

Profesní příběhy učitelek mateřských škol z vesnic

Mgr. Pavla Matušková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Pavla Matušková**

Osobní číslo: **H14687**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Profesní příběhy učitelek mateřských škol z vesnic**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k profesi učitele v mateřské škole.

Příprava metodiky k výzkumné části práce.

Realizace kvalitativního výzkumu formou narativních interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ATKINSON, Robert. The Life Story Interview. In Gubrium, Jaber F. Holstein, James A. (eds.). Handbook of Interview Research. Context & Method. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE Publications, 2002. s. 121140. ISBN 978-14-1297-358-8.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. 216 s. ISBN 978-80-7464-403-0.

GAVORA, Peter. 2001. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. Pedagogika, roč. LI, s. 352-368. ISSN 0031-3815.

HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

SYSLOVÁ, Zora. Profesní kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. 160 s. ISBN 978-80-247-4309-7.

Vedoucí bakalářské práce:

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

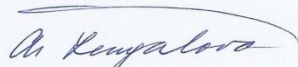
Datum zadání bakalářské práce:

25. listopadu 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 25. listopadu 2016



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



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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 7. 12. 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 vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část poskytuje vhled do problematiky učitelské profese a také seznamuje s výsledky výzkumů založených na naraci učitele. Praktická část obsahuje kvalitativně orientovaný výzkum. Využívá metody narativních rozhovorů zaměřených na učitelky mateřských škol působících na vesnici. Získaná data z rozhovorů byla analyzována a následně interpretována. Závěry popisují, jaký učitelky zauímají ke své profesi postoj, a především co je při výkonu učitelské profese specifické pro mateřskou školu na vesnici.

Klíčová slova: mateřská škola na vesnici, profesní dráha učitele, narace

ABSTRACT

This bachelor's work has theoretical and empirical character. The theoretical part provides an insight into problems of the teaching profession, and also acquaints with the results of research based on the narration of the teacher. The practical part contains a qualitatively oriented research. It uses the methods of narrative talks concentrated on kindergarten teachers working in the village. The data obtained from the interviews were analyzed and interpreted. Conclusions describe what attitude the teachers take to their profession, and most importantly what is during the performance of the teaching profession specific to kindergarten in the village.

Keywords: kindergarten in the village, professional career of the teacher, narration

Poděkování

Děkuji panu profesoru PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, za jeho pohotovost a cenné rady.

Rovněž děkuji všem participantkám, neboť bez jejich ochoty by realizace mé bakalářské práce nebyla možná.

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

Motto:

„Učit lze slovy, vychovávat jen příkladem.“

- JAN ÁMOS KOMENSKÝ

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 11 |
| 1.1 UČITEL JAKO ZPROSTŘEDKOVATEL NAPLŇOVÁNÍ POTŘEB DÍTĚTE | 13 |
| 1.2 ROLE UČITELE A VÝJIMEČNOST JEHO POSTAVENÍ | 16 |
| 1.3 ČINNOSTI UČITELE VZTAHUJÍCÍ SE K VÝKONU PROFESE..... | 18 |
| 1.4 PROFESNÍ CYKLUS UČITELE | 19 |
| 2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE | 21 |
| 2.1 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU VÝKONU UČITELE | 21 |
| 2.2 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ..... | 23 |
| 3 VÝZKUMY ZALOŽENÉ NA NARACI UČITELE | 25 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 28 |
| 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE | 29 |
| 4.1 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA..... | 29 |
| 4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA | 30 |
| 4.3 PRŮBĚH VÝZKUMU | 32 |
| 5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE | 34 |
| 5.1 UČITEL Z VESNICE | 35 |
| 5.2 VZTAHY A KOMUNIKACE..... | 40 |
| 5.3 POZITIVA MATEŘSKÝCH ŠKOL NA VESNICI | 43 |
| 5.4 NEVÝHODY MATEŘSKÝCH ŠKOL NA VESNICI..... | 46 |
| 5.5 ZÁZEMÍ VESNICKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL..... | 48 |
| 6 SHRNUTÍ ZÁVĚRŮ A DISKUZE | 50 |
| ZÁVĚR | 57 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 59 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 63 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 64 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 65 |

ÚVOD

Již samotný název závěrečné práce napovídá, že se zabývá učitelkami, které svoji profesi vykonávají v mateřské škole na vesnici.

Vesnické prostředí se liší od prostředí městského. Sama vyrůstám od narození na malé vesnici a nedovedu si představit, že bych toto prostředí někdy opustila. Vybrala jsem si toto téma, neboť mě zajímalo, jak učitelky, jež vykonávají svoji profesi právě na vesnici, vnímají nejen sebe, ale právě i prostředí, ve kterém působí. Zdali jim na vesnici dopomohla pouze náhoda, či zda se jednalo o záměr a proč.

Cílem teoretické části práce je poskytnout vhled do problematiky učitelské profese. První kapitola popisuje, čím se učitel mateřské školy vyznačuje, jaká pedagogická způsobilost i přístup se od něj očekává, jaké zastává v pedagogickém procesu role a postavení či jaké činnosti při profesi vykonává. Dále také zmiňuji učitele jako zprostředkovatele naplňování potřeb dítěte. Neopomenula jsem ani vývoj učitele během jeho profesní dráhy. Druhá kapitola seznamuje s profesními kompetencemi učitele a rozvojem těchto kompetencí. Závěrečná, třetí, kapitola teoretické části rozebírá již existující výzkumy, jež jsou založeny na naraci učitele.

Praktická část obsahuje výzkum, jenž je orientován kvalitativně. Cílem bylo popsat působení participantek v mateřské škole na vesnici, zaznamenat vesnická specifika, která jsou součástí profesní kariéry učitelek i to, jak posuzují vesnici z hlediska jejich možnosti i omezení. Rovněž jsem se snažila zjistit, jaký postoj participantky ke své profesi zaujímají – jaký má pro ně význam a co považují v pozici učitelky za důležité. Výzkum uplatňuje ke sběru dat metodu narativního interview, který umožňuje profesní příběhy participantek ukazovat v kontinuu času.

Čtvrtá kapitola zahrnuje metodologická východiska – cíle výzkumné části práce, výzkumné otázky, výzkumný vzorek spolu s jeho charakteristikou, i samotný průběh výzkumu. Analýze dat a jejich interpretaci se věnuje pátá kapitola. Představuje pět kategorií a třináct subkategorií, které jsem výzkumem zjistila. Data jsem analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování. Šestá kapitola poskytuje souhrnný popis výsledků výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Učitel je jedním z prvních dospělých, se kterým se dítě mimo okruh své rodiny a blízkých přátel setkává. Jak zmiňuje Svobodová (2010, 77), chování učitele, jeho názory, komunikace, to, co se mu líbí či nelíbí, co odsuzuje, co má rád, to všechno je vzorem pro dítě a má to vliv na jeho hodnotovou orientaci ve světě. Osobní příklad učitele působí často silněji než slovní působení, tresty a odměny. Dítě může učitele napodobovat, popřípadě se s ním identifikovat. Dělá to bez nucení, dobrovolně, často s nadšením a obdivem (Čáp, Mareš, 2001, 216).

Dle pedagogického slovníku je učitel „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, 261). Pedagogická způsobilost se používá jako synonymum pro kvalifikaci. Průcha (2002, 32) uvádí, že „pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele“. Jak se učitel projevuje, je velice důležité. Je to odraz jeho osobnosti, jeho přístupu k dětem, k výchovným situacím a k výchovné činnosti vůbec (Opravilová, Dostál, 1988, 243). Učitel by měl s dětmi komunikovat s určitou citlivostí, se kterou dítě na projevy lidí reaguje. Jak uvádí i Spilková (2004, 72), dítě je totiž schopné rozpoznat, jak je přijímáno, i z neverbálních projevů druhého.

Každý učitel přeci touží po tom, aby byl úspěšný, aby na něj žáci i po letech vzpomínali v dobrém, považovali si jej jako odborníka, který je něco naučil, ale rovněž jako člověka, který je v něčem vychoval. Úspěšný učitel je člověk, kterého práce s dětmi baví, který je v oblasti vzdělávání náročný a v oblasti výchovy důsledný a přísný. Toto vystihuje, dle Holečka (2014, 87), pojem: laskavá náročnost. Dobrý učitel může být nedokonalý s nejrůznějšími chybami, který má zdravé sebevědomí, je emocionálně stabilní a má kladný vztah k dětem.

Učitelé mateřských škol svůj profesní výkon zaměřují především na celostní rozvoj dětí. Je zde zahrnut osobnostní a sociální rozvoj dětí, dále děti přijímají vzdělávací nabídku, dochází k záměrnému učení, k podněcování raných projevů dětských dispozic, jako jsou zájmy či nadání, až po nápravu poruch – ať už vznikajících či vývojových (Průcha, Kořátková, 2013, 60). Od učitele v MŠ se očekává, že má dostatek vědomostí o dítěti předškolního věku a že je schopen pro pedagogickou práci vytvořit vhodné podmínky – dokáže

volit vhodné metody, diferencovat práci dle věku dětí, stavu jejich rozvoje a potřeb, a že je schopen otevřené a pozitivní komunikace. Při komunikaci s dítětem by měl každý učitel pamatovat na nedirektivní přístupy (Průcha, Kořátková, 2013, 62-63):

Akceptace – pokud někoho akceptujeme, tak jej přijímáme bez podmínek a s porozuměním. Souvisí to s tím, jak je učitel schopen přijmout sám sebe, jak je vnitřně vyrovnaný a stabilní. Je důležité přijímat děti bez předsudků, nehodnotit je ani nerozlišovat. Pokud přistupujeme k dítěti s respektem, dítě samo je pak ochotné porozumět a brát ohledy na druhé.

Empatie – představuje vcítění se do prožitků druhého a snaha jim porozumět. Vyžaduje schopnost aktivně naslouchat a vycítit aktuální prožívání druhého. Jedná se o vnímání emocí dítěte, které mohou učitele dobře nasměrovat k prožitkům a potřebám dítěte. Vznikají tak pozitivní vzájemné vztahy a je navozena atmosféra důvěry.

Autenticita – vyjadřuje schopnost přirozeně jednat. Učitel se nechává dětmi přirozeně poznávat – mluví o tom, co ho baví, co dělá mimo mateřskou školu, atd. Dítě může díky poznávání pocitů učitele opět nalézt vlastní emoční rovnováhu.

Facilitace – dochází k tomu, že provázíme, usnadňujeme a podporujeme činnosti, které děti realizují. Při facilitaci citlivě komunikujeme bez ryze hodnotících přístupů. Jde o krátké shrnutí procesu, který učitel pozoroval v dětské aktivitě. Učitel mluví sám za sebe („Měl jsem radost, že...“, „Divil jsem se, že...“, apod.) a zachycuje proces, který zpochybňuje nebo oceňuje, a ne konkrétní vlastnost, která by hodnotila osobnost dítěte.

