správnou cestou. Mě se osvědčilo třeba zapojit samotné děti, aby si na konkrétní věc přišly samy, protože pak je to pro ně lépe uchopitelné, je jim to bližší, rozumí tomu. To platí třeba o vytváření společných pravidel...“ (Libuška).

„...rituál je opravdu důležitý a to nejen pro děti. Bez toho nemůže fungovat život. Rituál je vlastně jakési pravidlo...u nás třeba dáváme důraz na tradice a s tím jsou také spojeny různé rituály. Z toho mám velkou radost a jsem vždycky dojata, jak to ty děti prožívají...rituály vlastně vtahují děti do života, je to pro ně rád. Třeba krásným rituálem je zpívání ukolébavek před spinkáním. Děti je samy vyžadují nebo zpívají samy...“ (Iveta).

Které další faktory se podílely na utváření jejich profesní identity? Učitelky výrazným způsobem v jejich práci ovlivňují vztahy. Na prvním místě to jsou samozřejmě **vztahy s dětmi**.

„Důležité jsou pro učitelku vztahy. Nejen, aby věděla, jak to funguje mezi dětma. To zjistí pomocí diagnostiky třeba ve hře. Kdo jakou roli zastává, kdo má vedoucí roli, kdo je utiskovaný, to vše vypovídá o skupině.“ (Libuška)

„...mezilidské vztahy jsou vlastně asi nejdůležitější v tom procesu vzdělávání, protože to ty děčka ovlivní asi víc, než dobrá didaktická hračka, než vybavení té třídy, než cokoli jiného, protože to jde do podvědomí. Ta didaktická hračka je vědomí, jo? Jakákoliv jiná hračka, vybavení, skříňky, jídlo..., to všechno je vědomí, jo? To vnímá. Ale ta atmosféra a to příjemno, ten konflikt a tohle všechno, to děčko, ale nejenom to děčko, ale i rodič, personál, to vnímá podvědomě a to je daleko důležitější to podvědomí, protože se říká, že zapomeněš, o čem jste mluvili, ale nikdy nezapomeneš, jak ses cítil...“ (Iveta).

„...já jsem si postupem času získala k dětem takový vztah. I když jsem někdy cítila velkou únavu a psychické vypětí, ale já, když jsem unavená a vzpomenu si na ty děcka, tak se začnu usmívat. Nedávno jsem například dětem říkala: Jestli mě budete takhle zlobit, tak já si najdu jinou školičku! Na druhý den jsem přišla do práce a jedna maminka mi v šatně řekla, že její syn celý večer plakal, protože se bál, abyste nešla na jinou školičku ©...no a to je na té práci to strašně krásné...I když děcku někdy nabrbleš, ono Tě má rádo... Pozor! I děti mají duši...“ (Zora).

Fesslerův a Ingramův model profesního vývoje (2003 in Lukas, 2008) zahrnuje tři subsystémy, z nichž je patrné, že na vývoj učitele má největší vliv **prostředí**. To autoři dělí na: osobní, organizační a profesní cyklus. Pokud je prostředí podporující a pečující, může přispět k pozitivnímu kariéernímu růstu a naopak rušivé a nátlakové prostředí ovlivní jeho vývoj negativně. **Vztahy s rodiči** lze zahrnout do organizačního prostředí a všechny tři respondentky je považují ve své práci hned po dětech za klíčové (dokonce jsou jejich zkušenosti inspirací pro druhé):

„...po letech jsem dostala zpětnou vazbu od jiné kolegyně, že se z té doby ode mě hodně naučila, aby mezi učitelkou a rodiči nebyl takový odstup...a zrovna tak ke mně přišla tato zpětná vazba i od učitelky, která teď byla jako důchodkyně u nás na zástupu a sdělila mě, že se jí moc líbí, jak to tady funguje s rodiči, protože ona to tak na svém bývalém působišti nepociťovala. Tam byl ten odstup hodně cítit...Ono je těžké najít takovou profesní rovinu, aby to nesklouzlo zase úplně naopak. Musí tam být samozřejmě i respekt, ale nemělo by to být neosobní. A tím se v podstatě řídím celoživotně...“ (Iveta).

Vývoj učitelky ale také ovlivňují **vztahy na pracovišti**:

„...tam bylo také fajn, že tu učitelky měly společný kabinet, kde se mohly během pracovní doby i po pracovní době sejít, předávaly si zkušenosti, pomůcky, půjčovaly si všechno, protože nebylo tolikého vybavení, jako je dneska, takže to zase na toto bylo dobré. Navíc kolegyně zde byly báječné...!“ (Libuška)

„...současná paní ředitelka byla ke mně velice přísná a velmi pěkně se ke mně chová. Pro mě je to další zkušenost, že se můžu i ve velkém kolektivu cítit velmi dobře. Kolegyně jsou bezvadné...“ (Zora).

„...takže když přišel v 91 ten impuls do toho konkursu, to byla právě moje paní ředitelka, která mě právě řekla, ať to zkusím a toho si velice cením. Ona mě sice řekla: jejda, ale

*kdyby ti to vyšlo, tak já o Tebe přijdu, ale není to nádherné, že prostě necítla ve mně konkurenci a přála mi to...a já jsem jí za to teď hrozně vděčná, že tohle udělala a zpětně, když si to teď uvědomím, tak udělala krásné gesto!“ (Iveta).*

S postupem času získává učitel jisté sebevědomí ve své práci. Zkouší nové postupy, klade si vyšší cíle. U jedinců, kteří mají určité ambice, okolí vnímá jejich oddanost učitelskému povolání. Účast na seminářích a kurzech, které podporují jejich další profesní rozvoj, získávání nových strategií, zapojování do činností nad rámec jejich povinností jako jsou kroužky, projekty, akce pro rodiče, ale také předávání svých zkušeností začínajícím učitelům jako vedoucí praxe, popř. mentora, to vše mění chování učitele, který je svým okolím vnímán jako expert, i když on sám tuto roli odmítá. Cílevědomost a **touha uplatnit se mimo hranici třídy**, na úrovni školy a jejího řízení byla u dvou zkoumaných učitelek natolik silná, že se v poměrně mladém věku ocitly na pozici ředitelky:

*„...jednoho dne k nám přišla do školky paní inspektorka a přišla ke mně na hospitaci. Já jsem tehdy dělala, to bylo tehdy velmi populární, matematické představy a mě se to tak podařilo... Děcka reagovaly krásně a paní inspektorka pak přišla za mnou a nabídla mi, jestli bych neměla zájem dělat ředitelku v jiné nedaleké obci. No, tak já jsem z toho byla taková vykulená, protože to byl blesk z čistého nebe, já jsem nikdy do té doby neuvažovala, že bych mohla takovou funkci vykonávat...Nenapadlo mě to prostě. Ale začalo mě to lákat. Tak jsem tam tedy nastoupila a byla jsem tam 24 let...“ (Zora).*

Druhá z učitelek vykonává tuto funkci dodnes a dokonce jí před čtyřmi lety přibylo ještě další odloučené pracoviště, které získala sloučením dvou školek.

*„...To byla přirozená touha, protože já nemůžu zůstat dlouho na jednom místě. Navíc já se cítím jako vizionář. Mám prostě určité vize a za těma jdu. Prostě, taťka byl ředitel a tak se mi líbilo, jak to dělal. Já jsem ráda sedávala v ředitelně a poslouchala, jak to dělá, s kým mluví a tak...A taky jsem byla obklopena těmi správnými paními ředitelkami, které mě trošičku nasměrovaly...“ (Iveta).*

Vzhledem k dlouholeté praxi, zažily ve své kariéře všechny tři učitelky změnu politického systému na přelomu 90. let. Tato změna, která souvisela také se změnou školského systému u nás, se nepřímým způsobem jako vliv organizačního prostředí podílela také na profesním vývoji učitelek. Do roku 1989 se u nás vzdělávalo podle jednotné koncepce. Po roce 1990 získaly školy prostor pro autonomii a pedagogové se mohly samy více podílet při vzdělá-

vání dětí v duchu individuálních požadavků rozvoje jejich osobnosti. Došlo ke změnám přístupu ve vzdělávání. Formy a metody práce byly přizpůsobeny přirozeným výchovným a vzdělávacím potřebám předškolního dítěte. Mateřské školy dnes uplatňují různé Školní vzdělávací plány, které vycházejí z obecných RVP. Na jejich vytváření se podílejí samotné učitelky. Jak vnímají tuto zkušenost v souvislosti s jejich profesním vývojem?

*„...dříve byl jiný systém výuky a k tomu byla přesná metodika a obsahové činnosti, takže ty sis z té nabídky činností vybírala a jenom jsi to plnila. Bylo to přesně dané, co budeš dělat. Dodržovalo se to a pak se to kontrolovalo. Musím ale říct, že nebyť toho dřívějšího, pevně daného systému, nebyla bych teď schopná tvořit si určité aktivity. Ona totiž ta metodika byla výborně zpracovaná a k novému RVP žádná nebyla! I když nový systém dává učitelkám, pokud jsou schopné, větší svobodu v tom tvoření. Velmi důležité a efektivní je, aby si dítě k novým poznatkům došlo samo, díky prožitku a vlastní zkušenosti. To dříve nešlo. Výuka byla postavena na frontální činnosti. Všichni dělali všechno, v jedné skupině. Diferenciované vyučování nebylo možné...nebyl dáván takový důraz na osobnost toho dítěte...“ (Libuška).*

*„...Rámcáky nejsou špatné, mělo to dobrou myšlenku, ale měla tam být ta kostra taková, více konkrétnější. Je to hodně rozvolněné a nám to pak dá zase spoustu práce tvořit ty ŠVP. Myslím si, že ta jednotná školská soustava s jednotnými osnovami, měla něco do sebe, že prostě stát garantoval, že když děcko projde prostě tou MŠ, tak bude mít nějaké povědomí o tom, o tom, o tom... Celý ten školský systém mi přijde, že je nějaký narušený, nejednotný, roztrhaný, prostě bez koncepce...“ (Iveta).*

*„...Když se začala objevovat myšlenka, že každá škola bude mít svůj vlastní vzdělávací program, tak jsme jako učitelky strašně dlouho tápaly v takovém vakuu. Nevěděly jsme nikdo, čeho se máme chytit. Byly jsme zvyklé na ty naše měsíční zpracované plány. Já jsem se tehdy moc snažila do toho proniknout, absolvovala jsem seminář Tvořivých dílen, Tvorby ŠVP a protože mě bavilo tvořit nějaké dokumenty v počítači, tak, myslím si, že jsem ty programy měla zpracované celkem dobře. Myslím si ale, že to má ještě spoustu nedostatků, bere to učitelům spoustu času a energie a pokud bude zavedena povinná školní docházka pro poslední ročník MŠ, stejně budou muset být nějaké povinné osnovy, které budou muset ty ŠVP nějak pojmout. Navíc si myslím, že nic až tak světoborného nové ŠVP nepřinesly. Pozitivní je fakt, že si učitelka může zvolit podtémata podle vlastní volby, ale měla by mít nějakou rámcovou kostru. Může si je zvolit, ale ne každá učitelka to dělá dobře. To záleží*

*na schopnosti a osobnosti toho učitele... Přiznám se, že mě více vyhovoval ten starší styl práce. Ale to je můj osobní názor. Možná jsem moc konzervativní...“ (Zora).*

V České republice došlo již k několika pokusům vymezit **profesní standard** jako normu pro definování kvality práce učitelů a současně jejich podporu. Poprvé v roce 2001, naposledy v roce 2008. Podpora rozvoje učitelé profese je ale problematická. Liknavost státu v přístupu zajištění kvalitní podpory učitelů kritizuje Iveta a prezentuje tak svou bezmocnost nadřazené osoby ohodnotit odpovídajícím způsobem práci svých podřízených:

*„...U nás je strašně moc dobrých učitelů, ale systém je semele, protože není schopen podržet a podpořit ty kvalitní kantory, kteří by v něm cítili oporu. Vem si například ten slavný kariérní řád. Dvacet let se o tom mele, ale nejde to k tomu konkrétnímu cíli, aby to už fungovalo...já vnímám ten kariérní řád, že to jsou pro nás mantinely. I my potřebujeme vědět, že když budeme pracovat tak a tak a tak, budeme zařazeni do třetího stupně a následně je nějaké hodnocení a tak dále... To financování ve školství je prostě, řekněme si to na rovinu, tak strašně nespravedlivé! Už jenom tím, že každý má jiný normativ. Jak je možné, že v jednom kraji je nějakých 22 000 a v jiném třeba 25 000? To je přece rozdíl! A přitom děláme stejnou práci...a mají tam ještě třeba i méně dětí ve třídě, my tady víc a nikde to není zohledněné...Vadí mi, že prostě dřív, i když bylo osobní ohodnocení a pak najednou nebyly peníze, musela jsem je bezdůvodně snižovat. Jeden zákon mi ukládá, že nesmím bezdůvodně snižovat, druhý mi ukládá dodržovat rozpočtovou kázeň a ten ředitel je vlastně neustále v takových mlýnských kamenech...“ (Iveta).*

S tím také souvisí dnešní **postavení učitelů ve společnosti** a jeho špatné vnímání veřejností, které participantky velmi trápí.

*„...Váženost a respekt k učitelé profesi byl dříve na daleko vyšší úrovni, než dnes, kdy mám pocit, že toto povolání degradovalo na pouhou službu. Rodič si myslí, že tím, že si platí školné a stravné, tak si tě koupil. Jestliže má učitel tak nízký plat, tak v očích rodiče a veřejnosti je to podřadná profese, která vůbec není schopná navázat na tu prestiž, kterou měla v období první republiky... Na prestiži učitelům také ubírá i to, že se rodiče často zajímají jen o biologické potřeby svých dětí, jestli papaly, kakaly, nepočüraly se apod., než o to, v čem jejich dítě dělá pokroky.“ (Libuška)*

*„...školství navíc strašně ubližuje to, jak se neustále mění legislativa. Ted' třeba ta inkluze, jak se to chystá. Nejdřív samé bu-bu-bu, co všechno bude, zákon už je schválený a ještě*



*neplatí a už jsou k němu připomínkové novely. Ten systém vlastně ani nemůže být jednotný, protože je roztržitý i tím, že se neustále inovuje, obnovuje, mění, vymýšlí se, s prominutím hlouposti, a neslyší se, že to, co funguje, se má zachovat... například v Anglii to, co funguje 200 let, na to se nesahá, spíš se to vylepšuje. Já mám pocit, že naše změny vedou spíš k horšímu... To je strašné! Takže ty podmínky cítím jako špatné...“ (Iveta).*

Učitelská profese je psychicky velmi náročné povolání. Často se tedy stává, že učitelé po určité době pociťují únavu, úzkost nebo napětí. Tento stav Kyriacou (2004) označil jako „**učitelský stres**“. Je-li učitel ve stresu, snižuje to pak kvalitu jeho výkonu. Proto je velmi důležité naučit se rozpoznat příčiny, které tento stres vyvolávají a snažit se je nějakým způsobem eliminovat. V opačném případě může tento stres vyvrcholit ztrátou motivace a chuti do života, což označujeme **syndromem vyhoření**. Jak uvádí Křivohlavý (1998), existuje v zahraničí celá řada efektivních antistresových programů. Bohužel, u nás jsou v učitelské praxi využívány spíše výjimečně a nesystematicky. Tento stav popisuje také jedna z respondentek, která otevřeně přiznává, že se v podobné situaci ocitla už dokonce dvakrát:

*„...jednou jsem to měla coby učitelka. V té době jsem nemohla děti ani vidět! Bylo to v době, kdy jsem se léčila hormonálně, měla jsem v sobě hodně hormonů a musela jsem jít tehdy na nemocenku. Já jsem tehdy cítila, že jsem v těch dětech už viděla nepřátele, jo? Tehdy jsem byla tři měsíce doma a to mi moc pomohlo, že jsem byla mimo děti...“ (Iveta).*

Zde učitelka poukazuje na to, že v této oblasti chybí systematická podpora státu, která souvisí s postavením učitele ve společnosti:

*„...vidíš a je zajímavé, že některý národ to chápe, váží si těch lidí a chce je mít čerstvé, chce je mít zdravé. Chce, aby pokračovali dál v té práci a jako prevenci toho vyhoření se to dává už automaticky. Nečeká se, až padneš. Protože, když se stane, že to včas nevyhodnotíš, že Ti dochází psychické i fyzické síly a máš pokles energie, že už prostě nemůžeš, tak se může stát, že se to odrazí na Tvém výkonu, někdo si toho všimne a jdeš...“ (Iveta).*

Další dvě kategorie souvisí s osobním prostředím, které Fessler s Ingramem (2003 in Lukas, 2008) označují ve svém cyklickém modelu profesního vývoje jako podílející se na profesním vývoji učitelů, protože jeho profesní život je spojen s osobním a nelze je tedy od sebe odtrhnout.

## 11.4 TĚŽKÉ OKAMŽIKY

Obsahem této kategorie jsou situace, které jsou často označovány jako krizové nebo zlomové. Vlivem těchto situací dochází často u člověka nevědomky ke změně chování, na což poukazuje ve své studii i Švaříček (2011): „*Zlomová událost je zlomovou proto, že má dopad na chování jedince, může obsahovat určitý traumatizující prvek (nemoc, ztráta). Událost se stává zlomovou tím, jak silně ovlivní život jedince, a proto ji za zlomovou můžeme označit až zpětně a nelze ji identifikovat dopředu.*“

Učitelku Zorku těžce zasáhla negativní zkušenost, která ji potkala při jejím působení v pozici ředitelky a kterou vnímá jako velkou křivdu, jež ji hodně poznamenala:

*„...To je tak strašně bolavé místo, že se mi o tom ani nechce mluvit, ale musím ti to říct, abys pochopila, co se v člověku děje, když ho někdo od té práce, kterou si vydobyl, odstaví jenom proto, že má jiný názor na personální obsazení školy, že podlehne nějakým tlakům okolí, ale prosazuje i svoje vlastní záměry, aniž by vůbec do toho školství viděl...“.*

Když se rozhodla z pozice své funkce nevyhovět požadavkům své kolegyně, aby ve školce zaměstnala její těžce nemocnou dceru (měla v té době plný invalidní důchod) a místo přislíbila jedné kvalifikované logopedce, kterou školka potřebovala, zasáhl do všeho starosta obce, u něhož měla tato její kolegyně velké zastání, protože byla místní a se starostou se dobře se znala. Oznámil jí, že pokud nevyhoví své kolegyni, vypíše na ni konkurs. Protože svou práci milovala, přistoupila tedy na toto vydírání zřizovatele a dceru kolegyně přijala. Začaly však očekávané problémy s docházkou, navíc Zora zjistila, že jí kolegyně zpronevěřila peníze za fotografie dětí. Její velkou životní chybou bylo, že to tehdy řešila pouze odebráním osobního ohodnocení a nepodala trestní oznámení, protože se jí kolegyně lidsky zželelo, vzhledem k její životní situaci. Když byl vypsán konkurs na ředitelku, přihlásily se obě dvě a Zora kolegyni připomněla její selhání s penězi. Kolegyně tedy svoji žádost stáhla a Zora konkurs vyhrála. Dcera její kolegyně však řekla starostovi, že matce vyhrožovala a ten využil nesmyslného práva veta, které starostům tehdy umožňovala špatná legislativa, a bez udání důvodu Zoru odvolal.

*„...Já jsem tehdy musela přijmout fakt, že odcházím, ale rozhodla jsem se, že celou věc zveřejním. Napsala jsem otevřený dopis na zastupitelstvo, kde jsem napsala pouze fakta...I když se za mě tehdy postavili i rodiče dětí, pan starosta už své rozhodnutí nezměnil. Vypsal nový konkurs, do kterého se ona přihlásila a vyhrála ho. Kdyby tam nastoupil kdokoliv*

*v normálním objektivním řízení, tak prostě budu respektovat, že je lepší a místo mu uvolním, ale já jsem věděla, jaká osoba se na to místo hlásí, tak to bylo šíleně proti mravním principům...“.*

Zora uvádí, že ji tato zkušenost poznamenala v tom smyslu, že přestala věřit lidem kolem sebe, uzavřela se do sebe a teprve po určité době se dokázala upřímně zasmát. Dodnes má k tomu místu averzi. Psychicky ji velmi pomohl manžel a rodiče dětí, s nimž se dodnes stýká. I když to byla negativní zkušenost a zdravotně ji oslabilo, spatřuje v ní taky určitá pozitiva v tom, že díky této zkušenosti měla možnost pracovat na velkých městských školkách, seznámit se s novými lidmi a obohatit se jejich zkušenostmi. Své zkušenosti naopak zúročuje jako vedoucí praxe, kde je předává dál svým studentkám. Z vesnické školky si také přinesla svůj otevřený přístup k rodičům, který se jí osvědčil. Svou pracovitost a cílevědomost dokazuje dál tím, že se přihlásila na další konkursy ředitelk, v nichž ovšem především díky svému vysokému věku obstála neúspěšně. Přesto je ráda, že to alespoň zkusila.

U Ivety nastal určitý zlom v jejím přístupu až po letech, kdy se jí dostalo vytouženého uznání od jejího otce:

*„...já jsem vždycky chtěla být tak dobrá ředitelka, jako byl můj tatka...a furt jsem měla pocit, že to prostě nejde, ...protože ten otec je vlastně hodnocení, ... matka je absolutní přijetí, jo? Tam je to bezpodmínečné... Ale každý otec dává zpětnou vazbu svému děcku, co se týká hodnocení a já jsem ji dlouho neslyšela...Až vloni, po výročí souboru. Tatka za mnou došel a říká mi: Já su na tebe tak pyšný! (pláč, velké dojetí)...tak jsem se toho dožila a je to neskutečné... Ale byl to pro mě takový pocit, že já už prostě nic nepotřebuju...Já už jsem se dožila toho veškerého uznání, po kterém jsem jakoby toužila...“.*

Tato zkušenost Ivetě změnila její pohled na výkon a možnost chybování. Uvědomila si důležitost zpětné vazby nejen pro děti, ale také pro své zaměstnance, protože každému jedinci dává pevný základ a umožňuje mu jít dál. A také s úlevou zjistila, že když dosáhla vysněného ocenění, může si dovolit, obrazně řečeno, udělat chybu, což si dříve vůbec nepřipouštěla. Poukazuje na skutečnost, že je naše společnost nastavena jen na samé výkony a chyby se netolerují, přesto, že se mluví o práci s chybou.

## 11.5 RODINA VERSUS KARIÉRA

**Sikesová** (1985), kterou uvádí Lukas (2008) vyvodila ze svých výzkumů tři základní oblasti, které ovlivňují vývoj učitele. Jednou z nich jsou vlivy spojené s osobním životem učitele – zejména **prostředí rodiny**.

Iveta přiznává, že jí v její nezadržitelné touze po kariéře zabrzdlily až pocity jejích dcer, které se tak v podstatě také staly jakýmsi zlomem v jejím chování:

*„...řeknu ti jednu větu: moje holky, dvojčata, když měly čtyři roky, tak mi jedna z nich řekla: Mami, já už nechci, abys byla ředitelka, já chci, abys byla maminka! A tato věta mě pronásleduje. Vždycky, když jsem vyčerpaná, tak si ji řeknu a řeknu si: stojí mi to za to?“*

Iveta přiznává, že si je vědoma, že svoji rodinu obětovala své kariéře, ale nelituje toho. Její chování charakterizuje její povahu a ambice.

*„...Víš, píšu si deník a tam jsem si napsala, že jsem šťastná, že jsem se neobětovala své rodině! Já bych se zbláznila! A kdybych se nedokázala realizovat, mě by ta rodina...já bych umřela...Říkám to nevděčně, že by mi ta rodina nestačila, já vím, že je to nevděčné, neměli by to ti moji slyšet, ale oni to ví...“*

Na druhou stranu vyzdvihuje vliv profese na vývoj osobnosti dcer z pozitivního hlediska:

*„...Dětství bylo pro moje holky velmi náročné. Já jsem je vlastně všude tahala s sebou. Když měly holky osmé narozeniny, tam jsem si uvědomila, jak ony mě vnímají. Jedna si napsala pozvánky, zasedací pořádek a tak, a já jsem najednou viděla sama sebe! Já jsem se viděla v nich! A mě to dělalo strašně dobře...Takže, ne, že trpěly! Ale pro jejich budoucí život, vždyť je to dobře, že si umí vyřešit svoje problémy!“*

Velkou oporu má Iveta také ve svém manželovi, který je také kantor a plně se dokázal vcítit do její potřeby realizace:

*„...on ten můj úspěch vidí jako svůj úspěch. Já jsem nikdy neměla pocit nějakého provinění, že jsem třeba dlouho v práci, protože on věděl, že já se pro svůj život potřebuju realizovat, a že budu doma stejně nervózní, když to mít nebudu. Takže jsem velice šťastná, že mám takové zázemí a že on mě v tomto směru nikdy nenechá, i když si samozřejmě myslí svoje, že? Ale nikdy jsem nezaznamenala, že by mi třeba něco vyčítal, něčeho litoval nebo byl třeba na něco naštvaný a tak...“*

V poslední kategorii se všechny respondentky konfrontují s pojmem **EXPERT**. Co si pod tímto pojmem představují ve své profesi a zda samy sebe vidí jako expertku. Překvapujícím bylo pro mě zjištění, že se s tímto termínem označujícím kvalitního učitele ještě neselekaly.

## 11.6 VLASTNÍ POSTOJ K EXPERTNOSTI

*„... To slyším poprvé a ve školství žádného experta neznám. Podle mě, nikdo ve školství nemůže říct, že je expert, protože ta práce je tak nevyzpytatelná a tak záhudná, že expert nemůže být žádný...“ (Libuška).*

*„...Kdo by takový expert ve školství mohl být? Možná někteří psychologové? Jinak teda, přiznám se, že si neumím pod tímto pojmem představit někoho konkrétního...Pod pojmem expert ve školství bych možná ještě zařadila spoustu lektorů dalšího vzdělávání, ...odborníka, který má za sebou nějakou praxi, něco nasbíral a rozšiřuje to dál, umí to předat. U učitelů jsem nad tím takhle nikdy nepřemýšlela, ale vím o spoustě kvalitních kantorů, kteří by se do této kategorie dali zařadit... a možná to koresponduje s tím kariérním řádem, že?“ (Iveta)*

*„...Expert je někdo, kdo to velmi dobře umí, že? Kdo je schopný poradit, kdo sám je přínosem pro to okolí, no a kdo se zajímá třeba o nové věci a nezaostává prostě za tím časem, který plyne...asi tak...“ (Zora).*

Na otázku, zda se ztotožňují s tímto pojmem, odpověděly všechny negativně:

*„...Ne! Protože teď třeba učím s jednou paní učitelkou a její styl práce se mi strašně líbí. A já pokaždé, když su ve třídě s někým, tak si řeknu: Aha, to dělá dobře. Vždycky mě to prostě nějakým způsobem obohatí. V tomto povolání se učíš v podstatě pořád. Pochybuju, že by si někdo o sobě řekl: Já už su hotová učitelka! No ani náhodou!“ (Zora)*

*„...Ne! :-). Mě už to slovo připadá hrozně divné... já si prostě nemyslím, že někdo může mít patent na rozum, protože v tom školství se neustále všechno proměňuje.“ (Libuška)*

*„...Hm, to je těžké... Myslím, že za expertku bych se mohla považovat vzhledem k širokému spektru pohledu na profesi a také tím, že jsem se mohla pohybovat na různých místech,*

*setkáváních s ředitelkami celé republiky, na různých seminářích, kde mohu srovnávat... Jen moje vnitřní nastavení mi jaksi nedovoluje se nazývat expertem, to necht' posoudí jiní. Ale je pravdou, že nesčetné dotazy nejen mých kolegyň, ale i rodičů o radu, mi dávají pocit, že jsem pro ně zdrojem informací a důvěry...“ (Iveta).*

I když samy sebe za expertky nepovažují, při popisu toho, jak by podle nich měl vypadat učitel označovaný jako expert, vyjmenovaly v podstatě vše, co ony samy splňují:

*„...tak já bych ho specifikovala podle toho, jak si kantory vybírám já... jaký vztah má ke mně, takový bude mít i k dětem a rodičům. Musí umět komunikovat, taky z něj musí vyzařovat určitá energie, no a pak předpokládám u toho experta, že bude na sobě pořádkem pracovat...to mi přijde hodně důležité, bez toho si to neumím představit...měl by se na své cestě stále něčím obohacovat, obklopovat se různými lidmi a mít zpětnou vazbu. Dokázat si porovnat kdo, jak, co dělá a to Tě taky posunuje, protože si vybereš od každého, co se Ti líbí. Důležitá je i ta kolegiálnost, aby tam nebyla rivalita, ale spolupráce...“ (Iveta).*

*„...Ty si tu práci můžeš naplánovat, ale pak přijdeš do té reality a ty děti ti to změni a otočí třeba úplně. Aby ten člověk byl přizpůsobivý, flexibilní. Kromě toho je ale také velmi důležitá praxe a osobnost učitelky, aby si učitelka udržela kázeň ve třídě, uměla děti zaujmout, motivovat. Kvalita řízené činnosti záleží nejen na znalostech a dovednostech, ale také na zaměření učitelky, měla by být vzorem v kamarádských vztazích, v řešení konfliktů, měla by zajišťovat spravedlnost a umět navazovat vztahy s rodiči.“ (Libuška)*

Svou budoucnost vidí zkoumané učitelky především ve spojitosti s udržení kvality své práce.

Libuška se chce dále věnovat zdokonalování rozvoje dětí formou muzikoterapie.

Iveta si dává za úkol prosazení asistentů do každé třídy a také ocenění práce personálu. Potvrzuje však také své ambice směrem k dalšímu posunu v kariéře, které jsou pro ni charakteristické a svěřuje se se svým snem dostat se na ČŠI, popř. vedoucí odboru školství.

Zora vyjadřuje uspokojení z blízkého důchodu, kdy se bude moci realizovat ve své obci.

## 12 DISKUSE

V této části mé práce shrnuji interpretované výsledky výzkumu a zároveň je konfrontuji v souvislosti s poznatky, jež jsem prezentovala v teoretické části.

Cílem tohoto výzkumu bylo popsat, jak dotazované učitelky-expertky v MŠ vnímají svou profesionalitu a faktory, které ji determinovaly. Výsledkem výzkumu bylo tedy identifikování kategorií získaných z dat pořízených formou narativních rozhovorů, které mají určitou souvislost s cestou, jež vedla k získání expertnosti v profesi a k jejich vnímání expertnosti. Učitelky se ve svém vyprávění dotkly témat, jež byly v rámci chronologie poskládány do analytického příběhu a interpretovány. Tím byla vyvozena teorie, která mi dala odpověď na položenou výzkumnou otázku.

Teoretickým východiskem, z něž jsem při analýze vycházela, se pro mě stala především Lukasova studie (2007, 2008), v níž se věnoval problematice užšího i širšího profesního vývoje učitele s využitím zahraničních zdrojů. Stěžejním se pro mě stal Fesslerův a Ingramův systémový model vývojových fází (2003 in Lukas, 2008), z něhož vyplývá, že na vývoj učitele působí zejména prostředí, které ho obklopuje a model Sikesové (1985 in Lukas, 2008), která považuje v profesní kariéře učitele za zlomové krizové události, které mají vliv na změnu chování učitele.

Zásadním rozhodnutím, bez kterého by zkoumané učitelky nedošly až ke své nynější expertnosti, je podle mého názoru volba profese. To byl **PRVNÍ KROK K PROFESI UČITELKY**. Impulsem k ní se stala silná *motivace*, kterou Průcha (2002b) pokládá za určující a na níž se podílel zejména vliv velmi *podnětného vnějšího okolí*. Díky tomu získává uchazeč zkušenosti, na jejichž základě má jasnou představu o tom, co učitelství obnáší a za jakých podmínek probíhá. Jak tvrdí Vágnerová (2010), osobnost každého člověka se vytváří na základě dědičnosti, výchovy a prostředí, které působí ve vzájemné interakci. Na jejím vývoji se podílí především působení sociokulturního prostředí. Tato „socializace se děje na základě „identifikace“, tj. ztotožnění s určitým člověkem, jeho názory, postoji i chováním. Nejvýznamnější sociální skupinou je rodina. Všechny tři respondentky ji uvádějí jako hlavní motivační faktor při volbě profese, ať už se jednalo u Libušky o prosté ovlivnění při výběru profese, systematickou podporu zájmů ze strany rodiny u Zory či podvědomé ovlivnění prostřednictvím vzorů uvnitř učitelské rodiny Ivety, která za svůj největší vzor považuje svého otce. Ten byl nejenom učitelem, ale také ředitelem a vedoucím na

odboru školství. Fessler s Ingramem (2003 in Lukas, 2008) označují rodinu ve svém cyklickém systémovém modelu jako součást osobního prostředí, které se podílí na profesním vývoji učitelů. Velký vliv měly samozřejmě ale také *osobnostní předpoklady* pro tuto profesi, zejména vztah k dětem, cílevědomost a odhodlanost. Kasáčová (2004, s. 25) je uvádí jako jeden z předpokladů všestranné profesionální odpovědnosti. Tyto vlastnosti se ukázaly jako podstatné při zdolávání první velké komplikace při studiu u Zory, která byla v té době těhotná. Ovšem její usilovnost a bojovnost ji dovedly až k sepsání dopisu s prosbou o udělení výjimky ke studiu samotnému prezidentovi, který její žádosti vyhověl. Sikesová (1985 in Lukas, 2008) označuje tyto kritické chvíle za zlomy v kariéře. Zora si v této situaci uvědomila, že si svoje vysněné povolání musela vybojovat, což ovlivnilo zásadním způsobem její postoj k této profesi, kterou bere jako poslání.