Učitel by měl dbát na individuální potřeby dítěte, měl by být schopen přirozeně navazovat vztahy jak s dětmi tak dospělými (rodiči, spolupracovníky) a být jim oporou. Měl by si všimnout předpokladů dítěte a posilovat je vytvářením vhodných podmínek a aktivit, měl by respektovat dítě takové jaké je. Pro děti by měl být pozitivním vzorem a být schopen přirozeně pěstovat vztahy mezi dětmi. Takto je schopen dosáhnout kvalitního školního klimatu.

A jak lze vlastně vnímat „práce“ učitele? Jde o pedagogické zaměstnání, povolání či profesi, nebo dokonce o poslání? **Zaměstnání**, tedy zaměstnávat se, v češtině znamená zejména trávit čas nějakou činností. Pokud jde o **povolání**, tak jak můžeme slyšet, zaznívá zde volání, které přichází od druhého směrem právě k povolnému, který je schopen toto volání vyslyšet. Povolání žádá oddanost věci, ne pouze zaměstnávat se jí. Povolání se, na rozdíl od zaměstnání, vyznačuje závazkem k odpovědnosti a neobejde se bez vlastní lidské angažovanosti (Pelcová, Semrádová, 2014, 113). **Poslání** se zase odkazuje na osobnost učitele a jeho morální zakotvení. Vašutová (2004, 47) jej vnímá jako vyšší lidskou a společenskou

hodnotu než jako odbornost. Bezesporu nejužívanější je pojem **profese** učitele. Pařízek (1988, 7) uvádí, že profese je určena tím, co jedinec dělá, jak to dělá, proč to dělá a za jakých podmínek to dělá. Klíčové pro učitelskou profesi je, jak učitel zasahuje do procesů edukace. Jak kvalitní je jeho dimenze lidskosti, která je stěžejní ve veškerých procesech profesionálního vědomí a bytí učitelů (Lukášová, 2015, 86). Profese považuje za jádro profesionality vědeckost, odbornost a kvalitu v dané oblasti, reflexi činností a absence laických přístupů (Helus, Bravená, Franclová, 2012, 40). Spilková (2007, 342) zase klade důraz na pojetí učitelství jako takzvané expertní profese, která pojímá učitele jako odborníka, jenž procesy učení usnadňuje, a který vytváří podnětné příležitosti a příznivé podmínky k co nejkvalitnějšímu rozvoji všech žáků.

1.1 Učitel jako zprostředkovatel naplňování potřeb dítěte

Učitelům mateřských škol rodiče svěřují to nejcennější. Svě děti. Důvěřují jim. Vzdělávací aktivity, které učitel dítěti nabízí, mají obsahovat takové činnosti, ve kterých se děti cítí dobře – jak fyzicky tak psychicky, a jež mohou plně prožívat.

K rozvoji poznání a učení je třeba volit takový přístup, který pamatuje na individuální možnosti a schopnosti dětí, na rozvoj celé dětské osobnosti, na podporu důvěry ve vlastní schopnosti, na posílení vzájemných vztahů, na podněty pro rozvoj řeči a vyjadřování (Průcha, Koťátková, 2013, 68). Jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2004, 4), učitel by se měl zaměřovat na vytváření základů klíčových kompetencí, jež jsou dosažitelné v etapě předškolního vzdělávání.

Důležité je, aby se děti v mateřské škole cítily spokojeně a v bezpečí, aby se jim dostala pomoc a podpora při naplňování jejich dlouhodobých či aktuálních potřeb.

Uvedu, jak konkrétně může naplňovat potřeby dítěte učitel v mateřské škole. Nechala jsem se inspirovat pětistupňovou pyramidou potřeb od amerického psychologa Abrahama Maslowa (viz obrázek 1).

Maslow hovoří o tom, že každé patro pyramidy zastává jednu oblast potřeb s tím, že nejdříve musíme naplnit spodní patro, abychom mohli postoupit do patra vyššího. Například pokud není dítěti umožněno zajít si při spaní na toaletu, necítí se dobře a v bezpečí, má strach, že se pomočí, pláče, chce domů, potřebuje ochranu blízkého, který mu pomůže stresovou situaci překonat. Může se však také stát, že dítě „v zápalu hry“ zapomene, že chce na toaletu, že má hlad, nebo že se mu stýská po mamince.

Obvykle ovšem platí, že pokud dítě nemá naplněny potřeby z prvních pater, necítí se dobře a nezažívá pocit seberealizace a uznání. Jeho vzdělávání může být ohrožené. Naopak dítě s naplněnými potřebami je připraveno budovat svět, milovat a být šťastné.



Obr. 1. Pětistupňová pyramida potřeb (upraveno dle Svobodová, 2010,72)

Svobodová (2010, 72-76) nabízí, jak může naplňovat pyramidu potřeb učitel v mateřské škole:

Fyziologické potřeby

Jídlo – děti by se neměly nutit do jídla, ale motivovat, jít příkladem, nemít k jídlu hanlivé poznámky, dát o jídle informace, umožnit při sebeobsluze samostatnost, apod.

Spánek, odpočinek – nabídnout příjemné prostředí, soukromou zónu, brát ohled na individuální potřebu spánku a dětem, které neusnou, poskytnout alternativní formu odpočinku.

Pohyb – zajistit bezpečný a dostatečný prostor pro pohybové vyžití, nabízet pomůcky a pohybové hračky, využívat zahradu, dbát na bezpečný terén.

Vyměšování – umožnit, aby dítě mělo dostatek soukromí.

Hygienické potřeby – dbát na dodržování správných hygienických návyků.

Potřeba absence bolesti – k problémům dítěte přistupovat citlivě.

Sexuální potřeby – netrestat dítě za masturbaci či zkoumání opačného pohlaví, ale upozornit dítě na to, že veřejné uspokojování není možné.

Potřeba bezpečí

Bezpečné prostředí – užívat atestovaný nábytek, hračky i nářadí, kontrolovat zahradu i zařízení školy, děti upozorňovat na rizikové činnosti a předcházet nebezpečí.

Bezpečný učitel – učitel by měl dětem říkat, co se mu líbí a co ne, popisovat své emoce, nepoužívat ironické výroky, být pravdivý – dělat to, čemu věřím, to co říkám také dělám, měl by důvěřovat dítěti a dávat mu to najevo.

Pravidla v MŠ – učitel by měl pravidla tvořit spolu s dětmi, povědět si, jaké důsledky může přinést jejich nedodržování, pravidla dodržují také dospělí.

Potřeba lásky a náležitosti

Oční kontakt – pokud s dítětem mluvím, vidíme si vzájemně do očí.

Úsměv – úsměvem vyjadřujeme radost z přítomnosti druhého.

Soustředěná pozornost – dítěti nasloucháme, povídáme si s ním, jsme tu na chvíli jen pro něj.

Tělesný kontakt – dítě pochováme, pohladíme, vezmeme za ruku...

Slovo – mít hezké slovo pro dítě: „těšili jsme se na tebe...“, „to je dobře, že už jsi ve školce...“.

Dárky – dárky nejen za odměnu, ale jen tak pro radost jako důkaz, že je máme rádi – například každému přivést malý kamínek z dovolené...

Kázeň – děti potřebují jasná pravidla a určité hranice, ale ne předem daný režim trestů a odměn. To přináší negativní emoce a také závislost na posuzování činů druhými lidmi. Pokud vedeme dítě k samostatnému úsudku, pak dokáže samo posoudit, zda je jeho čin správný.

Potřeba uznání

Respektování dětmi i dospělými – aby mohl člověk druhého respektovat, musí jej první poznat. Při hrách mohou děti poznat jak sami sebe, tak i své kamarády. Děti se učí naslouchat, vypráví o sobě i druhých. Nabízíme situace, při kterých se lze hlouběji poznávat. Učitel by měl být pro děti vzorem v respektování druhých.

Efektivní komunikace – je taková, u níž se partneři cítí dobře, vzájemně se respektují, nikdo se nepovyšuje, jsou naplňovány oprávněné a smysluplné požadavky.

Potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění

Ke vzdělávání může dojít, pokud jsou naplněny podmínky předchozích pater. V MŠ vzdělávání probíhá kromě nabídky vědomých a řízených vzdělávacích činností a příležitostí i prostřednictvím dalších fenoménů, které kvalitu vzdělávání ovlivňují – jedním z nich je potřeba pozitivních vzorů.

1.2 Role učitele a výjimečnost jeho postavení

Učitel mateřské školy musí zvládnout v pedagogickém procesu celou řadu rolí, s kterými souvisí předpokládané způsoby jednání a chování. Berčíková (2014, 11-13) zmiňuje role, které učitel MŠ při své profesi zastává:

Role pečovatele, který je empatický k potřebě bezpečí, úcty a lásky. Chrání děti před nebezpečím, podněcuje zdravý životní styl, vede děti k sebeobsluze, k čistotě, k péči o zdraví, podporuje hygienické návyky a pomáhá.

Role komunikátora spočívá ve schopnosti adekvátně reagovat na situace v MŠ, naslouchat, sdělovat informace i odpovídat, v navazování vztahů s dětmi, rodiči, kolegy, komunikovat v duchu partnerství, důvěry a úcty a zároveň důslednosti a vlídné náročnosti.

Role učitele, který dítě učí poznávat svět i sebe, učí jej jednat a poznávat své možnosti, navozuje modelové i přirozené situace, ve kterých dítě poznává smysl toho, co se učí i objevuje. Učitel diagnostikuje, projektuje, motivuje, hodnotí.

Role vůdce se u učitele objevuje při spolupráci s rodinou či při dobrovolné spolupráci s jinými institucemi v obci (kulturní, sportovní organizace).

Role manažera spočívá v řízení chodu celé instituce i jednotlivých článků struktury řízení. Učitel vyhodnocuje podněty a reaguje na ně. Zjišťuje očekávání a přání druhých, bere v úvahu možnosti rodin, reaguje na signály z obce či ZŠ, apod.

Role obhájce zachycuje signály, které svědčí o nedostatečném uspokojování dětských potřeb a činí kroky k nápravě.

Role poradce zajišťuje, že učitel dokáže rodičům poradit s rozvojem dítěte, pokud dítě vykazuje například výjimečné předpoklady či naopak je mu třeba speciálně pomoci. Nabízí řešení na úrovni svých profesních kompetencí, je schopen poradit, na kterou instituci se obrátit, apod.

Role jsou proměnné, učitel jimi reaguje na měnící se celospolečenské požadavky. Gillerová, Mertin (2003, 38-39) nabízejí pohled na roli učitele zase z jiného úhlu: profese učite-

le přináší specifika, kterými mohou být zátěže či konfliktní momenty (-) stejně jako některé specifické přínosy (+):

- učitel nebo hlídač – někteří rodiče práci učitelů zlehčují a podceňují, neboť na ni pohlíží jako na jakýsi baby-sitting; zde je na místě pro každého učitele otázka, kterou zmiňuje Wiegerová (2015, 21): „Nejsou to však sami učitelé, kdo podpoří obraz své profese jako neučitelské, pokud dítě nepřichází z mateřské školy s takovými vjemy, které by přiměly rodiče začít na ně pohlížet odlišně?“
- ženský kolektiv a jeho specifická zátěž – pokud je skupina příliš homogenní, může přinášet spoustu nevýhod; rovněž vyrovnat se s protichůdností role nárokuje učitelky a pečující ženy může být obtížné
- zastupování působení širší společnosti – učitel udržuje tradiční společenské hodnoty
- náhradní společenství vrstevníků – ubývá přirozených kontaktů s vrstevníky, učitel má tedy při formování náhrady této zkušenosti nezastupitelnou roli
- různorodost dětí v početné skupině – učitel pracuje s velkou skupinou dětí, které jsou různě zralé
- + nestereotypní práce
- + kontakt s lidmi – obohacování subjektivního úhlu pohledu na svět
- + ovlivňování budoucnosti – odpovědnost sebou nese možnost ovlivňovat budoucí generaci v oblasti hodnot
- + stimulace vlastní všestrannosti – v MŠ jsou na učitele kladeny vysoké nároky v oblasti „uměleckých výchov“, stejně tak i všestranné zájmy dětí vedou dospělého ke komplexnějšímu pohledu na svět
- + určitý vliv na konkrétní obsah vlastní práce – vlastní volba forem a metod
- + vztahy s dětmi – vzájemná důvěra

Nelze opomenout výjimečnost postavení učitele. Z pohledu celého školního systému tkví tato výjimečnost v tom, že:

- ✓ Dítě poprvé navštěvuje školu, poprvé přichází do kontaktu s podrobněji organizovanou strukturou, která má svá pravidla, setkává se se vztahy s vrstevníky i dospělými, atd.
- ✓ V tomto období se rodiče o dítě nejvíce zajímají – jaké dělá pokroky, co všechno dělalo. Rodiče citlivě vnímají, že někdo jiný hodnotí jejich dítě.
- ✓ Učitelé mohou díky každodennímu a osobnímu styku s rodiči podporovat a určovat své postavení. Mohou pracovat na tom, aby je rodiče vnímali jako zkušené pedagogy a ne

jako „hlídačky“ dětí. Samozřejmě je na místě vnímat rodiče dítěte jako partnera v diskuzi nad jeho vzděláváním a výchovou, ale zároveň si udržovat jistotu vlastního konání (Wiegerová, 2015, 22).

Pevné základy jsou položeny tehdy, pokud si učitel uvědomuje vlastní postavení jako odborníka s výhodami, které jsem výše uvedla. Pak je schopen budovat dál pokud pamatuje na stálé sebepoznávání a sebevzdělávání, pokud povědomí o aktuálních otázkách v oboru udržuje nad rámec rozhovorů s kolegy, a pokud je schopen tyto získané zkušenosti a poznatky využít v praxi.

1.3 Činnosti učitele vztahující se k výkonu profese

Při hrách a aktivitách dětí má učitel trvale přehled o jejich vztazích, o tom zda se jim daří rozvíjet hru, zda je téma hry nevyčerpává, zda není nutné hru uchopit jiným způsobem či zda není potřeba nabídnout jiné téma. Učitel klade dětem otázky, pomáhá jim při formulaci odpovědi, doptává se, vysvětluje, opravuje jejich vyjadřování, nabízí jim další hračky i jiné didaktické prostředky k obohacení rozehrané hry. Toto všechno popisuje pedagogickou situaci.

Burkovičová (2013, 23-24) zmiňuje činnosti, které učitel při pedagogické situaci realizuje:

- Přímou pedagogickou činnost dle připraveného edukačního projektu nebo jeho části, zařazenou dle uspořádání dne.
- Dohlížení na děti a jejich potřeby, profesionální péče včetně nonverbální i verbální komunikace.
- Zajištění ochrany zdraví a bezpečnosti dětí v MŠ.

Těmto činnostem s největší pravděpodobností předcházely činnosti:

- Institucionální sebevzdělávání i samostudium.
- Projektování, plánování edukace dětí.
- Organizace a příprava podmínek pro přímou pedagogickou činnost s dětmi.
- Vzájemná spolupráce (metodická, poradenská, konzultační, organizační) s kolegy, s ostatními pedagogickými i nepedagogickými spolupracovníky, s rodiči dětí.

Rodiče mají možnost přijít za dítětem do třídy a spolu s ním zhlédnout výsledky jeho aktivit. Mohou se podílet na vzniku či inovaci školního vzdělávacího programu – sdělovat své připomínky, nápady i hodnocení. Třídní vzdělávací program je jim umožněno sledovat s možností spolupráce či pomoci (Průcha, Koťátková, 2013, 68).

Po skončení přímé práce s dětmi uskuteční učitel následující činnosti:

- Administrativní činnosti své přímé pedagogické činnosti jako učitele i administrativní činnosti spojené s konkrétním dítětem.
- Analýzu i vyhodnocování grafických, výtvarných a dalších produktů dětí, které v průběhu dne vytvořily.
- Analýzu i hodnocení výsledků dětí, jež dosáhly v kognitivní, emočně-sociální i psychomotorické oblasti a to jak v profesionální péči o dítě, tak v přímé pedagogické činnosti s dětmi.
- Sebereflexi a sebehodnocení průběhu vlastní přímé pedagogické činnosti i profesionální péče o děti.

Kromě zmíněných činností dále s celým dnem v MŠ i ve třídě souvisejí činnosti učitele jako je například výzdoba i úprava školy a třídy či odborná péče o kabinety a jiná zařízení, která slouží potřebám vzdělávání dětí i zaměstnanců MŠ.

1.4 Profesionální cyklus učitele

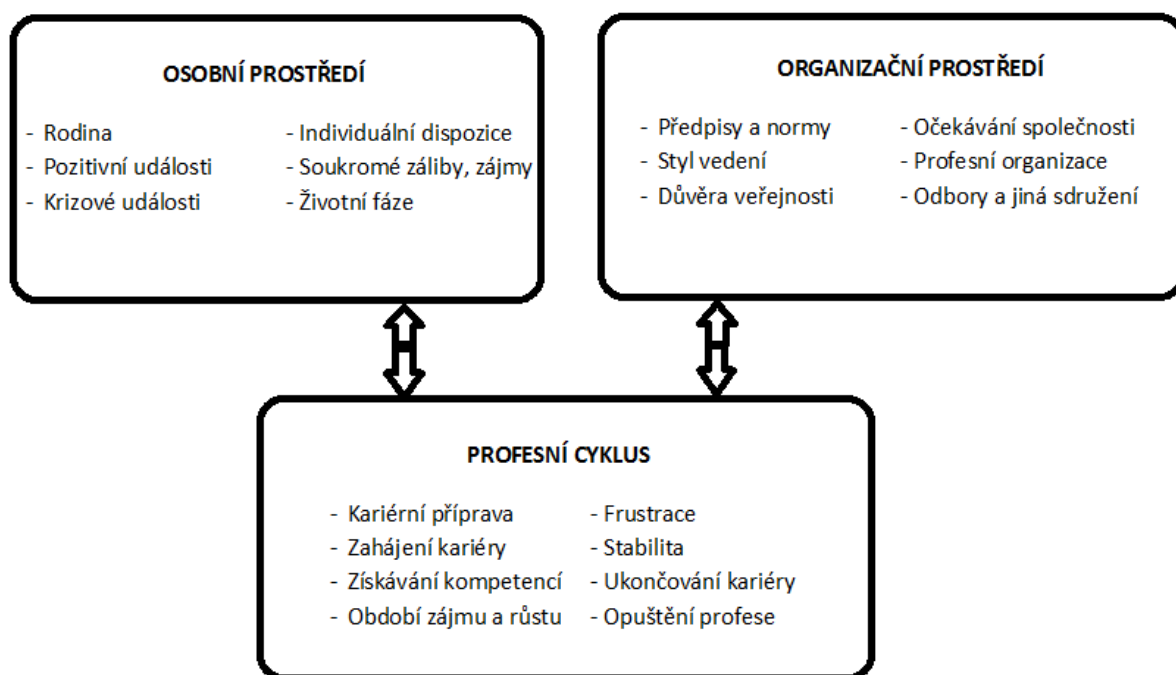
Je zcela přirozené, že se učitel během své profesní kariéry vyvíjí. Tento vývoj lze chápat jako určité změny v čase, které mohou být pozitivní i negativní. Lukas (2007, 47) zmiňuje, že pokud hovoříme o růstu učitele, který se pojí především s rozvojem jeho znalostí a dovedností, chápeme jej jako zdokonalování učitele.

Důraz je kladen nejen na vývoj učitele jako profesionála, který se zabývá učením, ale rovněž na učitele jako člověka, který je ovlivněn i mimoškolním prostředím. Day (1999, 16) hovoří o tom, že jak učitel myslí a jedná je souhrnným výsledkem jeho životní historie, stavu jeho vývojové fáze, prostředí školy i třídy a rovněž výsledkem politických a sociálních souvislostí, v nichž učitelé pracují.

Každá učitelova změna je přirozeným následkem jeho profesního vývoje, je těžko předvídatelná, složitá, závislá na profesní i životní historii učitele, na jeho zkušenostech, schopnostech, ochotě, institucionální podpoře i sociálních podmínkách (Day, 1999, 29).

Zaujal mě model učitelova profesního cyklu od Fesslerera (Lukas, 2008, 38). Tento model vývoje učitele (The Teacher Career Cycle Model) neurčuje konkrétní fáze, ale zdůrazňuje význam osobnostních a institucionálních faktorů. Vývoj učitele je ovlivňován mnoha vlivy, které nelze předvídat, jednoznačně vysvětlit a mnohdy ani pochopit.

„Institucionální zakotvení učitelů, míra jejich podpory ze strany komunity či státu, naplňování jejich očekávání a ideálů, souvisejících s úvodem kariéry, ale i např. celková ekonomická a politická situace ve státě – to vše ovlivňuje vývoj učitele.“ (Lukas, 2008, 39) Stejně jako veškeré životní zkušenosti učitele, i jeho osobnostní dispozice mají vliv na jeho růst, stagnaci či opuštění kariéry. Fesslerův model vývoje zahrnuje celkem tři vzájemně se ovlivňující oblasti: osobní prostředí, organizační prostředí a profesní cyklus (viz obrázek 2).



Obr. 2. Schéma vývoje učitele (upraveno dle Lukas, 2008, 39)

Jiné výzkumy, o nichž Lukas (2008, 39) hovoří, popisují tyto tři základní oblasti, jež ovlivňují učitele a jeho vývoj:

vliv společnosti – řadíme zde faktory politické či kulturní a ekonomické

vliv školy – vedení školy, žáci, chod školy, role učitele, a podobně

vliv osobního života – rodina, životní zkušenosti, soukromé zájmy

Každý učitel projde během své profesní dráhy vývojem, při němž se setkává se spoustou faktorů, které tento vývoj ovlivňují. Učitel překoná začátky, postupně si buduje vlastní profesní identitu a stává se z něj „skutečný“ učitel.

2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Povolání učitele v mateřské škole má naplňovat rozsáhlé spektrum profesních kompetencí. Zejména v oblasti osobnostních předpokladů, odborné teoretické vybavenosti, sociálních dovedností, diagnostické citlivosti i dovednosti naplánovat práci s ohledem na skupinu dětí, s níž pracuje (Průcha, Kořátková, 2013, 72). Spilková (1996, 138) považuje profesní kompetence za „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“.