Učitelky, které se zúčastnily výzkumu, se také shodují ve svém názoru na to, že u dnešních studentek postrádají skutečný zájem o profesi. S tímto jevem mi nezbyvá nic jiného, než souhlasit. Ve své praxi se rovněž setkávám s tím, že mnohdy je výběr studia této profese u některých z nich ovlivněn tím, že je to ta nejjednodušší forma studia. Zora, která působí jako vedoucí učitelka praxe, k tomu připojuje svoji zkušenost, že ze sedmi děvčat, které měla na starost, pouze dvě z nich projevovaly určitou iniciativu a zájem o práci s dětmi.

Určitým způsobem se na jejich profesním vývoji podílely také **OKOLNOSTI ZAČÁTKU KARIÉRY**, které se promítly jak *pozitivním*, tak také *negativním* způsobem. Long (1999 in Lukas, 2007) spojuje *vstup do profese* s nadšením a objevováním, které se často dostane do konfliktu s realitou. Učitelky vnímaly sice svůj vstup do profese spojený s častým střídáním pracovního místa spíše negativně, protože to spojovaly s určitou nejistotou v zaměstnání, přesto žádná z nich neuvádí tzv. *šok z reality*, s nímž počátek kariéry spojují někteří odborníci včetně Průchy (2002b). Příkladají to dobré připravenosti z období přípravy na profesi, na jejímž získání měli podíl opravdoví odborníci, kteří je zasvěcovali do této profese v době studií. Pouze jedna z učitelek přiznává problémy s kázní, kterým musela ve svých začátcích čelit. Svoje učitelské začátky spojují také s budováním vztahu k dětem, hledáním své identity a získáváním nových zkušeností, dovedností a postojů.

*Jaká byla tedy vlastně představa učitelek o profesionalitě na počátku jejich kariéry?* Z výzkumu vyplynulo, že jejich představu ovlivnily jejich zkušenosti s působením vzorů. Ať už se jednalo o vzory uvnitř rodiny, kdy jedna z učitelek v takovém prostředí vyrůstala nebo zkušenosti svých kolegyň, které je uváděly do praxe. Tyto vzory na ně působily jak



pozitivně, tak také negativně, což ve svém cyklickém modelu profesního vývoje označují Fessler a Ingram (2003 in Lukas, 2008) za přímý vliv vnějšího prostředí na průběh profesní kariéry učitele, v tomto případě osobního.

*Jak se tato představa měnila v průběhu jejich kariéry?*

Další fáze profesního vývoje se dle autorů zabývajících se profesním vývojem učitelů (Průcha, 2002b; Long 1999 in Lukas, 2008) váže k etapě stabilizace, která se týká zkušených učitelů. Ve svém zpevnování „JÁ“ v roli **PROFESIONÁLA** si učitelky postupně utvářely svůj *vlastní učitelský styl*. Na tom se podílela především *osobnost učitelky*, její schopnosti a dovednosti, zájmy, záliby i postoje, které si budovaly participantky výzkumu na základě svých zkušeností. Švec (1999, in Šmelová 2009) tyto osobnostní vlastnosti zmiňuje jako součást osobnostních kompetencí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat a zdokonalovat svoji pedagogickou činnost. Kasáčová (2004, s. 22) ji označuje jako *individuální profesionalitu*. Libuška uvádí, že učitelka by měla být především vzorem pro děti, v kamarádských vztazích, v řešení konfliktů, aby děti cítily, že v ní mají oporu. Tím si zajistí u dětí pocit důvěry a bezpečí. Na konstruování vlastního učitelského stylu má ale velký vliv především *zpětná vazba*. Ukázalo se, že bez nezbytné reflexe své práce by jejich výkon stagnoval. Představa, kterou měly na začátku kariéry o profesionalitě, se tak díky tomu postupně měnila. Učitelky se svěřují s tím, že i když vyzkoušely řadu strategií, přístupů a metod, každá si časem osvojila vlastní způsob, jak učit efektivně. Bez čeho se neobejdou? Důraz kladou zejména na nezbytnost plánování, motivace, spontaneitu a prožitek dětí, který u nich zanechává trvalý vliv. Osvědčené jsou různé rituály, které dětem přináší určitý řád. Poukazují na to, že ukazatelem jejich úspěchu jsou samotné děti.

Předpokladem jejich dalšího profesního vývoje je také schopnost navazovat a udržovat dobré *vztahy*, ať už se jedná v první řadě o *vztahy s dětmi*, tak také o *vztahy s jejich rodiči*, *vztahy na pracovišti mezi kolegyněmi*, či *vztahy ke svým nadřízeným, popř. podřízeným* z pozice ředitelky. Fessler s Ingramem (2003 in Lukas, 2008) je ve svém cyklickém modelu profesního vývoje zahrnují do organizačního prostředí, které vývoj učitele determinuje. Podle mého názoru je úspěšná spolupráce s rodiči podpořená kolegiální učitelskou také jedním z předpokladů úspěšného celkového rozvoje dítěte.

Sbírání dalších zkušeností a vytváření nových strategií podpořilo jejich stabilizování v profesi. Učitelky tak postupně dozrávaly do role zkušených učitel-expertek, což u nich

podpořilo také *celoživotní vzdělávání*. Bez něj není možné dospět až do fáze expertství, neboť jak uvádí ve své studii Švaříček (2006), experta charakterizuje to, že se svou prací není nikdy spokojen a neustále zkouší něco nového. Díky neustálým novým zkušenostem si učitelky vytvářejí vlastní manuál osvědčených metod a strategií, v jejichž čele na základě zpětné vazby figurují zejména tacitní znalosti s důrazem na intuici a improvizaci, bez nichž by nemohly citlivě reagovat na nečekané podněty dětí. Tato fáze je také často spojována s postupem v kariéře. Jelikož mezi osobnostními rysy zkoumaných žen vynikají také jejich seberealizace a vysoké ambice, ocitají se dvě z nich ve funkci ředitelky, kde zúročují svoje zkušenosti. Přesto svoji praxi prohlubují dál dalším vzděláváním. Z hlediska své pozice považují za významné, dávat pozitivní zpětnou vazbu svým podřízeným.

Jelikož učitelky, které se zúčastnily výzkumu, mají dlouholetou praxi v oboru, ovlivnila jejich profesní vývoj také společenská situace na přelomu 90. let. V cyklickém modelu profesního vývoje učitele tento determinant zařazují jeho autoři Fessler s Ingramem (2003 in Lukas, 2008) do organizačního prostředí, které má přímý vliv na vývoj jeho profese. Do roku 1989 se naše školství ubíralo cestou jednotné školy. Vzdělávání probíhalo dle jednotných časově tematických plánů a metodických příruček, které sjednocovaly podobu škol a nebraly ohled na individuální potřeby dítěte. Po roce 1990 získaly školy prostor pro samostatnost a pedagogové volnou ruku při vzdělávání dětí v duchu individuálních požadavků rozvoje jejich osobnosti. Došlo ke změnám přístupu ve vzdělávání. Formy a metody práce byly přizpůsobeny přirozeným výchovným a vzdělávacím potřebám předškolního dítěte. Mateřské školy dnes uplatňují různé Školní vzdělávací plány, pedagogové mohou volit různorodé pedagogické přístupy. Děti jsou vnímány jako individuální osobnosti a důraz je kladen na integrované vzdělávání, které se podílí na celkovém rozvoji dítěte po stránce fyzické, psychické i sociální. Předškolní pedagog má tedy více svobody, ale musí samostatně pracovat, rozhodovat se a nést odpovědnost. Všechny tři učitelky vzhledem ke své dlouholeté praxi zažily oba dva systémy a mají tak možnost srovnání. Shodují se v pocitu, že jim „starý systém“ vyhovoval více a poukazují na propracovanou metodiku. Přesto vy zdvihnou přednosti současného vzdělávání, které souvisí s diferencovaností a větším důrazem na individualitu dítěte, což dříve při frontální výuce nebylo možné. Jedna z účastnic výzkumu, která působí ve funkci ředitelky, také v rámci těchto vlivů uvádí jako determinující v její práci časté změny legislativy a chybějící Kariérní řád, které ji svazují ruce při

ohodnocování práce jejich podřízených. To, co je trápí nejvíc, je špatné postavení učitele ve společnosti.

V této fázi profesního vývoje nelze zapomínat ani na *prevenci vyhoření*. Dle studie Henniga a Kellera (1996, s. 17), postihuje syndrom vyhoření 15 – 20% učitelů. Svou zkušenost s ním uvedla také jedna z participantek výzkumu, která uvádí, že v té době nemohla děti ani vidět. Matoušek (2003, s. 263) popisuje tento stav jako: „*stav psychického, někdy i celkového vyčerpání, doprovázený pocity beznaděje, obavami, případně i zlostí. Někdy se objevují také odmítavé nebo negativní postoje. Pracovní motivace klesá, výkon se zhoršuje, klesá i sebevědomí.*“ Křivohlavý (19998) v této souvislosti uvádí, že v zahraničí existuje celá řada efektivních antistresových programů. Naopak u nás chybí systematická pomoc státu, což, jak uvedla účastnice výzkumu, souvisí mimo jiné také s postavením učitele ve společnosti. Sama zdůrazňuje důležitost prevence v podobě nezbytného odpočinku a relaxace. Z pozice ředitelky tak rovněž apeluje na své podřízené, kterým tímto vychází v rámci možností vstříc.

Učitelky se tedy postupně ztotožňují se svou profesí a nacházejí svou *profesní identitu*. Jaký je rozdíl mezi učitelem na začátku kariéry a učitelem zkušeným? Long (1999 in Lukas, 2008)) jej kromě osobitého stylu výuky charakterizuje také schopností stanovovat profesní cíle. Průcha (2002b) vidí zkušeného učitele v jeho samostatnosti, který se obejde bez odborné pomoci.

V životě každého z nás se někdy objeví různé **TĚŽKÉ OKAMŽIKY**, krize, které Sikesová (1985 in Lukas, 2008)) označila jako zlomy v kariéře. Dle Švaříčka (2011) se: „*událost stává zlomovou tím, jak silně ovlivní život jedince, a proto ji za zlomovou můžeme označit až zpětně a nelze ji identifikovat dopředu.*“ Tyto události postihly při jejich profesní cestě také účastnice našeho výzkumu. Vedly nevědomky nejenom ke změně jejich chování, ale zkušenosti, které díky tomu získaly, je posunuly zase o krůček výš k metě experta. Zora při svém neoprávněném odvolání z funkce ředitelky, na němž se velkou měrou podílely osobní vztahy starosty obce s její bývalou kolegyní a špatná legislativa, která tehdy zřizovatelům umožňovala okamžité odvolání bez udání důvodu, ovlivnila její vztah k lidem. Stáhla se do sebe a nějaký čas jim přestala důvěřovat. Na druhou stranu považuje za pozitivní fakt, že měla možnost dostat se z malé vesnické školky do několikatřídní školky městské a srovnat tak práci v těchto různých typech školských zařízení. Iveta se po mnoha letech praxe vloni konečně dočkala vytouženého ocenění od svého otce, kterého celý život považovala za

nedostižný vzor. To uvolnilo její napětí a přineslo novou pozitivní energii do její další práce. Významnou úlohu zde sehrála zejména pozitivní zpětná vazba z jejich okolí.

Člověk je dle Gavory (2001) svázán s určitým sociálně-kulturním prostředím, proto jeho profesní život nelze odtrhnout od života osobního, do nějž patří zejména rodina a soukromý život. Kategorie **RODINA VERSUS KARIÉRA** dokládá to, že se tyto sociální faktory rovněž nemalou měrou podepisují na vývoji učitele. Podpora sociálního okolí je velmi důležitá, a pokud se jí člověku nedostává, dochází u něj k pocitům bezradnosti, méněcennosti a selhání. V tomto výzkumu se ukázala jako nezbytná, zvláště v případě jedné ze zúčastněných učitelek, která se otevřeně přiznala k tomu, že svoji rodinu obětovala své kariéře. Zrovna tak profesní život participantek se podepsal určitým způsobem na vývoji rodinného prostředí, kdy organizační schopnosti dcer této učitelky, které se u nich začaly objevovat už v dětském věku, jí připomínaly její vlastní jednání. Proto je nutné zkoumat profesní život spolu s osobním.

*Jak tedy vlastně vnímají zkoumané učitelky svoji vlastní expertnost? Co jim evokuje tento pojem? Zde je dobré poukázat na studii Palmera (2005 in Pišová, 2010), o níž se opírají mnozí výzkumníci při identifikaci experta. Jako hlavní identifikátory zde tento autor uvádí délku zkušeností v praxi, nejčastěji 5-10 let, nominaci či společenské uznání, členství v profesní či společenské skupině se statutem mentora nebo fakultního učitele a výkonová kritéria.*

**VLASTNÍ POSTOJ K EXPERTNOSTI** u všech účastnic výzkumu nám odhaluje, že ani jedna z nich se za expertku nepovažuje, přesto, že při uvádění vlastností, kterými by měl expert disponovat, vyjmenovávají ty, jimiž samy oplývají. Navíc všechny tři mají ve své profesi více jak 30 let praxe a díky svým zkušenostem také působí jako vedoucí učitelky praxe či dokonce v roli ředitelky. V této souvislosti samy zdůrazňují, že v této profesi se člověk učí pořád. Expertu si spojují spíše s určitou odborností v profesi a svoji budoucnost vidí nejen v udržení kvality své práce, ale ještě v jejím dalším zvyšování s dosažením vytyčeného cíle. Přesto všechno si myslím, že je okolí právem vnímá jako expertky, nejen díky jejich lásce k profesi, která je podložena zkušenostmi, vědomostmi a dovednostmi, ale také díky jejich morálním hodnotám a postojům, na jejichž základě se stávají autoritou, vzorem a inspirací nejen pro učitelky stojící na prahu své kariéry, ale také pro ostatní kolegyně, jakožto i pro sebe navzájem.

## ZÁVĚR

Tento výzkum měl za úkol popsat, jak zkoumané učitelky-expertky MŠ vnímají svoji profesionalitu a faktory, které ji determinovaly.

V poslední době můžeme sledovat vzrůstající společenský požadavek na zvyšování kvality vzdělávání. Pro zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu a vytváření lepších podmínek pro celkový rozvoj žáků je tedy velmi užitečné zkoumat širší okolnosti vývoje učitelů. Navíc je snahou mnoha odborníků zabývajících se výzkumem v této oblasti, zvýšit pokleslou prestiž učitelské profese prokázáním, že i učitelství disponuje svými experty, tak jako jiné profese.

Profesní a soukromý život od sebe nelze oddělit, protože se vzájemně prolínají a ovlivňují. Proto je velmi vhodnou výzkumnou metodou k získávání potřebných dat narativní interview, které vychází z metodologického přístupu životního příběhu.

Samotné učitelky, které se zúčastnily výzkumu, si prostřednictvím svého vyprávění zrekapitulovaly svou cestu k získání profesní identity i vlastní profesionality. Zpětným pohledem jsme tak společně došly ke zjištění, že se na jejich profesním vývoji podílely nejen genetické předpoklady, osobnostní rysy, ale také vliv prostředí a lidí, s nimiž se potkaly a kteří je nějakým způsobem ovlivnili. Na své cestě k expertnosti zažily ale také krizové okamžiky, díky nimž došlo ke změně jejich chování a jednání. Nové zkušenosti se podílely na osvojení a rozvoji nových schopností, dovedností, strategií, postojů a názorů, které se staly základem jejich osobitého učitelského stylu i jejich manuálu osvědčených metod, z nichž mnohé jsou z jejich strany prováděny intuitivně. V nečekaných situacích se projevuje také schopnost improvizace a flexibility. Své bohatě nabitě zkušenosti předávají dál jako vedoucí učitelky praxe, na pozici ředitelky MŠ či svou další společenskou angažovaností. Svým působením a chováním jsou vzorem nejen pro začínající učitelky, ale také pro mnoho svých stávajících kolegyň.

I když vnímání vlastní expertnosti přenechávají na svém okolí, které je plně identifikuje, jejich vlastní působení potvrzuje roli experta. Ony samy ale očekávají svůj další vývoj směrem k dosažení profesionality učitele, což je jedním z charakteristických rysů expertnosti. Jak říká Zorka: „*V tomto povolání se učíš v podstatě pořád...*“.