Osobnost učitele se vymezuje těmito kompetencemi (Syslová, 2013, 30):

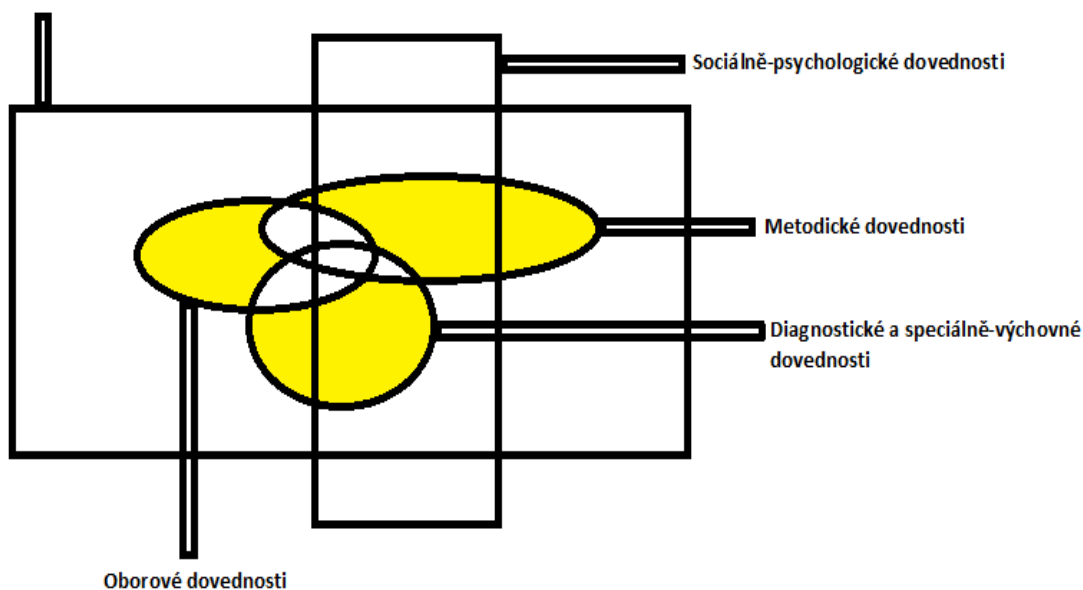
- ✓ k výchově a vyučování – komunikativní, diagnostická a psychopedagogická kompetence
- ✓ osobnostními – empatie, tvořivost, flexibilita, odpovědnost
- ✓ rozvíjejícími – informační, adaptivní, výzkumná, autoregulativní a sebereflexivní kompetence

Profesní kvalita učitele výrazně ovlivňuje kvalitu vzdělávacích procesů. Učitel záměrně působí na komplexní procesy rozvoje dítěte, kdy součástí je prožívání blízkosti a vztahu s nezbytnou péčí a bezpečím, které umožňuje dítěti nejen učit se, ale i aktivně poznávat. Dítě poznává danou kulturu, společnost, která jej obklopuje a přijímá pravidla soužití. Vzdělávací procesy mají pro dítě předškolního věku významnou souvislost s naplňováním potřeb fyziologických i psychosociálních (Průcha, Kořátková, 2013, 49). Psychosociální potřeby jsou naplňovány, pokud učitel respektuje vlastní tempo dětí, zastává individuální přístup a rovnocenné postavení dětí bez nezdravé soutěživosti. Děti se aktivně účastní a mají možnost samostatného rozhodování (Průcha, Kořátková, 2013, 67). Učitel ovlivňuje kvalitu vztahů ve třídě, oceňuje dětskou snahu, podporuje ohledy na druhé děti i vzájemnou důvěru.

2.1 Aspekty ovlivňující kvalitu výkonu učitele

Jestliže profesní kompetence jsou souborem odborných a osobnostních předpokladů, které učitel potřebuje pro výkon své profese, je žádoucí, aby kvalita těchto předpokladů byla na co nejvyšší možné úrovni. Kvalitní výkon učitele může být výrazně ovlivněn. Velmi záleží na **profesních dovednostech učitele** (viz obrázek 3), které Gillernová a Mertin (2003, 27) dělí na:

PROFESNÍ DOVEDNOSTI UČITELE



Obr. 3. Profesionální dovednosti učitele (upraveno dle Gillernová, Mertin, 2003, 26)

Sociálně-psychologické, které usuzujeme z projevů chování. Řadíme zde: trpělivost, citlivost, porozumění, komunikativnost, pozitivitu, také dovednost vymezovat pravidla a vytvářet dostatečně motivující prostředí pro dětské učení a poznávání. Od učitele se očekává vstřícná, empatická péče a kvalitní vztah k dětem.

Metodické a oborové se týkají především toho, čím se učitel s dětmi zabývá, co s nimi dělá a jak má danou aktivitu didakticky a metodicky zpracovanou.

Diagnostické a speciálně-výchovné souvisejí s respektováním individuálních i vývojových charakteristik dítěte, s rozlišováním jeho aktuálního stavu pro práci ve skupině, přizpůsobení pracovního stylu skupinám i jednotlivcům. Učitel dále průběžně provádí pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny u dětí, apod.

Dále je kvalita výkonu učitele ovlivněna (Průcha, Kořátková, 2013, 61):

Odbornou vybaveností učitele, který umožní dětem rozvíjet se v jejich zájmech, nadáních či talentových předpokladech tak, že jim nabídne kvalifikovanou podporu v tvořivých projektech – ať už hudebních, výtvarných, dramatických či pohybových. Učitel má znalosti o vývojových možnostech a zákonitostech vývoje dětí, rozezná případné odchylky a dokáže vybrat, připravit a nabídnout vhodné vzdělávací aktivity s uplatněním vhodných metod. Metody, které doprovází vzdělávací proces, by měly pamatovat na prožitkovost, aktivnost, vhodnou motivaci a rozvoj tvořivého myšlení.

Schopnostmi učitele včas rozpoznat počátky stagnace ve vývoji dítěte a reagovat vhodnými a podnětnými programy.

Organizačními schopnostmi, které jsou potřebné pro práci s dětmi. Učitel by měl být schopen organizovat činnosti, začlenit do nich dětské nápady, tvořivost a mít cit pro dětskou soustředěnost a časovou dotaci.

2.2 Rozvoj profesních kompetencí

Učitel se při výkonu svého povolání potýká s profesními výzvami i úkoly. Řeší je, bere na sebe zodpovědnost. Profesní rozvoj je součástí celoživotního učení, kdy základem je schopnost reflektovat svoji práci.

Profesní **sebereflexe** je považována za nutnost pro odborný růst a přijetí lidské i odborné odpovědnosti. Díky sebereflexi rozvíjíme schopnost vidět sebe v pedagogických situacích. Učitel analyzuje a hodnotí své pedagogické aktivity, postoje, názory a toto hodnocení využívá ke zdokonalování vlastní práce. Jak uvádí Průcha a Kořátková (2013, 66), sebereflexe nám umožňuje uvažovat o možnostech osobního zlepšení v různých oblastech – odborných znalostí, didaktických a organizačních dovedností, osobnostně-sociálních dovedností, které jsou nezbytné pro práci s dětmi. Sebereflexe je důležitá pro kvalitu pedagogické práce, napomůže vyvarovat se stereotypu, neustrnout, zlepšovat se a profesně růst.

K sebereflexi se neoddělitelně váží pojmy jako sebepoznání a sebehodnocení. Sebeoznání je v procesu sebereflexe prvním krokem. Sebehodnocení je druhým krokem – hodnotíme mezi realitou a požadovaným výsledkem. Poté si stanovíme autodiagnózu a plán dalšího rozvoje neboli prognózu. Takový je nikdy nekončící systém sebereflexe, neboť plán dalšího rozvoje musíme nejprve realizovat, poté opět hodnotit, upravit, atd. Samotná sebereflexe je tedy širší pojem, který v sobě zahrnuje řadu dovedností a aspektů (Syslová, 2013, 46). Poznatky, které sebereflexí získáváme, jsou získávány vnitřním dialogem, nebo také o sobě sbíráme informace od okolí. Při vnitřním dialogu se sebou samým je nutné rozlišovat: „já pozorovaný“ a „já pozorující“. Používáme popisné otázky (Jak se zachovaly děti? Co jsem prováděl? atd.), kauzální otázky (Co ovlivnilo mé chování? Proč jsem takto jednal? atd.) a rozhodovací otázky (Co potřebuji, abych dětem lépe rozuměl? Jak bych mohl jednat jinak v této situaci? atd.) (Syslová, 2013, 51).

Mezi **nástroje sebereflexe** patří například písemná podoba seberefektivního deníku (postřehy, zkušenosti, zážitky), dále seberefektivní dotazník, hodnotící zprávy, vzájemné

hospitace s kolegy, videonahrávky, mentoring, zpětná vazba od ředitele či profesní portfolio učitele. Hospitační činnost ředitele patří mezi nejdůležitější formy podpory profesního růstu. Zmíněný mentoring zase považujeme za kolegiální spolupráci, kdy zkušenější učitel podporuje toho méně zkušeného. Při mentoringu je dominantní především rozhovor a pozorování. Cílem je zvyšovat pracovní výkon a efektivitu, poskytovat podporu, informace i rady. Jak uvádí Syslová (2015, 9), mentoring napomáhá k posilování spolupráce na pracovišti, ale především podporuje profesní učení a kultivuje profesní kulturu v MŠ.

Využívání různých prostředků k profesnímu růstu i veškerá podpora ovšem nesmí být administrativní zátěží, nýbrž cesta ke kvalitnějšímu pedagogickému sboru i vzdělávání dětí v MŠ.

3 VÝZKUMY ZALOŽENÉ NA NARACI UČITELE

Zkoumáním života učitele, jeho vývoje a takzvané narativní identity se zabývá výzkum životního příběhu. Narativita je stěžejní ve většině přístupů zkoumání učitele. Jak zmiňuje Lukas (2008, 42), narativní identita vzniká právě vyprávěním životního příběhu a je formována interakcemi mezi představami učitele, prožitými událostmi, sociálními zvyky a obyčejí, i vlivem druhých lidí. Rozhovorem získáváme takzvaný narativní materiál, za nějž můžeme individuální životní příběhy považovat (Gulová, Šíp, 2013, 118). Životní příběh si jedinec volí k vyprávění o prožitém životě, který je vyprávěn úplně a otevřeně do té míry, jak dovoluje paměť a jedincovo přání ohledně toho, co by o něm měli znát druzí, a který je obyčejně výsledkem rozhovoru vedeného druhým člověkem (Atkinson, 2002, 125). Lukas (2006, 3) jej vymezuje jako svébytný kvalitativní přístup, který je využíván pro pochopení a popis složité psychické a sociální reality lidského bytí. Jak uvádí Řehulka (2008, 56), nejde nám primárně jen o sběr faktů ze života jedince, neboť fakta sama o sobě nejsou cílem, nýbrž prostředkem výzkumu. Podle faktů rekonstruujeme subjektivní významy.

Životní příběhy učitelů, jejich promýšlení a formulování, jsou zdrojem sebereflexe učitelů, neboť si ujasňují své názory a postoje, sdělují své emoce či úvahy o budoucnosti, mohou nalézat pochopení kontextů a souvislostí v jejich životě. Srozumitelné narativní vyjádření toho, o čem dříve nemuseli ani vědomě přemýšlet, jim může poskytnout nový pohled na sebe sama (Lukas, 2006, 7). Stává se tak nejpřirozenějším prostředkem potvrzování a reflektování jejich vlastní identity (Lukas, 2008, 42). Dodávám, jak uvádí Gavora (2000, 168), že životní příběh učitelům odhaluje události, podněty, osoby či situace, které utvářely jejich životní dráhu.

V následujících řádcích nabízím existující výzkumy, které vznikly na základě vyprávění životního příběhu učitelů.

R. Švaříček

V roce 2007 zveřejnil Švaříček výzkum, který se nazývá *Životní historie učitele experta*. Pomocí biografického a narativního přístupu zkoumal dva učitele experty s použitím metody životní historie. Cílem výzkumu bylo vytvořit popis učitele experta, jež integruje své myšlenky, běžnou praxi ve třídě i osobnostní a profesní vývoj. Odhaluje, že kritickou fází byl pro učitele první rok jeho profese a přijetí kolektivem školy a vedením. Podle zjištěných dat je expert zkušený, aktivní učitel, který je s daným stavem částečně nespokojený.

Tato nespokojenost iniciuje změnu a rozvoj. Expert se nejvíce učí z vlastní praxe, na odborných seminářích, z odborné literatury a od kolegů. Učitel expert je schopen v diskusi uznat vlastní chybu, neoznačuje sám sebe za ideálního učitele. Roli zde hrají dlouhodobé zkušenosti, dobrý vztah s žáky i participace na chodu školy.

Švaříček svůj výzkum dále rozšířil a jeho výsledky prezentoval prostřednictvím své disertační práce v roce 2009. Výzkumný soubor se rozrostl o další čtyři participanty. Jednalo se tedy o šest učitelů expertů, kteří působí na základní škole. Švaříček zjišťoval, jak probíhá profesní rozvoj učitele, jež směřuje k pozici učitele experta, jak učitelé svou profesní identitu konstruují či jakou roli v rozvoji učitele hraje sociální interakce ve škole. Výsledky výzkumu hovoří o tom, že profesní identita učitele je jakýmsi výtvořem vědomého jednání a sebereflexe, zatímco vrozené vlastnosti učitele nehrají takovou roli. Profesní dráhu učitele experta, na základě výsledků výzkumu, rozdělil do tří období. *První období* zahrnuje první tři roky praxe učitele. Dochází ke zkoumání terénu třídy, učitel je ve fázi začátečníka, který může dělat chyby. Hlavním problémem je kázeň ve třídě, racionalita převažuje nad intuicí, nastává šok z reality. *Druhé období*, které pojímá praxi od tří do osmi let, se vyznačuje progresem učitele. Dochází k nárůstu intuitivního rozhodování a k hledání profesní identity. Samotné expertství se týká *třetího období*, které se vyznačuje více jak osmiletou praxí. Učitel se dostává do fáze, kdy může radit, zajímá se o vizi směřování školy. Kritická fáze v tomto období může nastat v osobním životě.

V roce 2011 byl publikován v časopise *Pedagogika.sk* Švaříčkům další výzkum: Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. Zlomové události Švaříček (2011, 252) jako klíčové události v životě jedince, na které se vážou podstatná životní rozhodnutí. Tyto události vyvolávají v člověku určitá rozhodnutí, směřují ho určitým způsobem. Mohou mít na jedince jak pozitivní, tak negativní dopad. Výzkum ukazuje, že odlišný sociální kontext a odlišná přesvědčení aktérů vede k jiné interpretaci zlomových událostí. Ukázalo se, že význam zlomových událostí je u zkoumaných učitelů ovlivněn kulturním a sociálním systémem, v němž žijí. Interpretaci dále ovlivňují čtyři oblasti, které mají pozitivní dopad na učitelovu profesní dráhu, neboť jej udržují v napětí. Jedná se o tyto oblasti: biografická odlišnost profesní dráhy učitelů (například vnímaná nepřipravenost na školu), rozdílné pojetí ideálu (například identita ideálního učitele), odlišné kulturní a sociální prostředí na školách (například ovlivňování chodu školy) a napětí mezi rozdílným sebepojetím učitele a pedagogickým diskursem (například neprofesionalita učitele). Výzkumem se podařilo

prokázat, že zlomové události se dají nazvat událostmi neúspěchu a poučení. Paradoxně soupeření vede experta k vyšším výkonům a k práci na vlastní profesní identitě.

E. Řehulka

Výzkum, který v roce 2008 realizoval Řehulka, přináší poznatky o povolání učitele prostřednictvím analýzy profesních příběhů padesáti učitelek základních škol. Výzkum se nazývá: Příběhy učitelek – pokus o poznání profese. Řehulka došel k závěru, že učitelství je vědomou volbou povolání. Přináší různé zátěže (časové, fyzické, apod.), které mohou vést k deformacím, na nichž učitelé nejsou odborně připraveni. Učitelka se s profesí identifikuje, což ji naplňuje, ale současně i vyčerpává. Učitelství posuzují tradičně a přikládají mu relativně vysoký mravní kredit.

P. Gavora

Výzkum životního příběhu učitelky Adamové je spojen s rokem 2001. Vyprávění se týká skutečností, které měly vliv na učitelčina rozhodnutí, na její postoje, hodnoty. Výzkum hovoří o jejím osobnostním i profesním vývoji a o vlivech, které tento vývoj dotvářely a formovaly.

O rok později, v roce 2002, Gavora zveřejňuje další výzkum: Rozhodnutí stát se učitelem – pohled kvalitativního výzkumu. Výzkum popisuje motivy, jež vedly jedenáct učitelů k volbě jejich profese. Ukázalo se, že vliv má rodinné prostředí v období dětství, osobnostní vlastnosti jedince, zkušenosti ze školy, rolové vzory, klíčové osoby (jak v pozitivním, tak negativním slova smyslu) a zlomové události. Rozhodnutí stát se učitelem vzniká postupně v následujících etapách: prvotní inspirace učitelstvím, vytvoření prekonceptu role učitele, identifikace s rolí učitele, první vize, postupné upřesňování ovlivněné další zkušeností a nakonec rozhodnutí stát se učitelem.

Výzkum poukazuje na to, že učitel není pouze odborník, ale především člověk. Nelze od sebe oddělit odbornost a osobnost učitele. Soukromý život se prolíná i ovlivňuje s životem profesním. Při vytváření učitelství dochází k interakci vnitřních a vnějších činitelů. Napříč působení lidí a prostředí si člověk postupně vytváří své profesní „já“.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE

V následujících podkapitolách uvádím základní informace, které se pojí s výzkumem. Seznamuji s typem výzkumu, cílem, výzkumnými otázkami i metodou výzkumu. Dále specifikuji výzkumný soubor, jeho charakteristiku. Informuji o průběhu výzkumu, sběru dat i etických aspektech výzkumu.

4.1 Metodologická východiska

Vzhledem k povaze mé závěrečné práce jsem zvolila **kvalitativní** typ výzkumu. Profesní příběhy učitelů si o tuto výzkumnou strategii doslova říkají. Životním příběhem učitele získáváme informace o jeho profesním a osobním vývoji a o vlivech, které tento vývoj dotvářely a formovaly.

Cílem kvalitativního přístupu je získat komplexní obraz zkoumaných jevů, jenž je založen na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi účastníkem výzkumu a výzkumníkem (Švaříček, Šedřová, 17). Výstupem je formulování nové teorie.

Hlavním cílem mého výzkumu je popsat, jak participantky výzkumu vnímají sebe a prostředí, ve kterém žijí a působí.

Stanovila jsem si **dílní výzkumné cíle**, kterými jsou:

- Popsat, jak participantky charakterizují sebe a profesionalitu učitele.
- Zjistit, jak participantky konceptualizují svou profesi.
- Popsat působení participantek ve vesnické mateřské škole.

Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaký význam mají vesnická specifika v profesi učitelky?

Dílní výzkumné otázky jsem vymezila následovně:

- Jakou roli v životě učitelky hraje její profese?
- Jaké vlivy doprovázely volbu místa výkonu profese (MŠ na vesnici)?
- Jak učitelky hodnotí vesnici z hlediska výkonu své profese?

Ke sběru dat jsem zvolila metodu **narativního interview**.

K rozhovoru jsem si stanovila okruhy otázek, které mi při něm byly pouze nápomocné – tvořily pomyslnou kostru, která zaštiťovala můj zájem. Záměrem bylo ve vyprávění (v odpovědích) participantek vysledovat spojitost jejich profese právě s vesnicí.

Veškeré rozhovory, krom prvního setkání, jsem zaznamenávala na diktafon a následně doslovně přepsala do písemné podoby. Získaná data jsem dále analyzovala prostřednictvím techniky otevřeného kódování, poté následovala kategorizace kódů, z nichž na závěr vzešly interpretační kategorie.

Transkript učitelky Marie přikládám do přílohy P I.

4.2 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Výzkumný vzorek tvoří čtyři učitelky působící v mateřské škole na vesnici. Výběr participantek byl, dle povahy výzkumu, záměrný. Požadavkem bylo, aby učitelky byly **v praxi minimálně deset let a nepřekročily věkovou hranici čtyřiceti pěti let. Vesnice musela mít do 1 200 obyvatel.**

Celkem jsem oslovila osm učitelek, které vyhovovaly mým požadavkům. Prvotní oslovení probíhalo s pěti učitelkami osobně a se zbylými třemi telefonicky. Polovina z nich mi účast ve výzkumu odmítla. Dvě učitelky tak učinily ihned po prvním oslovení, další dvě po následující první schůzce.

Pro přehlednost a lepší seznámení s participantkami nabízím synopse, které obsahují údaje, jež jsem shromáždila na první schůzce.