Domnívám se, že tak jako byla tato práce přínosná pro mě, do mé vlastní praxe učitelky MŠ, co se týká vývoje, kterým učitel na své cestě profesní kariérou prochází, může být pří-

nosná také pro budoucí učitele, pro srovnání vlastních představ s realitou příběhů učitelek na vrcholu kariéry. V neposlední řadě pak byla určitě přínosem pro samotné zúčastněné participantky, které se mohly ohlédnout za svým životem a uvědomit si tak jeho významné epizody.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ACHILLES, C. M.; TIENKEN, 2005, s. 303-320. Ch. H. Professional Development and Education Improvement? In: LUKAS, Josef, 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 57, č. 4, s. 46-60. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_1.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf)
- [2] BÁRTOVÁ, Zdenka, 2011. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Prostějov: Computer Media. ISBN 978-80-7402-110-7.
- [3] BERLINER, D. C., 1987, s. 60-83. Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In ŠVARŤÍČEK, Roman, 2006. Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-483-X.
- [4] BERLINER, D. C., 1995, s. 46-52. Teacher Expertise. In: PÍŠOVÁ, Michaela et al., 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství profesí*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-5744-9.
- [5] BOYLE, B.; WHILE, D.; BOYLE, T., 2004, s. 45-68. A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *The Curriculum Journal*. In LUKAS, Josef, 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 57, č. 4, s. 46-60. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_1.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf)
- [6] BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2013. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-403-0.
- [7] ČERMÁK, Ivo, 2004. Narativní myšlení a skutečnost. *Československá psychologie*. Roč. 48, č. 1, s. 17-26. ISSN 0009-062X.
- [8] DAY, Ch., 1999. Developing Teachers: The Challenges of Lifelong. In LUKAS, Josef, 2008. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 58, č. 1, s. 36-49.

ISSN 0031-3815. Dostupné také z:

[http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_2.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf)

- [9] DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E., 1986, s. 336. Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. In PÍŠOVÁ, Michaela et al., 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-5744-9.
- [10] EGER, Ludvík a Jan ČERMÁK, 2000. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika* [online]. Roč. XLX, č. 1, s. 65-69 [cit. 2016-03-15]. ISSN 0031-3815. Dostupné z:  
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2297&lang=cs>
- [11] ERICSSON, K. A., 2006, 683-704. The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert performance. In PÍŠOVÁ, Michaela, 2010. Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika* [online]. Roč. 60, č. 3/4, s. 242-253 [cit. 2016-03-15]. ISSN 0031-3815. Dostupné z:  
[http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P\\_2010\\_3\\_4\\_05\\_U%C4%8Ditel\\_47\\_58.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_05_U%C4%8Ditel_47_58.pdf)
- [12] EZZY, D., 1998, s. 239-252. Theorizing Narrative Identity: Symbolic Interactionism and Hermeneutics. *The Sociological Quarterly*. In LUKAS, Josef, 2006. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník anotací konference ČAPV. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7043-483-X.
- [13] FESSLER, R; INGRAM, R., 2003, 584-590. The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In LUKAS, Josef, 2008. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 58, č. 1, s. 36-49. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_2.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf)
- [14] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.



- [15] GAVORA, Peter, 2001a. Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. *Pedagogika* [online]. Roč. LI, č. 3, s. 352-368 [cit. 2016-03-15]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=2188&edmc=2188](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2188&edmc=2188)
- [16] GAVORA, Peter, 2001b. Životný príbeh učiteľa: metodologické hladiská výskumu. *Pedagogická revue*. Roč. 53, č. 3, s. 217-236. ISSN 1335-1982.
- [17] GUSKEY, T. R., 2002. Professional Development and Teacher Change. Teachers and Technick: theory and practice. In LUKAS, Josef, 2007. Vývoj učiteľa: prehľad relevantných teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 57, č. 4, s. 46-60. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_1.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf)
- [18] GOODSON, I., F., 1997, s. 111-117. Representing Teachers. Teaching and Teacher Education. In LUKAS, Josef, 2006. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník anotací konference ČAPV. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7043-483-X.
- [19] HELUS, Zdeněk, 2001. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-054-4.
- [20] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [21] HENNIG, Claudius a Gustav KELLER, 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.
- [22] HENRYOVÁ, M. A., 1994, s. 19. Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Quantitative Differences in Instructional Decision Making. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. In ŠVAŘÍČEK, Roman, 2006. Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-483-X.

- [23] HEŘMANOVÁ, Vladislava, 2004. *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-618-8.
- [24] HUBERMAN, M., 1989, s. 347-362. One Teachers' Carrers: Once Over Lightly, with Broad Brush. International Journal of Educational Research. In PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [25] CHI, M. T. H., 2006, s. 21-23. Two Approaches to the Study of Experts' Characteristics. In PÍŠOVÁ, Michaela, 2010. Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika* [online]. Roč. 60, č. 3/4, s. 242-253 [cit. 2016-03-15]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: [http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P\\_2010\\_3\\_4\\_05\\_U%C4%8Ditel\\_47\\_58.pdf](http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_05_U%C4%8Ditel_47_58.pdf)
- [26] CHRÁSKA, Miroslav, 1996. *Postoje studentů učitelství a učitelů v praxi k učitelské profesi*. Závěrečná zpráva o výsledcích řešení fakultního vědeckovýzkumného grantu. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- [27] KALHOUS, Z., O. OBST a kol., 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7571-4.
- [28] KASÁČOVÁ, Bronislava, 2004. *Učitel'ská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-352-7.
- [29] KATZ, L. G., 1972, s. 50-54. The Development Stages of Preschool Teachers. Elementary School Journal. In PÍŠOVÁ, Michaela et al., 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitel'ské profesi*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-5744-9.
- [30] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, Iva, 2003. *Syndrom vyhoření: informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, dialogické a intervenční možnosti tohoto syndromu*. 2., rozšířené a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.
- [31] KELCHTERMANS, G.; VANDENBERGHE, 1993. R. A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a... Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective. In LUKAS, Josef, 2006. *Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke*

- smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník anotací konference ČAPV. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7043-483-X.
- [32] KOŤA, Jaroslav, 2012. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace* [online]. Roč. 22, č. 3, s. 336-352 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/742>
- [33] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-551-3.
- [34] KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Z angličtiny přeložili Dominik Dvořák a Milan Koldinský. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
- [35] LONG, R. 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice. The Internet TESL Journal. In LUKAS, Josef, 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 57, č. 4, s. 46-60. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_1.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf)
- [36] LUKAS, Josef, 2006. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník anotací konference ČAPV. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7043-483-X.
- [37] LUKAS, Josef, 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 57, č. 4, s. 46-60. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_1.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf)
- [38] LUKAS, Josef, 2008. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 58, č. 1, s. 36-49. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_2.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf)

- [39] LUKAS, Josef, 2011. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* [online]. Disertační práce. Masarykova univerzita: Brno [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/17887/fss\\_d/Disertace\\_Lukas\\_nzegycmw.pdf](http://is.muni.cz/th/17887/fss_d/Disertace_Lukas_nzegycmw.pdf)
- [40] LUKAS, J. a R. ŠVAŘÍČEK, 2007. Reflexe problematiky zkoumání identity učitele. In JANDOVÁ, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*; Sborník anotací 15. konference ČAPV. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7040-987-9. Dostupné také z: [www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe\\_problematiky\\_zkoumani\\_ucitele.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe_problematiky_zkoumani_ucitele.pdf)
- [41] LUKÁŠOVÁ, Hana et al., 2014. *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-465-1.
- [42] MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.
- [43] MELUCCI, A., 1996, s. 31. The playing self: person and meaning in a planetary systém. In ŠVAŘÍČEK, Roman, 2011. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika*. SK [online]. Roč. 2, č. 4, s. 247-274 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/svaricek-studie.pdf>
- [44] MUDROVÁ, Simona, 2011. *Syndrom vyhoření v práci učitelů* [online]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova: Praha [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/91812/?lang=cs>
- [45] OJA, S. N., 1990. Developmental Theories and the Professional Development of Teachers. In LUKAS, Josef, 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 57, č. 4, s. 46-60. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_1.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf)
- [46] OPLATKA, I., 2001. Building a Typology of Self-Reneval: Reflection Upon-Life Story Research. The Qualitative Report. In LUKAS, Josef, 2008. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 58, č. 1, s. 36-49. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_2.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf)

- [47] PALMER, D. J.; STOUGH, L. M.; BURDENSKI, T. K.; GONZALES, M., 2005. Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*. In PÍŠOVÁ, Michaela, 2010. Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika* [online]. Roč. 60, č. 3/4, s. 242-253 [cit. 2016-03-15]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: [http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P\\_2010\\_3\\_4\\_05\\_U%C4%8Ditel\\_47\\_58.pdf](http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_05_U%C4%8Ditel_47_58.pdf)
- [48] PÍŠOVÁ, Michaela, 2010. Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika* [online]. Roč. 60, č. 3/4, s. 242-253 [cit. 2016-03-15]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: [http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P\\_2010\\_3\\_4\\_05\\_U%C4%8Ditel\\_47\\_58.pdf](http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_05_U%C4%8Ditel_47_58.pdf)
- [49] PÍŠOVÁ, Michaela et al., 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-5744-9.
- [50] PÍŠOVÁ, Michaela et al., 2013. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-6681-6.
- [51] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-631-4.
- [52] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [53] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- [54] SIKES, P. J.; MEASOR, L.; WOODS, P., 1985. *Teacher Career. Crises and Continuities*. London: The Falmer Press. In LUKAS, Josef, 2008. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). In *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 58, č. 1, s. 36-49. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_2.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf)
- [55] SMITH, L. C., 2001. Life history as key factor in understanding teacher collaboration and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*. In LUKAS,

- Josef, 2006. Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník anotací konference ČAPV. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7043-483-X.
- [56] SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.
- [57] STEHR, Nico, 1994. Knowledge Societies. In ŠVARŤÍČEK, Roman, 2007. *Zkoumání konstrukce identity učitele*. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, s. 335-355. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [58] SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4309-7.
- [59] ŠMELOVÁ, Eva, 2006. *Mateřská škola: Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1373-6.
- [60] ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ, 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2272-5.
- [61] ŠTECH, Stanislav, 1994. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika* [online]. Roč. 44, č. 4, s. 310-320 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=3353&edmc=3353](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3353&edmc=3353)
- [62] ŠVARŤÍČEK, Roman, 2006. Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-483-X.
- [63] ŠVARŤÍČEK, Roman, 2007. *Zkoumání konstrukce identity učitele*. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, s. 335-355. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [64] ŠVARŤÍČEK, Roman, 2009. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [online]. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita

- [cit. 2016-03-15]. Dostupné z:  
[http://is.muni.cz/th/12302/ff\\_d/SVARICEK\\_Narativni\\_a\\_socialni\\_konstrukce\\_profesni.pdf](http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf)
- [65] ŠVAŘÍČEK, Roman, 2011. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika. SK* [online]. Roč. 2, č. 4, s. 247-274 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z:  
<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/svaricek-studie.pdf>
- [66] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [67] ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.
- [68] ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele. Teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.
- [69] TSUI, A. B. M., 2003, 2005. s. 167-189. In Expertise in Teaching: Perspectives and Issues. In PÍŠOVÁ, Michaela, 2010. Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika* [online]. Roč. 60, č. 3/4, s. 242-253 [cit. 2016-03-15]. ISSN 0031-3815. Dostupné z:  
[http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P\\_2010\\_3\\_4\\_05\\_U%C4%8Ditel\\_47\\_58.pdf](http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_05_U%C4%8Ditel_47_58.pdf)
- [70] VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [71] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-059-5.
- [72] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [73] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přepracované vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

- [74] WIEGEROVÁ, Adriana a kol., 2015. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-555-9.
- [75] ZELINOVÁ, Milota, 1998. Učitel' a burnout efekt. *Pedagogika* [online]. Roč. 48, č. 2, s. 164-169 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z:  
[http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=2638&edmc=2638](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2638&edmc=2638) Milota, 1998. Učitel' a burnout efekt. *Pedagogika*. Roč. 48, č. 2, s. 164-169.



## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- MŠ     Mateřská škola
- RVP    Rámcový vzdělávací program
- ŠVP    Školní vzdělávací program

## **SEZNAM PŘÍLOH**

P1 - Informovaný souhlas

P2 - Ukázkový rozhovor

P3 - Kódy, kategorie a podkategorie

## PŘÍLOHA 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Svým podpisem potvrzuji, že jsem se dobrovolně rozhodla účastnit výzkumu v rámci bakalářské práce s názvem „**Profesní příběhy učitelek – expertek**“ realizovaným Evou Ondrovou.

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

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

Podpis:

Dne:

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

Kontaktní adresa:      Mobilní telefon:

Email:

## PŘÍLOHA 2: UKÁZKOVÝ PŘEPIS ROZHOVORU S KÓDY

1 Rozhovor V. s učitelkou Ivetou, 53 let, 35 let praxe

2

3 „Tak, Ivetko, já bych Tě chtěla poprosit, jestli bys mi mohla říct, jak došlo vlastně k tomu, že je z Tebe paní  
4 učitelka?“

5 „Jinak se to stát ani nemohlo, protože moje maminka byla paní učitelka, můj tatínek pan ředitel, moje  
6 teta byla paní učitelka, posléze paní zástupkyně, moje sestra je učitelka, posléze zástupkyně a dokonce  
7 jsem si pak vybrala i svého muže v roli kantora..., no, takže já jsem byla tou kantořinou obklopena od  
8 malička a to tak intenzivně, že to bylo úplně přirozeně, že jsem prostě tou kantorskou dráhou šla taky.

9 učitelská rodina

10 „Hm, takže to byl ten první impuls ....“

11 „To byl ten první impuls, že jsem vlastně byla obklopena mnoha kantory a žili jsme vlastně takový..., ještě to  
12 je zajímavé..., když jsem se narodila, tak jsme bydleli přímo ve škole, v učitelském bytě a později jsme žili  
13 v kantorském bytě na vesnici, naproti školy, kde měli kantorské dvě bytovky, takže vlastně i v tom domá-  
14 cím prostředí jsem pořád byla mezi kantorama a naproti školy! I ty řeči, které se vedly v domácnosti byly  
15 pořád o škole, jo...a vlastně bydleli jsme naproti školy, takže my jsme tam v té škole byli v podstatě i o  
16 víkendy, když rodiče si šli něco....a mě hlídali sousedi kantoři, když prostě bylo potřeba..., naši byli  
17 v práci, já jsem byla vlastně pořád obklopená těma kantorama učitelské prostředí a..... nevím, asi v sobě mám  
18 takovou nějakou kantorskou energii, takovou duši kantorskou dispozice ....., protože mě nikdy ani nenapadlo  
19 jiné povolání pevně rozhodnutí ....., nikdy jsem toho nezalitovala, jsem spokojená prostě s tím, co dělám a celý  
20 život mě to naplňovalo... pocit uspokojení ..., ale tím, že jsem se vlastně mohla posunout v tom kariérním růstu,  
21 protože bych asi nebyla spokojená, kdybych zůstala jenom na tom jednom místě a na jednom postu. ambice  
22 Já mám ráda, když se to prostě posunuje a vyvíjí všechno, jo, když ta cesta prostě někam vede.“ cílevědomost

23 „Hm, tak tento první impuls Tě hodně ovlivnil a určitě už jsi tehdy měla i nějaké vzory....“

24 „Já jsem měla mnoho vzorů..., ale fakt je ten..., to je dobrá otázka, protože člověk si to ani neuvědomí, když  
25 si to tak nezrekapituluje, a je to fajn se nad tím někdy zamýšlet nutnost rekapitulace, takže samozřejmě to byl  
26 můj taťka, protože on byl vlastně vesnický učitel..., to byl pro mě fakt neskutečně velký vzor, ale nejenom  
27 jako učitel, ale i jako ředitel, a potom dělal ještě vedoucího odboru školství..., byl pro mě velkým vzorem!  
28 A to samé moje mamka... vzory. Je to krásné..., moje mamka má 80 let a dodnes ji potkávají na městě žáci a  
29 volají: já, paní učitelko! Takže i ona byla takový ten srdečný kantor, který má k dětem takový vztah, že  
30 k němu ty děti přilnou a, že i po mnoha letech ji oslovují a vzpomínají, prostě...je v jejich mysli, prostě je  
31 nezapomenutelná kantorka zpětná vazba, když to tak vezmu....takže, to byly samozřejmě rodiče a potom, bě-  
32 hem let,.... já jsem měla takové štěstí na moje ředitelky! vzory. Ale fakt! Vlastně jsem měla jenom tři. Na mém  
33 prvním působišti to byla mladá holka, od které mám určité věci, které jsou nezapomenutelné a které mě  
34 nastartovaly základe. Všechny tři byly pro mě velké vzory a musím říct, že jsem si nevzala od nich jenom to  
35 pozitivní, ale i to, co se mi na nich třeba nelíbilo. A toho jsem se třeba chtěla vyvarovat, pozitivní i negativní jo?  
36 Když uvedu příklad, tak jedna paní ředitelka chodila do práce nemocná,.... kožichy na sobě, čtyři šátky ko-  
37 lem sebe, huhlala furt, smrkala..., ale byla hrdinka, že nejde marodit! Já jsem od malička měla problémy  
38 s hlasivkami, a když jsem prostě šla marodit, tak to člověk prostě opravdu potřebuje mít hlasový klid, ale  
39 jinak tělo, dalo by se říct, že funguje, ale prostě jsem to potřebovala a ona mi dávala najevo, že není spoko-  
40 jená, že jdu marodit....“ přístup k nemoci