Učitelka Lenka

- věk: 36 let
- délka praxe: 10 let
- narodila se v roce 1980, má staršího bratra a mladší sestru
- když jí byly tři roky, přestěhovala se s rodiči z města na vesnici
- v letech 1987 – 1995 navštěvovala základní školu
- v letech 1995 – 1999 navštěvovala střední pedagogickou školu
- v letech 1999 – 2000 odcestovala do Anglie, kde pracovala jako au-pair par (tři děti)
- v roce 2000 nastoupila do zaměstnání, mimo obor, prodávala ve firmě, která vyráběla motokombinézy
- v roce 2001 odešla na mateřskou dovolenou a narodilo se jí první dítě
- v roce 2003 navázala s druhým dítětem
- v roce 2006 nastoupila do MŠ, ve které působí dodnes

Učitelka Marie

- věk: 35 let
- délka praxe: 11 let
- narodila se v roce 1981, má staršího bratra a starší sestru
- od narození bydlela s rodiči, kteří pracovali celý život v JZD, na samotě u lesa
- v roce 2000 se přestěhovala s manželem do rodinného na vesnici
- v letech 1988 – 1997 navštěvovala základní školu
- v letech 1997 – 2000 navštěvovala střední průmyslovou školu stavební
- v roce 2000 ukončila studium na střední škole a šla na mateřskou dovolenou s prvním dítětem
- v letech 2001 – 2004 absolvovala soukromou střední odbornou školu pedagogickou
- v roce 2002 navázala na MD s druhým dítětem
- v roce 2005 nastoupila do svého prvního zaměstnání – do MŠ ve městě, kde nebyla spokojená a odešla
- v roce 2006 nastoupila do svého druhého zaměstnání (přílehlá část města), kde byla pouze jako zástup za MD
- v roce 2009 nastoupila do svého třetího zaměstnání, kde působí dodnes

Učitelka Andrea

- věk: 31 let
- délka praxe: 12 let
- narodila se v roce 1985, má mladší sestru
- v letech 1991 – 2000 navštěvovala základní školu
- v letech 2000 – 2004 navštěvovala střední pedagogickou školu
- v letech 2004 – 2005 působila ve svém prvním zaměstnání jako paní učitelka ve městě, zaměstnání opustila kvůli náročnému dojíždění
- v letech 2005 – 2008 působila ve svém druhém zaměstnání jako zástup za MD
- v roce 2008 se na čtyři měsíce stala pečovatelkou diabetické holčičky
- od roku 2009 působí jako učitelka v MŠ na vesnici, v zaměstnání je dosud

Učitelka Olina

- věk: 36 let
- délka praxe: 13 let
- narodila se v roce 1980, má dva mladší bratry a dvě mladší sestry

- v letech 1987 – 1995 navštěvovala základní školu
- v letech 1995 – 1999 navštěvovala střední umělecko-průmyslovou školu
- v letech 1999 – 2000 odcestovala do Anglie, kde pracovala jako au-pair (dvě děti)
- v letech 2000 – 2003 učila na základní umělecké škole výtvarnou výchovu
- od roku 2003 působí jako učitelka v MŠ na vesnici, v zaměstnání je dosud

4.3 Průběh výzkumu

Sběr dat prostřednictvím rozhovorů probíhal s participantkami **od listopadu 2016 do ledna 2017**. Prvotní oslovení participantek proběhlo buď telefonicky, nebo osobně. S učitelkami jsem si nejprve dohodla první schůzku. Při veškerých schůzkách jsem se participantkám podřídila a přizpůsobila jak v časových požadavcích, tak při volbě místa schůzky. Třem participantkám vyhovovala neutrální půda s klidným prostředím, jedna z učitelek se se mnou chtěla setkávat v jejím domácím prostředí.

Jak zmiňuje Gavora (2001, 354), pokud chce výzkumník od učitele získat autentickou výpověď, musí usilovat o sblížení, o otevřený vztah s ním. Toto bylo záměrem první schůzky neboli takzvaného preinterview. Krom seznámení, které provázelo uvolněné povídání, navození vzájemné důvěry a příjemné atmosféry, jsem participantky seznámila s výzkumem, jeho smyslem i cílem. Objasnila jsem postup, nastínila okruhy otázek, zaručila jsem anonymitu i to, že nahrávky rozhovorů nebudou nikde zveřejněny. Rovněž jsem upozornila na časovou náročnost rozhovorů, jejich audiozáznam a sdílení profesních i osobních údajů.

Jak již bylo zmíněno, v této fázi jsem měla ještě šest potencionálních participantek, dvě z nich po této schůzce účast ve výzkumu odmítly. Roli hrálo jak časové hledisko, tak nepřijatelnost sdělovat informace ohledně vlastní profese.

Etické aspekty výzkumu byly zajištěny podpisem informovaného souhlasu (viz příloha P II), k němuž došlo na začátku druhé schůzky s participantkami – před započítáním samotného vyprávění. Informovaný souhlas potvrzuje dobrovolnou účast ve výzkumu, zaručuje anonymitu a nezneužití informací. Skutečná jména participantek jsou proto ve výzkumu změněna.

Cílem **druhé schůzky** bylo samotné vyprávění, které započalo výzvou: „povyprávějte mi, jaké jste prožila dětství...“. Samotný průběh vyprávění určoval pokládání dalších otázek dle situace a kontextu. Jak uvádí Reichel (2009, 111), u narativního interview je povoleno

ptát se otázkou „proč“ – pro vysvětlení či navození podrobnějšího vyprávění – proto jsem této otázky využila v případech, kdy si to situace žádala.

Jak jsem dále předpokládala, participantky během svého vyprávění mnohdy spontánně zodpověděly otázky, které jsem měla v okruzích připraveny. Každý rozhovor se vyvíjel jinak, proto i struktura otázek a průběh rozhovoru byl u každé z učitelek odlišný. Úskalím občas bylo, že se participantky ve vyprávění dostaly mimo předmět zájmu výzkumu. V takovém případě jsem participantky citlivě nasměrovala zpět k podstatě výzkumu. Aktivně jsem participantkám naslouchala, svým projevem i výrazem jsem jim dávala najevo svůj zájem, což je povzbuzovalo v uvolněném vyprávění.

Na konci rozhovoru jsem dala participantkám prostor, aby cokoli doplnily, cítily-li potřebu tak učinit. Případně jsem se sama doptávala na momenty ve vyprávění, které mi nebyly zcela jasné.

Jak zmiňuje Bláhová (2010), při vyprávění se participant zamýšlí nad vlastními postoji, jednáním i mechanismy, které stojí v jejich pozadí, což sebou nese časovou náročnost sběru dat i následné analýzy. Samotné rozhovory mi zabraly několik hodin. Transkripci dat, tedy doslovný přepis rozhovorů do písemné podoby, jsem neodkládala. Využila jsem situace, kdy mi průběh rozhovoru utkvíval v živé paměti – mohla jsem tak přesněji zaznamenat neverbální projevy, které rozhovor doprovázely. U přepisů jsem zapisovala rovněž projevy emocí případně celkové naladění učitelky.

Hotový transkript jsem poté poskytla učitelkám ke kontrole, zpřesnění či doplnění. Během přepisu transkriptů i mi mnohdy vyvstaly další otázky, které jsem měla potřebu doplnit. Za tímto účelem následovalo s každou učitelkou ještě jedno setkání, kdy došlo k takzvanému zpřesňujícímu či **stvrzujícímu rozhovoru**.

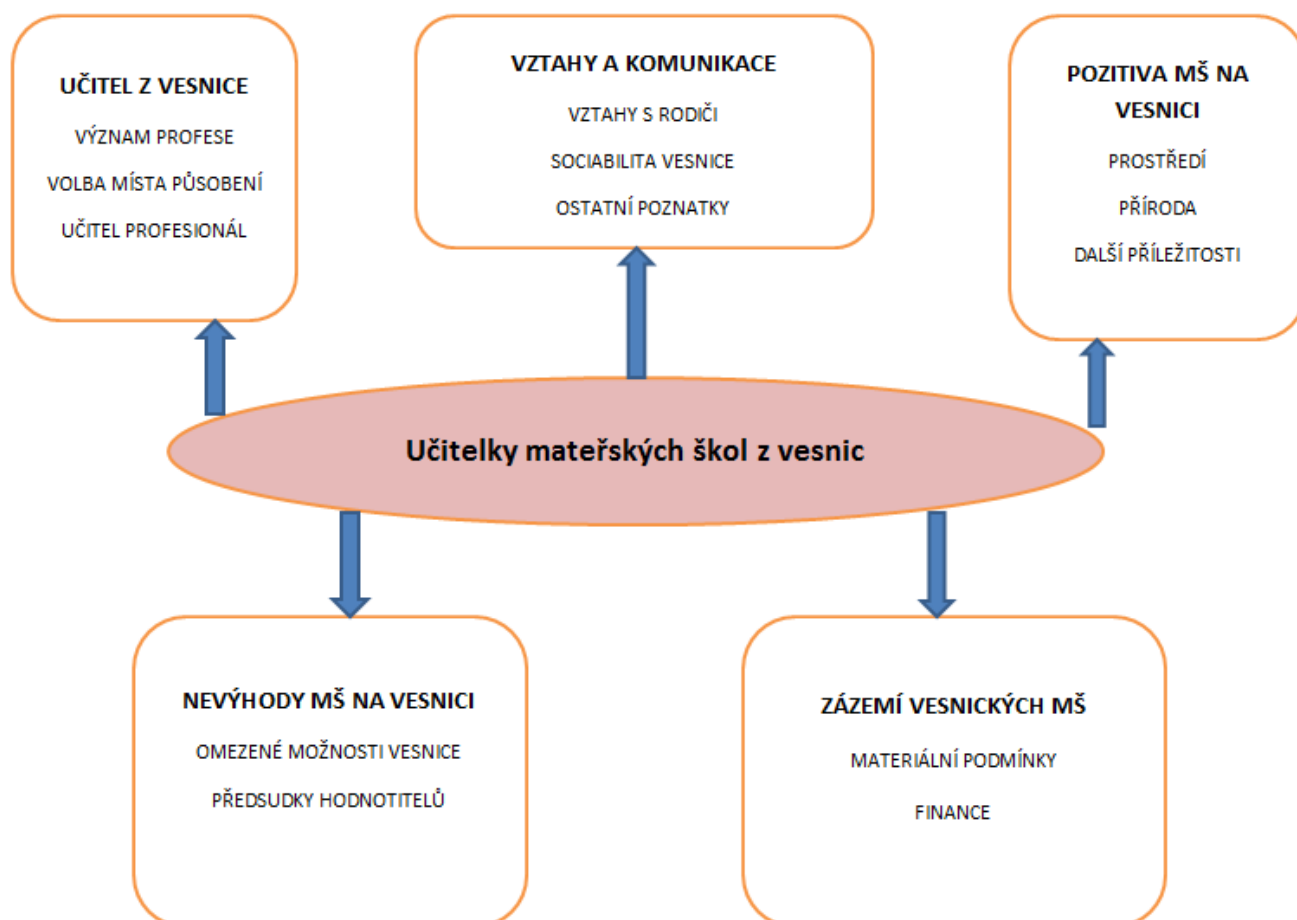
V únoru a březnu 2017 jsem získaná data podrobila analýze pomocí techniky otevřeného kódování a výsledné kategorie dat interpretovala.

5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE

Data získaná pomocí narativních rozhovorů jsem zpracovávala prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Přepsaný rozhovor (transkript) jsem nejprve rozdělila na jednotky a následně jsem text kódovala – přiřazovala jsem kódy. Jak uvádí Švaříček (2014, 214), kód je „nálepka“ (slovo, nebo krátká fráze), která co nejlépe odpovídá povaze našeho datového fragmentu ve vztahu ke zvoleným výzkumným otázkám. Pojmenované kódy jsem následně skládala do tzv. kategorií. Kategorizace kódů spočívala v systematickém třídění kódů a následném seskupování podle podobnosti. Jak zmiňuje Wiegerová (2013, 25), jedna z nejtěžších částí analýzy je hledání a vytváření vztahů mezi vytvořenými kategoriemi.