41 „Aha....“

42 „Jakoby: podívej se, já tady takhle chrchlám ty bacily, ale marodit nejdu! Já jsem ta hrdinka! A tohle se mi  
43 strašně nelíbilo! znechucení To se mi tak nelíbilo, že jsem si říkala: tohle nesmím takto nikdy udělat! přesvědčení  
44 Protože, vždyť to znáš, když člověk není v kondici, tak já ho tady nechci! On je zaplacený za stoprocentně  
45 odvedenou práci, nehledě na to, že roznáší bacily poloviční výkon. Takže to je k tomu, že ten vzor, je vlastně ze

46 **dvou stran. I pozitivní i negativní. A všechno mě to ovlivnilo!** **vliv vzorů** No a, to jsou ty tři ředitelky, které mě  
47 ovlivnily v té práci ředitelské, ale pak je to samozřejmě, které **nesčetně kolegyně mě nabyly tou svojí energií,**  
48 **kteřé mě nastartovaly..... a zas: pozitivně i negativně** **vzory** Například jedna paní učitelka, kterou jsem po-  
49 tkala **v začátcích mé kariéry, byla hrozně přísná. Já neodsuzuju tu přísnost, ale hrubý projev, ne sprostá**  
50 **slova,** ale hrubý projev, **hrubý hlas, hrubost** až si myslím, že se ty děti bály **pocit strachu**. A zajímavé je, že já jsem  
51 v těch začátcích **měla tendenci ji napodobovat.** **negativní vzor** Já jsem si říkala: aha, tak tedy tak se to má dělat.  
52 Takže jsem to tak taky dělala a **mě v té roli bylo strašně špatně** **vnitřní pocit**, jo? Jenomže my jsme spolu byly na  
53 třídě a ona mě tak ovlivnila těmi výrazy, které nejsou sprosté, ale nehodí se prostě do té kantorské řeči  
54 (např. zmizni a tak). A **já jsem sama pocítila, že to chce změnu.** **instinkt** A shodou okolností jsem pak i **po letech**  
55 **dostala zpětnou vazbu od jiné kolegyně, že se z té doby ode mě naučila, aby mezi učitelkou a rodiči nebyl**  
56 **takový odstup,** **blízký vztah s rodiči** Že jsem uměla brknout i na strunu té rodiny, ne jenom já, paní učitelka a  
57 zrovna tak ke mně **přišla tato zpětná vazba i od učitelky, která teď byla jako důchodkyně u nás na zástupu**  
58 **a sdělila mě, že se její moc líbí, jak to tady funguje s rodiči, protože ona to tak na svém bývalém působišti**  
59 **nepocítovala. Tam byl ten odstup hodně cítit.** **spolupráce s rodiči** Ono je ale hodně těžké najít takovou tu profesní  
60 rovinu, aby to pak neskouzlo zase úplně naopak. **Musí tam být samozřejmě i respekt, ale nemělo by to být**  
61 **neosobní. A tím se v podstatě řídím celoživotně. Pořád to vyvažuju.** Ale tím, **jak se ty rodiče mění, mění se**  
62 **společenská situace, kolegyně, personál.... všechno to ovlivňuje a taky atmosféra školy, ta to vlastně**  
63 **ovlivňuje nejvíc** **řinělé ovlivňující vztah**, protože, když je napětí, tak i ti rodiče, to cítí to napětí a necítí se tu dobře.  
64 Ale u nás, i když sem třeba přijdou jiné **kantorky, z jiného prostředí,** tak všichni říkají: **tady se tak dobře**  
65 **dýchá...A to já považuju za největší ocenění. A já mám teď takový pocit, že jsem se dostala tam, kam jsem**  
66 **chtěla.** **pocit uspokojení** Že za těch 34 let, co jsem v oboru, **tak se cítím teď na vrcholu pyramidy** **dosažení cíle**. **Všech-**  
67 **ny ideály, které jsem měla o školce,** které jsem chtěla promítnout do toho procesu, do personálních věcí,  
68 do vybavení ale,... k tomu procesu se znovu vracím, protože ten mě teda teďka hodně zajímá .....a vůbec, ze  
69 všech stran ta školka, zřizovatel, rodiče, prostě spolupráce s ostatními institucemi, **to všechno mi přijde, že**  
70 **už nemám kam dál dotáhnout.** Aspoň **moje fantazie a ideály jsou momentálně vyčerpané.** **ci** Ale mám  
71 **z toho radost, protože si myslím, že ne každému se to podaří, aby ty svoje ideály realizoval, naplnit.** Fakt  
72 se cítím neskutečně šťastná, ale aby byla rovnováha, tak to **moje obrovské štěstí je vyváženo obrovským**  
73 **vyčerpáním.** **protichůdné pocity** Takže tohle teď **cítím** a v podstatě je to **rozpor. Proč se cítím tak vyčerpaná, když**  
74 **mám být vlastně šťastná? Ale tak to asi má být. Vždycky je něco za něco.** **daň za úspěch** Já cítím, že táhnu ten  
75 „pomyslný vozíček“ a na tom voze jsou lidi, kteří se jenom vezou nebo kteří seskočí a pomáhají, anebo ti,  
76 kteří tlačí proti. Toto všechno si za ty roky prostě uvědomuju a možná i někde tam na té cestě jsem tu energii  
77 a sílu ztratila..., proto mi teď třeba zrovna malinko chybí, ale zas vím, že ten pocit štěstí mě zase tu energii  
78 dodává, takže je to vlastně takový nekonečný koloběh a zase se to doufám brzy vyrovná.

79 „Jak vzpomínáš třeba na školu? Jakým způsobem Tě připravila na vstup do profese?“

80 „Myslíš pedagogickou? No, já, a Ty to víš, **mám prostě spoustu výhrad, já jsem hodně kritický člověk** **osobnosti**  
81 **tyš** a **mám spoustu výhrad k tomu, jak se třeba teďka vzdělávají a připravují studenti pedagogických**  
82 **škol.** **postoj** A **já se to ani nestydím říct, a když se někde najde příležitost, tak já to sděluju,** **odvaha, odhodlanost**  
83 protože tak, jak jsme byly my připraveny, v letech 77-81, **to byla doba, kdy vládlo takové nadšení.** Byla tam  
84 **spousta kvalitních kantorů,** ale opravdu kvalitních, velikých lidí, **lidských,** po profesní stránce neskutečně  
85 **oddaných svému povolání** a celá ta **pajda byla pro mě neskutečně velkým energetickým nábojem** a jsem za  
86 to velice vděčná, že jsem tuto školu mohla dělat, protože **byla na vysoké úrovni,** **uznání** Když to tak slyším  
87 kolem sebe **dnes, je mi z toho smutno** **zklamání**.... **Vždycky tam na té škole musí být nějaká osobnost.** Pokud  
88 tam chybí osobnost, **za kterou jde někdo další, respektuje ho, vnímá a bere ty jeho názory** **předpoklad kvality**, tak  
89 je to zbytečné. A já mám pocit, že **dneska jsou školy plné kantorů, kteří nejsou osobnosti, nemají co sdělit,**  
90 **jsou takoví plytcí..., předavatelé teorie** z knih do uší a očí studentů, ale **nemají tam to své promítnutí toho**  
91 **svého názoru** **prázdnota** a toto ti „**moji**“ **kantoři měli! To byly osobnosti, které si za svými názory stály!** **uznání** A  
92 to mě strašně, neskutečně pomohlo a jsem jim vděčná, že jsem s nimi procházela ty čtyři roky a co jsme  
93 s nimi všechno zažily, oni nás opravdu nořili do těch situací, tak jako dnes máme to situační učení, které je  
94 nejefektivnější a **oni nás uváděli do situací, abychom musely řešit problémy,** **pozitiva** To si myslím, že **dneska**  
95 **moc není. Dneska se jenom sbírají známky, hltají se teorie, které mnohdy vůbec protknuté tou**  
96 **praxí,** **negativa** jo? Já třeba mnohdy na těch studentkách, které k nám chodí na tu praxi cítím, že je to plytké, že

97 to nemá hloubku, necítím za tím tu osobnost prostě, která ta děcka nabíjí a to samé si myslím o vysokých  
98 školách, kde je to také často postavené na té teorii a ta praxe a ten život v těch školách tomu prostě chybí. A  
99 je to hrozně odtažitě. Je to nejednotné. Hradec Králové, Olomouc, Brno, Ostrava....každá ta pedagogická  
100 fakulta jde úplně jiným směrem, nesbíhají se a je to roztržité, ale to je i proto, že není jednotná kon-  
101 cepce. **nejednotnost** Rámcáky nejsou špatné, mělo to dobrou myšlenku, ale měla tam být ta kostra taková, více  
102 konkrétnější, je to hodně rozvolněné **kritika** a nám to pak dá zase spoustu práce vytvářet ty ŠVP. Myslím si, že  
103 ta jednotná školská soustava s těma jednotnými osnovami měla něco do sebe. Že prostě stát garantoval,  
104 **starý systém -uznání** že když děcko projde prostě tou MŠ, tak bude mít nějaké povědomí o tom, o tom, o tom, že  
105 když projde střední pedagogickou školou, tak bude připraven na to, na to, na to.....a teďka z každé té školy  
106 vychází takový vzorek mnoha nějakých studentů vybavených různými schopnostmi, dovednostmi.....a já  
107 nevím, jestli je to tak dobře. Vůbec **celý ten školský systém mi přijde, že je nějaký narušený, nejednotný,**  
108 **roztrhaný, prostě bez koncepce...** **negativa** už jenom to, že když přijde nějaká studentka, že je z nějaké školy a  
109 neví, jestli má kvalifikaci a ministerstvo, když tam posíláme dotaz, není samo schopno posoudit, jestli ano  
110 nebo ne, tak je to špatně, je to celé zamotané, A neví, co dělá B a to těm školám strašně ubližuje, a **proto**  
111 **jsem byla ráda a nadšená,** **nadšení** když jsem byla na exkurzi ve Walsu, kde jsou schopni se ujednotit na urči-  
112 tých programech, které fungují všude stejně a to se to potom pracuje. Pak když přijdete do kterékoliv  
113 školy, nejen kantor, ale i děcko, tak všichni ví, o čem je řeč **inspirace**, ale u nás když přechází děcko do jiné  
114 školky, kde to dělají úplně jinak, tak je ztracené. A to je špatně. A to tomu systému ubližuje. Myslím si, že u  
115 nás je strašně moc dobrých kantorů, ale ten systém je semele, protože **není schopen podržet a podpořit**  
116 **absence podpory** ty kvalitní kantory, kteří by v něm měli cítit oporu. Vem si **například ten slavný kariérní řád.**  
117 **Dvacet let se o tom mele, ale nejde to kupředu, nejde to k tomu konkrétnímu cíli, aby to už fungovalo.**  
118 Protože ten kantor vlastně pořad neví, bavíme se pořád o pravidlech, že jsou ty mantinely nutné pro děcko,  
119 když bruslí na kluzišti, kde jsou mantinely, je mu bezpečně, ale když bruslí na řece, je to nebezpečné. A  
120 přesně tak já vnímám ten kariérní řád. **To jsou pro nás, pro kantory ty mantinely.** Protože i **my potřebuje-**  
121 **me vědět, že když budeme pracovat tak a tak a tak, budeme zařazeni do třetího stupně a následně je**  
122 **nějaké hodnocení** **nutnost kariérního řádu** a tak dále. To **financování ve školství je prostě**, řeknu to na rovinu, tak  
123 **strašně nespravedlivé, už jenom tím, že každý kraj má jiný normativ.** Jak je možné, že v jednom kraji je  
124 nějakých 22 000 a v jiném třeba 25 000? To je přece rozdíl! **A přitom děláme stejnou práci! A tam mají**  
125 **třeba i ještě méně dětí ve třídě, my tady víc a nikde to není zohledněné.** **hستهجnoměrné podmínky** Ty víš, jak jsem  
126 tady třeba bojovala za asistenty pedagoga nebo za to, že když tam **máte dítě, které vyžaduje zvláštní pří-**  
127 **stup, který vy mu dáte a já nemám páku, jak vám to zhodnotit, jak vás ocenit, protože těch financí je tak**  
128 **strašně málo, ten ředitel je tak strašně svázaný.** Vadí mi, že prostě **dřív, i když byly osobní ohodnocení a**  
129 **pak najednou nebyly peníze, musela jsem bezdůvodně snižovat.** **Jeden zákon mi ukládá, že nesmím bez-**  
130 **důvodně snižovat, druhý zákon mi ukládá dodržovat rozpočtovou kázeň** a ten ředitel je vlastně neustále  
131 v takových mlýnských kamenech. **Cítím se pořád pod tlakem, že tohleto bych ráda, ale nemůžu** **bezmocnost**,  
132 protože a to se pak špatně žije....teď se třeba začíná hodně mluvit o těch asistentech, ale od řeči ke skutku je  
133 vždycky strašně dlouhá cesta, alespoň v našem resortu. **Pokud se schvalují platy poslanců, je to schváleno**  
134 **raz, dva.** A toto mě trápí, že všichni tam nahoře toho mají plné huby jen při volbách. Ano, investujeme do  
135 vzdělání, je to budoucnost našich dětí atd. Oni to v těch volebních programech mají, ale až přijde na věc, tak  
136 prostě nic. A já to cítím, jako strašnou bolest a pořád hledám ty správné uši, které by to měly slyšet, ale asi  
137 se nedovolám....Kdysi jsem napsala článek, kde jsem psala o tom, že **bych se chtěla dožít doby, kdy budou**  
138 **kantoři placeni tak jako hokejisté.** Já si vážím všech, kteří něco dokázali, ale bolí mě, že tato **společnost**  
139 **nevnímá, že výkony dobrých učitelů jsou srovnatelné s výkony špičkových hokejistů.** **nedocení učitelů** Je tolik  
140 lidí, kteří sedí na různých úradech, školských apod. a i ministerstvo má různé mezičlánky, které nás **neu-**  
141 **stále kontrolují** **nedůvěra** a uvádí v pres, tím nám **nedávají dobré podmínky k práci** a teď se zase vrátím k té  
142 Anglii a k Walsu, že když už je jednou ředitel vybraný v konkursu a ten konkurs je přísný, tak se mu dá důvě-  
143 ra. Ale u nás ne. **U nás se ředitel teda vybere a teď se na něho pošle hygiena, bezpečnost práce, Česká**  
144 **školská inspekce a najde se tisíc kontrolních orgánů a žádný z těchto orgánů není poradní.** My tady nemá-  
145 me poradní orgány, my máme jenom kontrolní. **Ten ředitel je v neustálém stresu a tudíž se může stát, že**  
146 **ten svůj pres přesunuje na učitele, což je ale přirozené. A tento systém zbytečných kontrol škodí atmosfé-**  
147 **ře školy. Kontroly na nás neustále tlačí, zvyšují se nároky na tu kontrolu a navíc školství strašně ubližuje**  
148 **to, jak se neustále mění legislativa.** **nedůvěra** Teď třeba ta inkluze, jak se to chystá. Nejdřív samé bu, bu, bu, co  
149 všechno bude, zákon už je schválený a ještě neplatí a už jsou k němu připomínkové novely. Ten **systém**

150 vlastně ani nemůže být jednotný, protože je roztržštěný i tím, že se neustále inovuje, obnovuje, mění,  
151 vymýšlí se, s prominutím hlouposti, a neslyší se, že to, co funguje, se má zachovat. **důvody nejednotnosti** Každý  
152 ministr se musí něčím zviditelnit, něčím novým, a to se mi nelíbí. Vezměme si zas třeba tu konzervativní  
153 Anglii. To, co funguje 200 let, tak na to se nesahá, spíš se vylepšuje. Já mám pocit, že **naše změny vedou spíš**  
154 **k horšímu, k chaosu, ale ten chaos, ještě než začne platit, už je nastavený, že se bude měnit.** To je strašné!  
155 Takže ty **podmínky cítím jako špatné. Ale** zas, a to je neskutečné, **český národ v době útlaku umí ze sebe**  
156 **vydrtit sladkou šťávu**, jo? Říká se, že olivy, aby vydaly ze sebe nejvíc šťávy, musí být drceny. A já si tak ně-  
157 kdy připadám a myslím si, že i vy si tak musíte připadat, že prostě ty podmínky nejsou dobré a **přesto se**  
158 **snažíte to nejlepší ze sebe dostat.** **pocitivý přístup** Ale samozřejmě to **záleží i na osobnosti toho učitele.** **osobnostní rys**  
159 **Na druhou stranu jsou lidi, kteří se třeba drtit nenechají** a jsou naprosto v klidu **A už jsem zase u toho**  
160 **systému hodnocení, který mě trápí...** **systém hodnocení** .., protože za stejné peníze pracuje paní učitelka, která se  
161 pocitivě připravuje, promýšlí svoji práci do detailu a zvláště ve smíšené třídě, nastaví si to, doma pracuje, tady  
162 si chystá materiály, hledá si nové věci, že ten den je jak vystřižený do nějakých ukázkových hodin naplně  
163 učitelky a pak je paní učitelka, která to nějak u těch dětí vydrží a vždycky si to umí správně zdůvodnit, umí  
164 naskládat formulace, což pro nezasvěceného vypadá skvěle, ale ve skutečnosti udělala toho daleko míň, než  
165 její kolegyně a přitom dostanou stejné peníze! A to mě vadí. **Já třeba tomu kariérnímu řádu věřím.** **postoj** **Ten**  
166 **má právě za úkol rozlišit ty výkony učitelů.** **naděje** **A zas by měl systém pochopit, že pokud je ten kantor**  
167 **„vyštavený“, tak ten jeho výkon upadá, a že nemůžeš jet na 120% donekonečna.** **potřeba prevence** Vím, že třeba  
168 v některých zemích dobrý kantor po určitém období intenzivní práce potřebuje půl roku dovolenou na rege-  
169 neraci sil, **aby nedošlo k úplnému vyhoření, ke kterému díky té psychické zátěži může dojít.** **prevence** A to mi  
170 přijde úžasné. Každá z nás s dostane do situace, kdy se cítí psychicky unavená a to ta společnost prostě ne-  
171 vnímá.....“

172 „Hm, to souhlasím...a Ty sama ses někdy dostala až k té hranici syndromu vyhoření?“

173 „Dvakrát!. **Jednou jsem to měla coby učitelka.** V té době jsem ty děti nemohla ani vidět! Bylo to v době, kdy  
174 jsem se léčila hormonálně, měla jsem v sobě hodně hormonů a musela jsem jít tehdy na nemocenku. **Já**  
175 **jsem** tehdy cítila, že jsem **v těch dětech už viděla nepřátele,** **projevy krize** jo? **Tehdy jsem byla tři měsíce doma a**  
176 **to mi moc pomohlo,** **řešení krize** že jsem byla mimo ty děti. Vidíš a je zajímavé, že některý národ to chápe, váží  
177 si těch lidí a chce je mít čerstvé, chce je mít zdravé. Chce, aby pokračovali dál v té práci a jako prevenci toho  
178 vyhoření se to dává už automaticky. Nečeká se, až padneš. U nás to cítím trochu v duchu hesla: Po použití  
179 znehodnoťte! Protože, **když se stane, že to včas nevyhodnotíš, že Ti dochází psychické i fyzické síly a máš**  
180 **pokles energie, že už prostě nemůžeš, tak se může stát, že se to odrazí na Tvém výkonu, někdo si toho**  
181 **všimne a jdeš.** **varování** tak to může dopadnout, což je mi líto a přemýšlím, jak tomu zabránit, jak to udělat,  
182 aby kvalitní lidi se nedostávali až sem. Vím, že je třeba takhle spousta kvalitních lidí na úřadu práce a naopak  
183 zase spousta nekvalitních lidí je v procesu, kteří to tam mají do důchodu, a nikdo je z toho místa nedostane  
184 a přitom nevyvíjí žádnou energii, prostě si to tam odsedí, zaplacené dostanou a usmívají se na všechny stra-  
185 ny. **realita** A to mě štve. A ještě mě taky štve, že vím, že na jedné straně jsou kvalitní lidi, kteří umí něco  
186 s dětma udělat ve školství, udělají spoustu práce, ale nemá ten dar správně napsat do kolonek žádost o  
187 dotaci. Ale naplní ji. Není to však ve správných kolonkách, správně napsané, tak ji nedostanou. Pak jsou lidi,  
188 kteří správně ovládají tabulky v počítači, na papír napíší cokoliv, ale neumí to naplnit. Oni ty peníze dosta-  
189 nou, ale ty peníze nejsou efektivně využité. A to se všeobecně ví. **Já té dotační politice prostě nevěřím,**  
190 **protože vím, jak to chodí.** **postoj k dotacím** Ve školství se to konkrétně týká třeba vybavení zahrad, různých pro-  
191 jektů, atd. No ale, když už jsme u projektů, vrátím se zase k tomu **vzdělávání,** které **považuji za velmi důle-**  
192 **žitě pro každou učitelku.** **význam vzdělávání** **Ani jsem si to donedávna tak nemyslela, že nám to průběžné vzdělá-**  
193 **vání tak chybí,** protože ještě před revolucí každý kantor musel chodit na tzv. průběžné vzdělávání, což bylo  
194 ideově-politické vzdělávání, a když pomineme tu ideovou politiku, my jsme se vždycky jednou měsíčně sešly,  
195 probíraly jsme různé profesní věci, co se vůbec v tom předškolním vzdělávání děje a předávaly jsme si tak  
196 spoustu zkušeností a diskutovalo se. To bylo úžasné. **zdroj inspirace** Pak se to samozřejmě utlo a nebylo dlouho  
197 nic. Po revoluci se trochu zaspalo i v tom školství, hledali jsme se a hlavně se hledali viníci, kdo může učit a  
198 kdo nemůže, ale o tom jsem nechtěla mluvit. Chci říct, že v tom roce 2000, **když jsem objevila Spirály a**  
199 **Informatorium a tady toto všecko, tak jsem si to znovu uvědomila, jak je to strašně důležité, že se člověk**  
200 **musí celoživotně učit, že prostě nemůžeš celý život vystačit jen s těma základama,** **význam vzdělávání** které jsou



- 201 sice důležité, nutné, ale **společnost se přece jenom vyvíjí** a je strašně fajn si to zase osvěžit a nabít novou  
202 energii. A toto **vzdělávání mě vlastně zachránilo v době, kdy jsem pocítovala ten druhý proces vyhoře-**  
203 **ní...** **prevence vyhoření**
- 204 „Hm....“
- 205 ....to už jsem tady byla na pozici ředitelky dvacet let a už jsem prostě cítila, že prostě nevím, kam dál. To  
206 **vzdělávání mě zase nastartovalo nějakým směrem**. Nejdřív jsem jezdila sama a **říkala jsem si, že vám to**  
207 **všechno** nakopíruju a **předám**, protože byly doby, kdy jste mě mnohé říkaly: ne, já nemůžu jet, manžel si  
208 doma neohřeje večeri a na dva dny už vůbec ne, to mě přes noc nepustí, prostě na to nikdo nebyl zvyklý, **ale**  
209 když ke mně dotékaly tyto informace ze seminářů, tak **jsem si strašně uvědomila, že když vám něco předá-**  
210 **vám já, tak je to absolutní nesmysl**. To **vzdělávání je za prvé strašně důležité pro každého a některé ty**  
211 **zkušenosti a informace jsou nepřenositelné**, protože **já je vnímám už skrze svoje zkušenosti a promítám si je**  
212 **do svých, co jsem zažila a tak a už je pak předávám dále trochu ovlivněně**. **osobní přístup ke vzdělávání** Tak proto  
213 jsme začaly jezdit jako kolektiv nebo jsem se různě snažila do těch projektů zapojit a **jsem z toho hrozně**  
214 **šťastná, protože jsem tím hrozně porostla i já**, že skrze ten proces toho vzdělávání a toho zařazování do  
215 vzdělávání vás, pedagogů, **mě je strašně dobře z toho** **uspokojení** a neskutečně dobře je mě hlavně **z toho dů-**  
216 **vodu, že je vás pár, které to prostě fakt, to, co jste slyšely, umíte promítnout do té praxe** **využití, zhodnocení**, to  
217 prostě by se mi nikdy nepodařilo, kdybych vám to jenom říkala....“
- 218 „Takže, chápu to dobře, že považuješ to další vzdělávání v podstatě k takovému nasměrování k naplnění  
219 *profesionality?*“
- 220 „Ano, já si myslím, že to prostě nám všem chybí, pokud je to tak nastavené, že to další vzdělávání je **nasta-**  
221 **vené jako profesionální vzdělávání**, protože dřív byly pro mateřiny jen ubrouskové techniky, že? Kdežto  
222 když si opravdu člověk něco vyslechne např. o emoční inteligenci z hlediska psychologie nebo i o té speciální  
223 pedagogice, tak prostě najednou si uvědomí, vždyť to je to, co já každý den potřebuju, ale tu ubrouskovou  
224 techniku buď využiju nebo nevyžiju. A **za to jsem strašně vděčná a taky jsem vděčná za to, že jsem mohla**  
225 **nakouknout i do těch různých stylů** **vděčnost**, jo? Jako: Začít spolu, Zdravá škola a tak. A prostě, i když se  
226 k žádnému stylu nikdy nechci hlásit, po zkušenostech se zdravou mateřskou školou, ke které jsme v 98 roce  
227 napsaly projekt, chtěly jsme se zapojit a když nám přišli sem a strašně nám to sepsuli, tak jsme přestali mít  
228 chuť se zapojovat d jakýchkoliv projektů a zjistily jsme, že každá škola by měla být zdravá, každá škola by  
229 měla nabízet takové aktivity jako Začít spolu, takže se vlastně inspirujeme vlastně každou, **je to neskutečně**  
230 **krásné, když z každého toho alternativního směru vytahuješ něco, co Tě zaujalo a přetváříš si to k obrazu**  
231 **svému**. **inspirace** V tom já spatřuju úplný vrchol, že nejsme nikým striktně sledovaní, jestli jdeme po této linii,  
232 jo?
- 233 „Takže nejenom organizace, ale každý konkrétní učitel...“
- 234 „Přesně tak.“
- 235 „A když si sama vzpomeneš, jaký byl ten tvůj vstup do profese? A jak vedla Tvoje dráha dál?“
- 236 „No, tak já jsem začla s **tou přísnou paní učitelkou**. Takže, **tam jsem se trochu tak nějak hledala, co vlastně**  
237 **jsem, jaký mám styl....** **hledání identity**
- 238 „Byl to pro Tebe šok, ta realita?“
- 239 „Ne, ne, ne, **tím, že jsem se pohybovala v tom školském prostředí**, tak jsem věděla, kdo je školník, kdo je  
240 kuchařka, kdo je učitel a kdo je ředitel, jo? **Pro mě to nebylo úplně cizí prostředí, já jsem se tam cítila**  
241 **hnedka dobře**, to zase jo...a škola a školka byly na vesnici hned vedle sebe, takže to pro mě bylo **téměř**  
242 **domácí prostředí**. **dobry pocit, známé prostředí** **Co se týká toho mého vstupu, tady se zaměřím asi na mezilidské**  
243 **vztahy**, **důraz na vztahy** protože to se na to asi bude nejlíp hodit. Vráťím se zase k té mojí paní učitelce, která  
244 vlastně byla moje první kolegyně, a tam jsem si asi prvně uvědomila a následně tou paní ředitelkou, která  
245 chodila nemocná do školky, jak ty **mezilidské vztahy jsou vlastně asi nejdůležitější v tom procesu vzdělává-**  
246 **ní, protože to ty děcka ovlivní asi víc, než dobrá didaktická hračka, než vybavení té třídy, než cokoliv jině-**



247 ho, protože to jde do podvědomí. význam vztahů Ta didaktická hračka je vědomí, jo, jakákoliv jiná hračka, vyba-  
 248 vení, skříňky, jídlo...., to všechno je vědomí, jo? To vnímá. Ale ta atmosféra a to příjemno, ten konflikt a  
 249 tohle všechno, to děcko, ale nejenom děcko, ale i rodič, personál, to vnímá podvědomě a to je daleko důle-  
 250 žitější to podvědomí, protože říká se, že zapomeš o čem jste mluvili, ale nikdy nezapomeš, jak ses cítil  
 251 trvalost pocitu a to mě prostě, když si to tak promítnu, těch třicet roků až sem, tak proto je mě teďka tak strašně  
 252 dobře, v tomto personálu, že jsem ty lidi našla uspokojení a tuto zpětnou vazbu mi dala jedna z vás, která mi  
 253 řekla: ty sis nás našla. zpětná vazba A to jsem si fakt uvědomila, že jsem šťastná, že jsem prostě hledala dlouho a  
 254 v různých sférách a mě to přijde jako obrovské štěstí. A když se vrátím zase zpátky na ten začátek kariéry,  
 255 tam jsem si nemohla vybrat a musela jsem respektovat svoji ředitelku, respekt k autoritě která chrblala na mě a  
 256 na všechny ostatní vyhrada, ale já jsem ji měla ráda, pozor, jenom ten postřeh, co se mi na ní nelíbilo, ale  
 257 nicméně ředitelka byla skvělá. I jako kolegyně, uznání ale tohle, co mi ukazovala, to mi Ti moji strážníci uka-  
 258 zovali: tohle ne, tohle ne! A teď když si prostě porovnám ty dvě váhy, ten začátek, takové to pro mě úplně  
 259 ne příjemno, byly to hrozně hodní lidi a v podstatě jsem neměla žádné vážné konflikty během kariéry, ale  
 260 tohle a teď, je diametrální rozdíl. srovnání Během té kariéry byly i nějaké nepříjemné momenty, které jsem  
 261 musela přestat bojovnost a já jsem za to vděčná, že jsem to dokázala, vděčnost, hrdost za překonání překážek protože je  
 262 spousta ředitelky a spousta učitelky, které nejsou spokojené ve školce právě kvůli lidem, se kterými si nero-  
 263 zumí, ale nic pro to neudělají, aby to změnili. Bojí se té změny, bojí se odejít, bojí se něco říct. Fakt je ten, že  
 264 já jsem byla v jiné pozici, na tom vedoucím postu máš jiné páky, ale i tak to není příjemné, i některé moje  
 265 kolegyně ředitelky se bojí do toho konfliktu jít, protože i ten konflikt Tě oslabí a mě taky oslabil. daň za překo-  
 266 nání překážek Já jak jsem řešila ty problémy, tak mě to zdravotně velice oslabilo. Ale jsem za to vděčná, že jsem  
 267 to skousla, protože mi to stálo za to, abych se prostě posunula dál vyvojí..... Já kdybych to neudělala, tak se  
 268 utopím. Kdyby se ten konflikt neřešil, tak by se zvětšoval. Za tu chvíli bolesti a utrpení to stálo a teď je  
 269 to sladké, až se to někdy bojím říct. slasti A myslím, že mi to můžou závidět všechny ředitelky, protože to se  
 270 podaří málo komu. A říkám si, že jestli teď jsem na vrcholu, po 25-ti letech, tak je to dobře, ...po těch le-  
 271 tech praxe, co tady sedím v této ředitelně... uspokojení

272 „No, ale ať se k tomu dostanu, jak ses vlastně dostala k funkci ředitelky?“

273 „To byla přirozená touha, protože já nemůžu zůstat dlouho na jednom místě touha, ctizádost navíc já se cítím  
 274 jako vizionář. Mám prostě určité vize a za těma jdu cílevědomost Prostě taťka byl ředitel a tak se mi líbilo, jak to  
 275 dělal, obdiv já jsem ráda sedávala v ředitelně a poslouchala, jak to dělá, s kým mluví a tak a taky jsem byla  
 276 obklopena těmi správnými paními ředitelkami, které mě tak trošičku nasměrovaly, podnětné prostředí takže,  
 277 když přišel v 91 ten impuls do toho konkursu, tak to byla právě moje paní ředitelka, která mě právě řekla,  
 278 ať to zkusím a toho si velice cením. Ona mě sice řekla: jejda, ale kdyby ti to vyšlo, tak já o Tebe přijdu, ale  
 279 není to nádherné, že prostě necítila ve mně konkurenci a přála mi to podpora vedení a já jsem jí za to hrozně  
 280 vděčná, že tohle udělala a zpětně, když si to tak uvědomím, tak udělala krásné gesto. Ale už jsem tady  
 281 dlouho. Těch 25 let na jednom místě vytrvalos... a nebyť toho, že jsme přibraly pod sebe před 4 lety další od-  
 282 loučené pracoviště, které mě přidalo tak trochu čerstvý vítr do plachet, tak je to strašně dlouho.... Dříve to  
 283 tak nebylo, to byly ředitelky i třicet let ve funkci a byly organizační složky a provoz byl řízen centrálně dříve-  
 284 stát, takže to tak neměly náročné, dneska se to už tak nevidí, je to více vyčerpávající, protože vedeme  
 285 právní subjekty a je toho moc na tu jednu hlavu. osamocenosť A díky tomu, že je tam ještě poměrně velký  
 286 úvazek u dětí, únava což se dá sice zvládnout a u těch více tříd, to jde..., ale zvláštní je, že se teď chystá hodně  
 287 konkursů v našem okolí a organizátoři zjišťují, že se hlásí málo lidí, že to nechce nikdo dělat nezájem o funk-  
 288 ci....nevím, jestli z nás jde taková únava nebo nevím....., možná by se ten systém zase měl trochu změnit  
 289 natolik, aby ta práce té ředitelky byla trošičku jinak nastavená, aby nebyla tak vyčerpaná. Té práce je  
 290 tolik, že jeden člověk to není schopný zvládnout...., přece jenom ve škole je to jinak, tam jsou zástupci,  
 291 výchovní poradci, psychologové a tak. A proč se teda na tyto posty nikdo nehlasí? Bojí se lidí odpovědnosti?  
 292 To si nemyslím, že se bojí odpovědnosti. Spíš chce mít každý klid! Víím, že kolikrát někdo reaguje: já bych  
 293 toto nedělala, já chci mít klid. A je to možná pravda, ale já třeba jsem ráda za ten neklid, neklid mám ráda-  
 294 hyperaktivita ale když je ho moc, tak zas je to ten koloběh. Já jsem šťastná, ale vyčerpaná. protipóly Co s tím?