Vzniklo celkem pět hlavních interpretačních kategorií a třináct subkategorií (viz obrázek 4), které budou, i pomocí výpovědí participantek, popsány v následujících podkapitolách.

Seznam kategorií, subkategorií a kódů uvádím v příloze III.



Obr. 4. Učitelky mateřských škol z vesnic, kategorie a subkategorie

5.1 Učitel z vesnice

Tato kategorie se skládá ze subkategorií: **význam profese**, volba místa působení, učitel profesionál.

To, čím je pro učitelku její profese, může částečně vypovídat o míře jejího pracovního nasazení, i o celkovém vztahu a přístupu k profesi. Právě profese učitele vyžaduje velký výdej ze sebe sama. Podobně tuto skutečnost zmiňuje i učitelka Lenka.

V práci se snažím ze sebe vydat maximum. Někdy je to hodně náročné, a musím to ze sebe doma hodně střepávat. Ta práce je pro mě ale hrozně moc. Znamená pro mě všechno, co jsem si kdy od své profese přála. Chodím do práce ráda, miluju svoji práci. Neměnila bych, je to pro mě opravdu naplněním mého snu o práci. (Lenka)

Oddanost své profesi popisuje učitelka Marie a Andrea. V hierarchii rolí jejich profese zabírá nejvyšší příčku. Se svojí profesí se zcela ztotožňují.

Moje profese je pro mě vším. Opravdu vším. Je to pro mě úplně nej. Jsem učitelka, pak až jsem matka a žena, a takhle. Ted'ka tou prací žiju, ted' tím prostě žiju. I když mám nějaké povinnosti tak pořád unikám myšlenkama do té práce. Prostě nejdu ted' dělat koláč, protože chci ted'ka vystříhovat a vymyslet tohle... Prostě jsem v tom blázen. Tak to prostě je. (Marie)

Ta profese je pro mě na prvním místě, je to pro mě nejdůležitější a identifikuji se s ní natolik, že... "když budu dobrá učitelka, tak je to úspěšnost životní". Je to pro mě priorita a pocit důležitosti toho, že to učitelství je společností prospěšná věc, a že tím je to významné pro mě, že dělám něco, co je prospěšné, přínosné. To je to, proč to dělám. Je to moje poslání. Cítím to tak. (Andrea)

Naopak entuziasmu pro svoji profesi tak zcela nepropadá učitelka Olina. Olina má výtvarné nadání, které ráda a často do své práce promítá.

No tak někdy je to jenom práce. Jako určitě mě to baví, ale že bych byla nějak úplně do toho nějak zažraná, tak to zase nejsem. Jako nevysedávám tam do osmi do večera. Jako jo, někdy je třeba být tam dýl, ale nepřeháním to. Já nevím, co bych dělala jiného, já na nic jiného asi nemám žádné dary, ani talenty, takže mi asi ani nic jiného nezbyvá. (Olina)

Předmětem učitelské profese je dítě. Jeho všestranný rozvoj. Důležitost toho, aby dětem byla umožněna vlastní zkušenost, vlastní prožitek.

Při všech činnostech, co při práci dělám, se snažím, aby to bylo hlavně přínosné pro děti. Aby ty děti měly ten prožitek, aby si to utužily. (Andrea)

Mateřská škola je pro děti první výchovně-vzdělávací institucí, kterou navštěvují. Mnohé děti tráví větší část všedního dne právě v mateřské škole, kde se učitelky snaží maximálně tento čas využít v jejich prospěch.

Ve své práci vidím, jak je ohromně významné, že v době, kdy je dítě 3, 4, 5, 6 let vytvoříme cestičku, která bude později fungovat jako základna proto, aby se na ní vystavěly další věci, nebo aby se rozvíjel konkrétní potenciál toho dítěte. Snažím se těm dětem "otevřít hlavy" tak, aby se jim žilo dobře, aby se jim pracovalo dobře. Já pomohu tomu dítěti se nastartovat, pro školu, pro život, já pro něj udělám něco dobrého, a tím budu přínosná společnosti i třeba za 20 let, protože to dítě to zúročí. (Andrea)

Všechny čtyři učitelky mají svou práci rády, baví je. Tři z nich jí dokonce doslova žijí. Chtějí, snaží se, aby byly ve své práci co nejlepší, což je podstatný předpoklad pro to, aby děti, které vychovávají a vzdělávají, měly co nejlepší možnou péči s ohledem na možnosti konkrétní učitelky.

Prostředí vesnice je bezpochyby odlišné od prostředí města. **Volba místa působení** může mít u učitelek různé důvody. Lenka s Andreou se identifikují s vesnickým prostředím. Preferují dostupnost volné přírody a klidného zázemí.

...pracuji tady na vesnici, protože se s tím osobnostně ztotožňuji. Nepřijala jsem městské nabídky, protože tam bych nemohla uplatňovat svoji filozofii. Já chci být v přirozeném prostředí přírody. To je důvod, proč tu jsem. Vyjdu a trvá mi maximálně 15 minut, než dojdu na farmu, do lesa, k potoku a podobně... (Andrea)

Vždycky jsem si přála pracovat v mateřské škole na vesnici, je to klidnější prostředí a to těm dětem určitě vyhovuje mnohem lépe, než nějaká zdivočelá divočina, která opravdu v tom městě je. Ty děcka na té vesnici jsou takové klidnější. Nechci být ve městě. (Lenka)

Olinu oslovila ředitelka mateřské školy a místo na vesnici jí nabídla. Olina v té době hledala práci, proto nabídku přijala, přišla v pravý čas. Vesnické prostředí jí však zcela vyhovuje, preferuje jej.

...jsem ráda, že jsem na vesnici, je lepší než to město. Už kvůli přírodě, lesu, provozu. Ta příroda je důležitá, takže to jsem ráda, že to tu blízko je... (Olina)

Marie bydlí na vesnici, ve které také pracuje. Právě místo bydliště bylo jedinou prioritou místa působení.

V mateřské škole na vsi pracuji proto, že tu bydlím. To je nejvíc. Proto. Uvolnilo se tu místo, byla jsem ve školce, kde jsem byla velice spokojená, velmi těžko se mi odcházelo, ale protože je to v místě bydliště, peníze, neprojedou nic, chodím v teplákách, tak prostě tohle vyhrálo. Navíc o hodně víc času volného. V tomto vesnice žádný vliv nehrála. Kdybych byla ze sídliště ve městě a vedle baráku se uvolnilo místo v mateřské škole tak jsem tam. Prostě ta doména byla opravdu to, že tady bydlím. Nic víc. (Marie)

Podstatnou roli při výběru místa působení hrála i velikost pracovního kolektivu.

...taky mi vyhovuje malý kolektiv, taková ta intimita těch vztahů... (Andrea)

Pro mě je lepší menší kolektiv, je to takové rodinnější, člověk se s těma lidma zná. (Olina)

Každý učitel, ať již působí ve městě či na vesnici, dělá, dle svého svědomí, vše proto, aby byl v rámci svých možností co nejlepším. V očích mých participantek je to právě takzvaný **učitel profesionál**. Které vlastnosti, dovednosti, schopnosti jsou, dle participantek, podstatné a přibližují se pomyslnému ideálnímu učiteli? Je třeba zmínit skutečnost, že právě učitel může být ztělesněnou „vizitkou“ školy.

Pro profesionála je velmi důležitá ta přímá práce, a jestli ji dělá dobře – je to pro něho vlastně prezentováním sebe sama. Prostě jestliže něco dělám jako učitel, tak tím něco říkám o sobě i jako o člověku, a jestliže něco dělá naše škola, tak to vypovídá i o mě a zase já vypovídám něco i o té škole. (Andrea)

Andrea zmiňuje, že pokud učitel nastoupí do školy, přijme místo v konkrétní vzdělávací instituci, předpokládá to, že za ní i stojí.

Profesionál je loajální k zaměstnavateli, nepodkopává instituci, ve které pracuje. Identifikuje se i s tím svým pracovištěm, kolektivem, filozofií té školy

a snaží se o pozvednutí té kvality i bez toho, aby na tom měl přímý užitek.

(Andrea)

Dodává, že za žádných okolností učitel nesmí projevovat své negativní emoce před dětmi – v opačném případě by pak měl zvážit, zda by neměl změnit pracoviště.

Postoj učitele musí být vždy čistý. V žádném případě si nemůže vyřizovat přes děti nějaké negativní postoje ke kolegovi, nebo nadřízenému, a ani se nad ně nevyvyšuje. “No, to si řekni paní ředitelce, ta je tady nejdůležitější, co jako se mnou...”. Ani nesmí přehazovat zodpovědnost na někoho jiného – “děti musí to tak být, protože to řekla paní ředitelka”. Takto to nejde. Profesionál je schopen posoudit, zda je v tom kolektivu schopen pracovat, a pokud ne, tak odejde, aby nepoškozoval sebe i děti. (Andrea)

Jak již jsem zmínila, každý učitel se snaží dělat svoji práci dobře, co nejlépe, a tak, aby byl co nejvíce prospěšný právě dětem.

Profesionál se řídí nějakým svým svědomím, že ví, co dělá, a tak dělá, jak nejlíp může jo. Věří, že to co dělá je dobře, a že se zajímá hlavně o ty děti – jak prospívají, co jim on dává, a ne jak to působí okolo – fakt se zabývat jen téma dětma, aby měly ten prožitek. To si myslím, že je nejvíc. (Marie)

Pro profesionála je nejdůležitější to, aby děti něco naučil, aby děti rozvinul, aby děti někam posunul, aby něco dokázal předat a ne to, jestli jemu osobně to něco dá. Profesionál učitel musí mít pocit té strašné zodpovědnosti za to, že já můžu čtyřma blbýma slovy strašně negativně ovlivnit dítě, a čtyřma dobrýma činnostma ho můžu zase ovlivnit strašně pozitivně. (Andrea)

Lenka zmiňuje, že je důležité pamatovat na všechny možnosti, které jsou vesnickému učiteli k dispozici, a dokázat je využít a zúročit při své práci.

Profesionální učitel dokonale a beze zbytku se snaží využít veškerých možných pozitiv a veškerých možných nabídek a dostupných prostředků, které ta vesnice skýtá k tomu, aby ty děti co nejvíc naučil, obohatil, aby si ty děti z toho odnesly co nejvíc. No tak přece když už tu máme les, tak nejsem líná a ty děti sbalím jednoho krásného dne a jdeme. (Lenka)

K tomu také dodává, že průbojnost učitele může velmi pozitivně přispět k zprostředkování nových dětských zážitků a zkušeností.