295 „A když máš takové postavení a i ještě před tím, než jsi ho měla, promítla se nějak profese do Tvého osobní-  
 296 ho života?“

297 „Řeknu Ti jednu větu, **moje holky, dvojčata, chodily do této školky, a když měly 4 roky, tak mi jedna z nich**  
 298 **řekla: „Mami, já nechci, abys byla ředitelka, já chci, abys byla maminka!“** **pocit ohrožení vlastních dětí** **A tato věta mě**  
 299 **pronásleduje.** **vychytky** **Vždycky když jsem vyčerpaná [dojetí], prostě když jsem vyčerpaná, tak si tuto větu**  
 300 **vždycky řeknu a řeknu si: stojí mi to za to?!** **pláč** **A tuto větu si každý z nás někdy pokládá během života moc-**  
 301 **krát, jestli nám to stojí za to? A pro mě ta věta byla tehdy hodně důležitá, protože mě zabrzdila,** **výstraha** **ale**  
 302 **jenom trochu, protože já mám takovou povahu, že si pořád potřebuju něco dokazovat** **ambice** **a pořád hle-**  
 303 **dám tu rovnováhu a dokresluje to i další poznatek z jejich dětství: jdeme nakupovat, já vezu dva vozíky,**  
 304 **do jednoho dávám nákup pro rodinu a do druhého, když je něco v akci, teď už to tak nedělám, ale dřív**  
 305 **jsem to tak dělávala a holky to komentovaly: Mami, proč kupuješ za naše peníze pro školku tolik paste-**  
 306 **lek? Prostě, když ty holky nebyly, tak jsem se realizovala, to bylo nádherné a najednou ony mě do toho**  
 307 **profesního života vnášely najednou takové jiné postřehy, které jsem si ani dřív neuvědomovala, že?** **postřeh**  
 308 **vlastních dětí** **A oni mě vždycky šokovaly tím, jak si můžou myslet, že kupuju něco pro školku z našich peněz!**  
 309 **Ony se vlastně bály, že jsou ony ohrožené tou školkou** **pocity vlastních dětí** **možná jsem někdy se té školce obě-**  
 310 **tovala až moc** **velká obět** **...., jenomže to bych asi prostě nebyla já** **charakter** **moc jsem nad tím někdy přemýšle-**  
 311 **la...víš, píšu si deník a tam jsem si napsala, že jsem šťastná, že jsem se neobětovala rodině, protože kdy-**  
 312 **bych se obětovala rodině, já bych se zbláznila! A kdybych se nedokázala realizovat...** **ambice** **, mě by ta rodi-**  
 313 **na...., já bych umřela** **doznání** **....říkám to nevděčně, že by mi ta rodina nestačila, já vím, že je to nevděčné,**  
 314 **neměli by to Ti moji slyšet, ale oni to ví** **rozpor** **....a teď ještě, jak se to promítlo zvláštně, když jsme chodily**  
 315 **třeba do toho mateřského centra...**

316 „No, to jsem chtěla na to navázat, že Ty si vlastně i společensky velmi činná, že?“

317 ....no, přesně, založila jsem Klub dvojčat ve městě, Mateřské centrum, divadlo, recitace, konferování po-  
 318 řadů, aktivní folklór, 35 let vedení dětského souboru, rodinná cimbálová muzika, obřadnice na městské  
 319 radnici a mnoho dalších aktivit. **To mě charakterizuje. Já prostě pořád musím něco dělat!** **aktivita, činnost**  
 320 **dost** **....a teď se ještě vrátím k tomu Mateřskému centru. To dětství bylo pro moje holky velmi náročné, pro-**  
 321 **tože já jsem je vlastně tahala všude s sebou. Ze školky jsme letěly do Mateřského centra a tak, byly pořád**  
 322 **se mnou, a když měly holky 8 narozeniny, tam jsem si uvědomila, jak ony mě vnímají.... Jedna si napsala**  
 323 **pozvánky, zasedací pořádek, atd. a já jsem najednou viděla sama sebe! Já jsem se viděla v ní! Prostě to**  
 324 **organizování, jak to bude, co všechno si musí napsat, co všechno potřebuje...** **zosobnění v dětech** **a mě to dělalo**  
 325 **strašně dobře!** **pocit uspokojení** **V tu chvíli jsem si říkala: ježíš, ale to je paráda! Rozumíš? Takže ne, že trpěly! Ale**  
 326 **pro jejich budoucí život vždyť je to dobře, že si umí vyřešit svoje problémy! Že jsem je trošičku nějak**  
 327 **ovlivnila** **kompensace** **a že to nebylo úplně na škodu, že to vlastně všechno viděly. A z tohoto pohledu mě to**  
 328 **vlastně těší, jo? To je zase to kompenzování. Měla jsem věčně dilema: neměla jsem být na té mateřské**  
 329 **dřív? Nedávám moc té energie školce a míň té rodině?** **dilema kariéra versus rodina**

330 „A krize nebyla žádná?“

331 „Ne, oni mě spíše vycházeli vstříc. **opora** **Manžel je vlastně taky kantor a navíc je takový, jaký je. On je pro**  
 332 **rodinu. V tom jsem měla obrovské štěstí** a když se mě kdysi kdosi ptal, jestli třeba to manžel nevnímá špat-  
 333 ně, že má ambiciózní babu, tak já si myslím, že trochu asi jako jo, protože i **jeho pohodlí** je tím narušeno, **je**  
 334 **narušeno mými požadavky** a zas musím říct, že jedině **díky tomu** **opora m.** **že je takový, jaký je, mi to nikdy**  
 335 **nevyčte a naopak já to vidím tak, že ten můj úspěch on vidí i jako svůj úspěch.** **stělesnění úspěchu** **Já jsem nikdy**  
 336 **neměla pocit nějakého provinění, že jsem třeba dlouho v práci, že třeba nemám všechny okna tak naleštěné,**  
 337 **jo, protože on věděl, že já se pro svůj život potřebuju realizovat, a že budu stejně doma nervózní, když to**  
 338 **mít nebudu.** **nutnost seberealizace** **Takže to jsem velice šťastná, že mám takové zázemí a že on mě v tomto nikdy**  
 339 **tak nenechá, i když si někdy samozřejmě myslí svoje, že? Ale nikdy jsem nezaznamenala, že by mi třeba**  
 340 **něco vyčítal, něčeho litoval nebo byl třeba na něco našťvaný a tak.** **dobré rodinné zázemí** **Tak to bylo třeba i v tom**  
 341 **folklóru, cimbálovka často soubor doprovázela, musel rozepsat noty, nahrávky a on třeba brble, brble, ale**  
 342 **potom je v podstatě šťastný, když mě vidí šťastnou, jo? A ty holky taky, tak jako to viděly u nás, tak je to i**  
 343 **v tom životě.** **život rodiny jako vzor** **Jedna organizuje teď zrovna Vánoce na privátě a já jsem si v tu chvíli zase řekla:**  
 344 **ještě, že já jsem se té rodině neobětovala...., že jsem nezůstala na mateřské deset let, že jsem měla v sobě**  
 345 **ten pud sebezáchovy a musela jsem zpátky do práce, protože bych doma prostě pukla mezi smetákem a**  
 346 **vařečkou, to bych nezvládla!** **správná volba** **Takže toto mám radost, i když opravdu otevřeně přiznávám, že pře-**

- 347 **važuje ta moje seberealizace v té práci malinko nad tou rodinou, kariérismus** ale já se za to nestydím. **hrdost** Já  
348 **to tak prostě vnitřně mám, charakter** ale mám ještě jednu kompenzaci a to je pro mě zase takové, **hodně**  
349 **bolavé místo pláč**....[dojetí, šepot]:
- 350 .....já jsem vždycky chtěla být tak dobrá ředitelka jako byl můj táta ředitel..... **touha** a furt jsem měla pocit,  
351 **že to prostě nejde**...., protože ten otec je vlastně **hodnocení**...., matka je **absolutní přijetí**...., jo? Matka je  
352 přijetí, **tam je to bezpodmínečné, ale každý otec dává zpětnou vazbu svému děcku, co se týká hodnocení**  
353 **a já jsem ji dlouho neslyšela nedosažitelný cíl**.... až vloni po Zobáčku, po třicátém výročí. Táta za mnou došel a  
354 **říká mi: „Já su na Tebe tak pyšný! otcovo uznání [pláč, šepot, velké dojetí]**
- 355 .... **tak jsem se toho dožila a přijde mi to úplně neskutečné euforie**, protože, když to řeknu tak blbě, **já su eště**  
356 **mladá na to, abych jako bilancovala, já se eště necítím na bilancování, ale prostě to byl pro mě takový**  
357 **pocit, že já už prostě nic nepotřebuju naplnění touhy**....[pláč], že **já už jsem se dožila toho veškerého uznání, po**  
358 **kterém jsem, jakoby toužila... pocit uspokojení**
- 359 „*Já myslím, že to přišlo v pravý okamžik...*“
- 360 „Přišlo....., přišlo....., člověče....., ono to tak vplynulo....., ani nevím....., my si tak jako ani neříkáme nějaké  
361 pocty, ale.....“
- 362 „*...on prostě asi čekal na vhodnou příležitost...*“
- 363 .....možná....., ale vem si, že **to bylo vlastně vloni, kdy mu bylo 78 a já jsem se toho nemusela dožít!**  
364 **Táta už tu nemusel být a já jsem to nemusela dotáhnout strach z nenaplnění** a.....jenom jsem si při té příležitos-  
365 **ti uvědomila, zase z těch seminářů, jak je důležitá pro všechny, i pro ty naše děcka, ta pozitivní zpětná**  
366 **vazba, jo? Protože na té se dá stavět základ**, jo? A jakmile se Ti jí dostává, **tak máš takový pocit uspojoje-**  
367 **ní... zpětná vazba**...
- 368 „*Tu vnitřní harmonii...*“
- 369 .....právě, **který Ti dává ten pevný základ k tomu, abys mohla jít dál, motivace** a dává Ti sílu nejen, abys mohla  
370 **jít dál, ale aby sis dovolila i chybovat tolerance chyby**....a toto je strašně silný moment.....,protože **my jsme tak**  
371 **špatně nastartovaní teďka jenom na ten výkon, výkon, výkon....., ale tento moment, dovolit si chybovat,**  
372 **to nám nikdo nechce dovolit netolerance** a přitom je to **normální lidská vlastnost lidskost**....**přeče práce**  
373 **s chybou....na tom stojí logika, ale já pociťuju, že už si teď můžu dovolit chybovat. Je to hrozné vyslovit to**  
374 **nahlas, neměla bych to říct, ale já si prostě říkám, že zažila jsem toho...**, i těch nepříjemných věcí, **spoustu**  
375 **vlastní zkušenosti** [šepot s povzdechem]...., **a došla jsem teďka takového naplnění, že prostě si říkám, já....**, a je to  
376 brzo, já bych to měla říct až v sedmdesáti, rozumíš..... a ne v předvečer 53 narozenin, ale já si to člověče  
377 dovolím říct: **já si můžu dovolit chybovat už teďka. Samozřejmě, je to obrazně řečeno, chápeš mě, ale je mi**  
378 **tedka tak dobře, že já mám pořád teď touhu i v tom kolektivu to převést teďka na vás, co jsem si prožila,**  
379 **abyste pochopily, že výkon je bezvadná věc, fakt, že když se něco podaří, a vem si, kolik se toho tady teď**  
380 **podařilo a já se raduju z každého malinkého úspěchu a vy děláte zázraky, neskutečné zázraky a já si je**  
381 **moc dobře uvědomuju, jenom vám někdy třeba nestihnu tu pozitivní zpětnou vazbu dát uznání**....,ale já ji  
382 **strašně vnímám....., a až člověk se postaví prostě na ten pevný základ toho, že teda něco umí a dovolí si být**  
383 **i na to hrdý, sebedůvěra** na základě těch mnoha, mnoha výkonů a to si troufnu říct, že **tady jsou prostě všichni**  
384 **lidi, kteří už mají jakési výkony za sebou, tak já bych strašně chtěla vám dát tu pozitivní zpětnou vazbu**  
385 **touha**, abyste nebyly furt napnuté jak struny. Já z toho začínám mít strach, protože vím, co to dělalo se  
386 **mnou, když jsem celoživotně napnutá, jak ten organismus prostě říká ne....[pláč]...to je hrozné...**
- 387 „*Já to teď trochu přetočím...setkala ses někdy s pojmem expert v souvislosti se školstvím?*“
- 388 „Kdo by takový expert ve školství mohl být? Možná někteří psychologové? Jinak teda, přiznám se, že **si ne-**  
389 **umím pod tímto pojmem představit někoho konkrétního.... Pod pojmem expert ve školství bych možná**  
390 **zařadila ještě spoustu lektorů dalšího vzdělávání... odborníci**“
- 391 „*Takže, spíš si představuješ už nějakého odborníka....*“

- 392 ...., který to umí předat. Má za sebou nějakou praxi, něco nasbíral a rozšiřuje to dál...., umí to předat.  
 393 **kompetence** To je taky důležité, protože je spousta expertů, kteří v tom oboru jsou, ale neumí to sdělit, předat  
 394 **těm druhým**. A to třeba takový Marek Herman nebo Jirka Halda, prostě pár lidí, které jsem zaznamenala....“
- 395 „A u klasických učitelů?“
- 396 „Upřímně Ti řeknu, nikdy jsem nad tím takhle nepřemýšlela, ale vím o spoustě kvalitních kantorů, kteří by  
 397 se do této kategorie dali zařadit...a možná to i koresponduje s tím kariérním řádem, ne? A takový kantor  
 398 by měl splňovat to, co je krásně popsáno v úžasné Duhové knize **kompetence učitele**, což je Rámec profesních  
 399 kvalit.“
- 400 „A kdybys mi to měla čistě laicky, obecně popsat? Co by podle Tebe měl takový učitel splňovat?“
- 401 „Tak, já bych to asi specifikovala podle toho, podle čeho si vybírám kantory já. **vlastní požadavky** Je to to, o čem už  
 402 jsme mluvily na začátku – mezilidské vztahy. **vztahy** Prostě, pokud ten člověk není schopen se mnou nor-  
 403 málně komunikovat a já vnímám tu jeho energii a vnímá to moje podvědomí, protože podle toho jaký  
 404 vztah má ke mně, takový má pak i k dětem a k rodičům, musí umět komunikovat **komunikace**, taky z něho  
 405 musí vyzařovat určitá energie **náboj**, no a pak předpokládám u toho experta, že bude na sobě pořád praco-  
 406 vat, to mě přijde hodně důležité, bez toho si to neumím představit. **nutnost dalšího vzdělávání** V podstatě by se měl  
 407 na své cestě stále něčím obohacovat, také je lepší, když není celou dobu na jednom místě, měl by se ob-  
 408 klopovat různými lidmi a mít takovou zpětnou vazbu **nutnost zpětné vazby**, dokázat si porovnat, kdo jak co dělá  
 409 a to Tě taky posunuje, protože si vybereš od každého, co se Ti líbí, čím se inspiruješ sama dál, takže důle-  
 410 žitá je i kolegiálnost, vztahy s kolegy **kolegiálnost**, aby tam nebyla rivalita, ale spolupráce.“
- 411 „Považuješ sama sebe za expertku?“
- 412 „Hm...., to je těžké.... myslím, že za expertku bych se mohla považovat vzhledem k širokému spektru po-  
 413 hledu na profesi a také tím, že jsem se mohla pohybovat na různých místech, kde se vzdělávání řeší, např.  
 414 konference Rodina na prahu tisíciletí z pohledu odborné veřejnosti v poslanecké sněmovně nebo sjezdy  
 415 Mateřských center, klubová setkání Klubu dvojčat, ale především setkávání s ředitelkami celé republiky  
 416 na různých seminářích, kde mohu srovnávat.... Jen moje vnitřní nastavení mi jaksi nedovoluje nazývat se  
 417 expertem **vlastní vnímání**....., to nechť posoudí jiní, .... ale je pravdou, že nesčetné dotazy nejen mých kolegyně,  
 418 ale i rodičů o radu, mi dávají pocit, že jsem pro ně zdrojem informací a důvěry....“ **Zpětná vazba**
- 419 „A máš Ty sama třeba nějakou osvědčenou metodu nebo rituál s dětmi?“
- 420 „No, rituál je opravdu velmi důležitý a to nejen pro děti. Bez toho nemůže fungovat život. Rituál je vlastně  
 421 jakési pravidlo. To jsou třeba Vánoce. U nás třeba dáváme velký důraz na tradice a s tím jsou spojeny taky  
 422 různé rituály. **Důraz na pravidla, rituál, řád** Z toho mám velkou radost a jsem vždycky dojatá, když vidím, jak to ty děti  
 423 prožívají **dojetí**...Rituály vlastně děti vtahují do života, je to pro děti řád...., třeba krásným rituálem je zpívání  
 424 ukolébavek před spinkáním. Děti si na to tak zvykly, že to samy vyžadují nebo samy zpívají **zpětná vazba**...., a  
 425 v tomto jsou úžasné smíšené třídy, protože u těch malých dětí, které to vnímají, to jde do podvědomí a pak  
 426 je pro ně daleko snazší se něco učit, navíc učitelka ty děti může sledovat, jak se vyvíjí a jaké dělají pokro-  
 427 ky. **postoj k heterogenní třídě** A co se týká metod, všechny jsou důležité a potřebné....., nelze se zaměřit na jednu. Já  
 428 ale věřím na intuici **intuice** více, než metodám a improvizaci **improvizace** jako nejdokonalejšímu způsobu jaké-  
 429 liv činnosti. To ale předpokládá být informovaná a něco vědět, tzn. Umět plavat a pak se pustit na volnou  
 430 vodu.... No a pak je to samozřejmě prožitek. Protože to, co si člověk a tedy i dítě prožije nejlépe více smys-  
 431 ly, to si pak zapamatuje trvale!“ **trvalost prožitku**
- 432 „Já bych to dnešní povídání uzavřela otázkou: Jaká je Tvá vize do budoucna? Je něco, co by sis chtěla ještě  
 433 splnit v rámci své profese?“
- 434 „No, tak mým snem by bylo dostat se na českou školní inspekci **sen**...(a potom ještě vedoucí odboru nebo  
 435 ministerstvo ☺, ale já cítím, že mám tu touhu! **ambice** Ale zas je tam ta polarita: ta touha a ta síla. Ale já pro-  
 436 stě ráda s věcmi hýbu. **aktivita** Mě ty stojaté vody dělají strašně zle!

- 437 Ale samozřejmě bych chtěla **udržet to dobré jméno školky** a také chci, aby personál věděl, že výkon je sa-  
438 mozřejmě důležitý, ale důležitý je také relax! Aby učitelka nebyla vyčerpaná. **prevence** Mým **hlavním úkolem je**  
439 **dostat do každé třídy asistenty pedagoga po vzoru Welsu** **priority** a druhý úkol, který si dávám je, **jak perso-**  
440 **nálu dát najevo, že si vážím toho výkonu, který podávají v tuto chvíli, ale mám o ně strach, aby na základě**  
441 **toho výkonu nepřišli o zdraví, o sílu a já tím pádem o dobré zaměstnance....“.**
- 442 *„Tak, já Ti moc děkuji, že sis na mě udělala chvilku času a přeji Ti, ať se Ti splní to, co sis naplánovala.“*

## PŘÍLOHA 3: SEZNAM KATEGORIÍ A KÓDŮ

### I. Kategorie: První krok k profesi učitelky

Tuto kategorii tvoří výroky, které se týkají prvních myšlenek o profesi učitelky jako povolání, co je ovlivnilo a dále okolnosti přípravy na tuto profesi. Jsou rozděleny do následujících podkategorií:

#### Osobnostní vlastnosti:

Bojovnost (cílevědomost)	Z 167, Z 387
Geny	Z 31
Naděje	Z 153
Obdiv ke vzoru	I 319
Osobní dispozice	I 19
Pevné rozhodnutí	I 20
Pěkný vztah ke školce	Z 23
Spokojenost	Z 23

#### Podnětné prostředí:

Estetické prostředí školky	Z 27
Podnětné prostředí	Z 75
Podpora rodičů	Z 107
Podpora školy	Z 142
Podpora zájmů v dětství	Z 8, Z 33
Učitelské prostředí	I 18
Učitelská rodina	I 9
Vzory	I 32, I 37, I 55

#### Okolnosti:

Přání rodičů	L 5
Překážky ve studiu	Z 109, Z 135
Příznivé okolnosti	Z 168
Správná volba kariéry	I 402
Vyslyšení	Z 156
Znamé prostředí	L 12

### II. Kategorie: Okolnosti začátku kariéry

Tato kategorie obsahuje témata související se vstupem do zaměstnání, s představami učitelek o profesi, začátcích kariéry, vlivu vzorů a emočním prožívání. Výroky jsou rozděleny do dvou subkategorií:

#### Vstup do profese a co mě ovlivnilo?:

Dobrá příprava	L 9
Důraz na praxi	L 13
Fungující rodina	L 99
Nová zkušenost (po MD)	L 40
Hrubost (neg. Vliv vzoru)	I 58
Podmínky při nástupu	Z 211
Nestálost, nejistota	L 71, Z 47
Hledání identity	I 275

Nezbytnost plánování	L 140
Negativní vzor	I 59
Pozitiva i negativa vzorů	I 41
Rozdíl – kázeň	L 23
Vlastnosti zač. pedagoga	L 146
Vliv vzorů	I 53
Vstup do profese	L 55
Znamé prostředí	L 27, I 280

#### **Jaké byly moje pocity?**

Dobrý pocit	I 280
Jistota	L 21
Pohoda	L 33
Pocit uspokojení	Z 492
Spokojenost	Z 228
Šťěstí	Z 226
Vnitřní pocit	I 60
Znechucení	I 49

### **III. Kategorie: „JÁ“ jako profesionál**

*V této kategorii jsou výroky participantek rozděleny do subkategorií, které souvisí s charakteristikou jejich osobnosti, s jejich postoji, zájmy a zálibami, vyjadřují se k významu plánování, motivace, hodnocení a dalšího vzdělávání, k významu schopnosti navazování vztahů a k vlastním zkušenostem se změnou kurikula, psychickou únavou a vnímáním postavení učitele ve společnosti.*

#### **Co mě charakterizuje**

Aktivita, činnost	I 371, I 506
Ambice	Z 402, I 24, I 351, I 363, I 505
Bojovnost (cílevědomost)	Z 387, I 303, I 318, Z 399
Důslednost	Z 395
Flexibilita	Z 500
Hrdost	I 403
Hyperaktivita	I 341
Charakter	Z 12, I 361, I 404
Kariérismus	I 403
Knihomol	Z 70
Komunikativnost	L 56
Lidskost (práce s chybou)	I 430
Nekonfliktnost	Z 392
Odhodlání	Z 399
Osobnostní rys	L 116, I 94
Osobní zodpovědnost	Z 18
Poctivý přístup	I 185
Pochopení	Z 401
Poslušnost	Z 116
Přizpůsobivost	Z 385
Sebedůvěra	Z 493, I 424, I 442
Seberealizace	Z 84, Z 552, I 392
Variabilita	Z 386
Vděčnost	I 262

Víra v novou zkušenost	Z 380
Všestrannost	Z 67
Vytrvalost	I 326
Zodpovědnost	Z 414
Zranitelnost	Z 374
Improvizace	I 497
Intuice	I 497
Kompetence učitelky	L 112, L 118, L 130, Z 204, L 251, Z 419, Z 468, I 455, I 462
Muzika	Z 38
Počítačová gramotnost	Z 59
Přednes	Z 85
Schopnosti uč.	L 115
Spol. organizace	Z 81
Úloha učitelky	L 129
Uplatnění zájmů	Z 420
Využití zhodnocení	I 253
Zájmy	Z 47, Z 65
Základy klavíru	Z 50
Zúročení zkušeností	Z 384

**Bez čeho se neobejdu:**

Celoživotní vzdělávání	Z 386, I 471
Dosažení cíle	I 77, I 82
Nové poznatky	L 184
Nezbytnost plánování zač. ped.	L 140
Nutnost vzdělávání	Z 407, 457
Plánování	Z 495
Rozdíl v plánování (zkuš. Ped.)	L 144
Hospitace	L 223
Podpora vedení (zpět. vazba)	I 325
Srovnání	I 302
Uznání	Z 409
Školení dříve a dnes	L 172
Význam vzdělávání	I 224, I 234
Vzdělávání jako zdroj inspirace	I 229, I 257
Význam vztahů	I 466
Vztahy s rodiči	I 65, I 69, I 70, Z 439, Z 441, L 129
Vztahy s dětmi	Z 476, I 286, I 291, L 125
Vztahy na pracovišti	I 49, Z 391, I 474, I 281, I 296, I 325, I 135, I 444, Z 295, Z 301, Z 305, I 441, Z 304, I 292, I 293, Z 393-5, Z 373, Z 295
Zájem okolí	Z 204
Zpětná vazba	L 192, L 228, I 35, I 424, I 474, 486, 493



**Jak to cítím a vidím já:**

Dojetí	I 491
Překvapení	Z 237
Vděčnost za školení	I 262, I 251
Bezmoc (křivda, lítost, pláč)	Z 328, Z 341
Bezradnost	Z 292
Nadšení	I 129, I 412
Pláč (emoce)	I 348, I 405, I 414, I 447
Pocit uspokojení	I 22, I 77, I 315, I 415
Touha	I 444
Důraz na pravidla, rituál	I 490, L 153
Instinkt	I 63
Motivace k práci	Z 415, I 426
Návaznost	L 76, L 121
Nové poznatky	L 184
Nutnost motivace	L 24
Pochvala jako motivace	Z 437, Z 532
Postoj k heterogenní třídě	I 427
Předpoklad úspěchu (kázeň)	L 89
Rozvoj osobnosti	L 180
Situační učení	Z 503
Strategie	L 64, L 91, L 114, L 116,
Specifičnost metod učitelky	L 159
Trvalost prožitku	I 501
Význam pochvaly	Z 531
Vlastní zkušenost dětí	L 160
Prevence vyhoření	L 190, L 259, I 199, I 237, I 509, Z 477
Projevy krize	I 205
Řešení krize	I 205
Dřívější systém	L 18, L 86, L 93, L 233, Z 455, L 43, L 100, L 106, Z 471, I 101, I 107, I 111, L 75, L 96, I 121, L 30, L 41, L 50
Nový systém vzdělávání	I 119, I 126, I 177, Z 463, Z 446, Z 466, Z 449, L 97, I 117, L 87
Podmínky učitelů	I 135, I 163, I 194, I 142, I 429, I 146, I 194,
Příprava budoucích učitelů	I 95, I 112, I 101, I 106
Postavení učitele dnes	L 103, L 108, L 132, Z 429
Postoj veřejnosti dříve	L 100, I 106
Realita	I 216
Špatný systém hodnocení uč.	I 187
Podmínky práce ředitele	I 153, Z 361, I 164, I 173, I 222, I 334 I 331, I 329
Zábava (předpoklad úsp. Vzd.)	L 181

**Faktory ovlivňující vzdělávání:**

Dobré rozhodnutí	Z 239
Charakteristika dětí	Z 487
Inspirace v zahraničí	I 132
Motivace	I 426

Možnost srovnání	Z 426
Nabídka po MD	Z 223
Nečekaná nabídka f-ce	Z 233
Nesamostatnost dětí (dnes)	L 76
Nutnost rekapitulace	I 29
Obdiv ke vzoru	I 319
Osobnost učitele	I 185, L 94
Poloviční výkon	I 52
Podnětné prostředí	I 321
Přístup k nemoci	I 46
Přesvědčení	I 50
Tolerance chyb	I 427
Výzva	Z 411
Zájem a vůle (praxe, studentky)	L 216
Zdravotní problémy	Z 339, Z345

#### IV. **Kategorie: Těžké chvíle**

*Každý z nás má nějaké krizové okamžiky v životě. Toto téma je centrem zájmu v další kategorii a často souvisí také s osobním životem.*

##### **Emoce:**

Bolest (zklamání)	Z 242
Bezradnost	Z 292
Naděje	Z 153, Z 402
Nejistota	Z 455
Protichůdné pocity	I 85
Smíření	Z 320, Z 408
Uvědomění	Z 395
Úleva	Z 369
Velká křivda	Z 246, Z 323
Zklamání	Z 141, Z 144, Z 378

##### **Negativa:**

Autoritářství starosty	Z 318
Daň za překonání překážek	I 309
Daň za úspěch	I 87
Daň za štěstí	Z 216
Hygiena (strach z nákazy)	L 69
Kapitulace	Z 282
Komplikace při odchodu	Z 335
Komplikace při studiu	Z 103, Z 186
Konflikt	Z 262
Náboženské vyznání	Z 113
Nátlak	Z 124
Nevýhody	Z 382
Ponížení starostou	Z 285
Porušení pracovní kázně	Z 287
Požadavky kolegyně	Z 263
Projevy krize	I 205

Podpora kolegyně starostou	Z 268
Protipóly	I 342
Překážky ve studiu	Z 109, Z 135
Trvalá jizva	Z 359
Vyhrožování	Z 276
Vývoj	I 310
Zpronevěra peněz	Z 295
Zkreslené informace	Z 367
Zdravotní problémy	Z 339, Z 345, I 267
Životní chyba	Z 301

**Pozitiva:**

Nový začátek	Z 366
Podpora okolí	Z 353
Podpora veřejnosti	Z 326
Pozitiva špatné zkušenosti	Z 423
Řešení krize	I 205
Vyslyšení	Z 156
Zvýhodnění státu	Z 180

**V. Kategorie: Rodina versus kariéra**

*Tato kategorie obsahuje komentáře, které se týkají vlivu osobního života učitelek na jejich profesní vývoj*

**Rodina:**

Dobré rodinné zázemí	I 395
Doznání	I 364
Euforie	I 412
Kompenzace	I 379
Kompromis	Z 56
Manžel jako opora	I 388
Nedosazitelný cíl	I 410
Naplnění touhy	I 414
Nesoulad s bratrem	Z 15
Oběť studiu	Z 179
Otcovo uznání	I 411
Osobní život	L 263
Pocit ohrožení (vlastních dětí)	I 347, I 359
Pocit uspokojení z dcer a otce	I 377, I 415
Podpora manžela	Z 279
Podpora rodiny	I 384
Podpora rodičů	Z 107
Postřeh vlastních dětí	I 357
Rodinné zázemí	Z 220
Rodinná pohoda	Z 229
Strach z nenaplnění	I 421
Radost	Z 197

Těžká volba	Z 170
Velká oběť	I 360
Výčitky	I 347
Výstraha	I 350
Zaneprázdněnost rodičů	Z 17, Z 80
Zosobnění v dětech	I 377
Ztělesnění úspěchu manželem	I 389
Život rodiny jako vzor	I 398

#### IV. **Kategorie: Vlastní postoj k expertnosti**

*Součástí tohoto tématu je vnímání samotného pojmu, jeho spojení s vlastní osobou a vytyčení nejbližších cílů. Výroky jsou rozděleny do těchto podkategorií:*

##### Jak vidím experta

Celoživotní učení	Z 519
Další vzdělávání	I 471
Flexibilita	Z 499
Kolegialita	L 133
Kompetence učitelky	I 462, I 455, L 112, L 118, L 130, L 250
Komunikace	I 468
Náboj	I 469
Osobnost učitelky	L 209
Předpoklad plánování	Z 494
Schopnosti učitelky	L 115
Situační učení	Z 502
Strategie	L 116

##### Já a expertnost

Další vzdělávání	I 471
Odmítání exp.	Z 512
Kolegialita	I 476
Požadavek zpětné vazby	I 474
Předpoklady expertnosti	Z 510
Vlastní pohled na expertnost	Z 506
Vlastní vnímání	I 484
Vnímání expertnosti	I 452
Vlastní požadavky	I 465
Vztahy	L 125, 129, I 466
Zpětná vazba	L 227

##### Cíle do budoucna

Priorita	I 511
Sen	I 504
Udržení kvality	I 509
Seberealizace v místě bydliště	Z 552
Vize odpočinku	L 254
Výkon	I 509