....ono to není jenom o tom vědět, že někdo tam má dvoreček a na tom dvorečku má toho berana, ovečku a jehňátko. Profesionál učitel zatuká na dveře a zeptá se – „nevadilo by vám, kdybychom tady přišli s dětma?“ Prostě nebát se vždycky využít příležitost. Zrovna nedávno jsme byli v drůbežárně. Zvedla jsem telefon – „prosím vás my tady máme děti, máme zrovna téma hospodářská zvířata, strašně by nám to pomohlo, kdybyste nás tam vzali“ „ale hygienická stanice...“ „a kdybychom pominuli tu hygienickou stanici, myslíte, že by se to dalo nějak udělat?“ Nebát se toho odbytí, nenechat se odbyt. Jako neděláme to pro sebe, děláme to fakt pro ty děcka. (Lenka)

Učitel by měl být také schopen vnímat každé dítě zvlášť, přistupovat k němu individuálně, a rozvíjet jej podle jeho možností a schopností.

....neříkat si “no tak teďka je něco bavi”, ale sledovat jestli je to skutečně přínosné všem. Jestli to posunulo i toho tříletého, nebo jen toho pětiletého. Prostě nepostupovat podle těch činností, které chci, které se mi líbí, a až poté v té činnosti hledat nějaký cíl, ale první si stanovit cíl, co potřebuji u dětí rozvíjet, v čem by potřebovaly posunout, a potom k tomu hledat činnosti. Zkrátka si umět promítnout, co které dítě v kterém věku může dosáhnout, kam může až dojít, a snažit se ho v tom lépe podpořit, aby toho mohlo dosáhnout. (Andrea)

...ony ty dvouleté děti nedokážou to, co tříleté, a tříleté nedokážou to, co sedmileté. Takže individuální přístup mít na paměti pořád, že to děťátko se jako teprve všechno učí... (Lenka)

Nesmíme také opomenout nepostradatelnou citlivost vůči dětem, rovný přístup a potřebnou dávku entuziasmu.

No a jinak zásadní vlastnost by měla být pro toho učitele trpělivost, protože tím, že tam máme ty malinkaté děti i dvouleté děti, tak s nima musí být obrovská trpělivost, obrovská trpělivost. Být milý, trpělivý a něžný. Otevřená náruč prostě. Nebát se to děcko pohladit. Protože kor ti malošci to potřebují. No a pro ty starší být plná energie, plná nadšení a já nevím čeho všeho...výřečnosti...abys ty děcka utáhla na vařené nudli. (Lenka)

Myslím si, že projev profesionality je, když se ten učitel nenechá ovlivnit nějakýma náladama. Jak teda svýma, tak i když tě někdo dlouho štve, tak to umí zpracovat tak, aby ho to nějak moc neovlivňovalo. Myslím tím jako, že se

chová ke každému stejně, zachovává, přes cokoli osobního, ke každému úctu.

(Olina)

Závěrem je třeba pamatovat na to, že ani profesionál není dokonalý a nikdy jím být nemůže. Je třeba na sobě stále pracovat a nezapomínat na nezbytnou sebereflexi.

Profesionál se nebere za dokonalého, uvědomuje si, že vždy si může něco naučit, podívat se, co si myslí někdo jiný, dokáže sám o sobě polemizovat, přemýšlet. (Andrea)

A tak samozřejmě být vstřícný novým nápadům, touze se vzdělávat, měnit, růst, zkoušet nějaké nové trendy... (Olina)

...samozřejmě, že vždy je se co učit, a co zlepšovat... (Marie)

5.2 Vztahy a komunikace

Mezilidské vztahy a mezilidská komunikace je každodenním „chlebem“ učitelské profese. Vztahy a s nimi spojená komunikace jsou bezpochyby ovlivněny prostředím. Participantky působící jako učitelky ve vesnických mateřských školách popisují vlastní zkušenost.

Tato kategorie obsahuje následující subkategorie: **vztahy s rodiči**, sociabilita vesnice a ostatní – další podstatné poznatky, jež nelze opomenout.

Vztahy mezi rodiči a učiteli na vsi, jsou, dle výpovědí učitelek, neformální.

Jelikož jsme na vesnici, tak se s většinou rodičů znám, tykáme si, takže si povykládáme, jak se mají, co dělají, takže je to takové víc rodinné, než v tom městě. Můžeme si toho víc říct, máme k sobě blíž, není tam takový ten ostych. Můžeme k sobě teda přistupovat celkem otevřeně. (Marie)

...se všema těma rodičema se znám, je to takové rodinné, nemáme mezi sebou problémy... (Olina)

S rodiči je tam ta vazba taková přátelská, kamarádská, je to fajn, rodiče jsou fajn. (Andrea)

...máme i výborné rodiče, kteří nám prostě fandí, tam je výborná komunikace. Nemáme tam opravdu žádný problém. Nikdo nedělá problémy. Je to osobní, známe se, máme k sobě prostě blíž. To je právě velké plus na té vesnické škole. Vidíme si zkrátka do talěrka (smích). (Lenka)

Díky přátelským vztahům s většinou z rodičů dětí, dochází ke vzájemné nenucené spolupráci.

Když máme Jarmark, rodiče přijdou v kostýmech, rodiče stojí za stolečkama a prodávají spolu s dětmi, rodiče se zapojují. Neříkám, že všichni, to ne, ale je jich dost a já mám z toho radost. Máme s rodiči během roku dost akcí a jsem za to ráda, funguje to. (Andrea)

...nebo máme hodně ve zvyku, že jsme pozvaní od někoho – jdeme k někomu na zahradu, domů, do baráku, jdeme se dívat na králíčky... (Andrea)

Vztahy se mnohdy udržují i dlouhodobě.

...ti rodiče se za nama vrací i s těma dětma při nějakých větších akcích, jako je drakiáda nebo dýňování. Prostě to se nás sejde strašně moc, ty vztahy tady zůstávají. Všichni se tam známe a jak ti starší sourozenci už tam nechodí, ale mladší jo, tak jdeme všichni, celá rodina. Je to takové fajn. (Lenka)

V některých případech jsou dokonce tyto vztahy až zarážející...

Dokonce sem tam se stane, že prostě rodič sem tam zapomene vyzvednout to děťátko ze školky. A tím, že jsme na vesnici, a víme kde kdo bydlí, naložíme do auta, dovezeme dom. To je ale taky výhoda té vesnické školky, že se tam všichni známe a není problém. Takže tam je to i o té důvěře, protože ti rodiče nám prostě i důvěřují. (Lenka)

Marie zmiňuje, že i přes bezproblémové vztahy s rodiči, se k ní občas dostanou informace, které rodiče ventilují nepřímo a jež ji zasáhnou. Zmiňuje, že právě absence anonymity na vsi zajišťuje zprostředkování těchto informací.

Někdy ale přesto, že je vše v pohodě, věci vysvětlíš, zdůvodníš a pak to rodič ventiluje někde dál a protože jsme na vesnici, tak tady se to dozvíš, ve městě se to k tobě nedonese. Na té vesnici máš samozřejmě kamarády, máš známé a všichni ti to řeknou. Takže toto je pro tu učitelku hodně stresující, protože slyšíš i hodně toho negativního. A to pak prostě mrzí. Ovlivňuje to pak i to tvoje soukromí. Ale tak to je prostě ta vesnice. (Marie)

Andrea dodává, že se setkala i s rodiči, kteří dostatečně neoceňují a nedoceňují učitelskou profesi. Dokonce se setkala i s pohrdáním, které ji potom velmi demotivuje.

Tím, že máme třeba právě s rodiči až přátelské vztahy, může se někdy zdát, že mi ani nepřiznávají tu roli paní učitelky... Mnohem horší ale je, když si u některých rodičů připadám, že mě vnímají jako hlídačku dětí. (Andrea)

...samozřejmě se občas stane, že člověk dělá maximum, snaží se opravdu dát do své práce všechno, aby to všechno stálo za to, aby děti byly uspokojené, aby všechno mělo smysl, a pak z davu slyším "ále nějaká asistentka", no tak to mám opravdu slzy v očích a mám pocit beznaděje, kdy bych se na tu práci nejraději vykašlala – protože pak mám pocit, že jen dávám, a nic se mi nevrací zpět. (Andrea)

Učitelky také popisují značnou **sociabilitu vesnice**. Andrea v ní vidí výhody, které se promítají i do činností v mateřské škole.

Lidi na vesnici si chtě nechtě vidí do talíře, vědí, co ten druhý dělá nebo nedělá, a ona z toho může být výhoda. Protože, když se budu snažit o to, aby rodiče viděli do činností těch dětí, tak se to snáz docílí v prostředí, kde ti lidé jsou zvyklí se o sebe zajímat. Ví o sobě, znají se, proto přijdou a druží se. (Andrea)

Také upozorňuje na to, že vztahy, které si děti mezi sebou vytváří při pobytu v mateřské škole, mohou zasahovat i mimo ni.

Je to tu neformálně pohodové prostředí. Protože každý je s každým kamarád a to má pak přesah i mimo tu mateřskou školu. Děti se totiž chtějí i odpoledne vzájemně navštěvovat a tím pak vznikají hlubší kamarádství i mezi rodiči. Vzniká tak rodinnější atmosféra, protože jsme tu všichni buď příbuzní, nebo kamarádi, je tu ten zájem o ty druhé. (Andrea)

Lenka Andreiny slova jen potvrzuje.

Město je anonymní strašně, kdežto na té vesnici mají k sobě všichni blíž, a ty sociální vazby se tam mnohem lépe navazují a rozvíjí. (Lenka)

Mateřská škola se podílí i na kulturním dění v obci. Zapojuje se, spolupracuje, je součástí pospolitosti vesnice.

...my se zapojujeme do kulturního dění, jako třeba teď jsme se zapojili zpíváním u kapličky... (Olina)

Děti se na ty akce těší, baví je to. Třeba teď bylo rozsvěcování vánočního stromu, čeká nás jarní besedování... (Lenka)

Mezi **ostatní poznatky**, které se týkají vztahů a vzájemné komunikace, jež přísluší vesnické mateřské škole, patří osobní kontakty mezi všemi dětmi v MŠ. Rovněž každá paní učitelka zná a učí každé dítě, které MŠ navštěvuje.

Tím, že nemáme víc jak dvě třídy, můžeme kolektivy obou našich tříd slučovat, takže se víc utužuje taková přátelskost. My nemáme každá učitelka svoji stálou třídu. Střídáme se u obou tříd, a známe všechny děti, a to je úplně jiné, než když máš tu svoji třídu celý rok. (Andrea)

Na vesnici se setkáváme s jednou, maximálně dvěma heterogenními třídami. Děti jsou zde od dvou do sedmi let věku, kde jsou patrné vývojové rozdíly mezi dětmi. Učitelka Lenka popisuje výhody, kterými smíšená skupina disponuje.

...děti s pětiletým rozdílem jsou tu všechny v jedné třídě. Takže ty malé děti vidí ty šikovné velké, a ty velké pomáhají těm malým. Ty malé se učí od těch velkých, ti velcí pomáhají nám, učí se starat o ty prd'ošky. To si myslím, je taky důležité, aby ty děti zvládaly, aby aspoň nějakou tu – neříkám povinnost – protože samozřejmě to není povinnost, takový nějaký jakoby hodnotový systém jim předáváme. Aby věděly, aby měly cit pomoci, soucit. Aby věděly, že když ten maličký bojuje s tričkem, tak mu pomůžu. Oni už se nás ani neptají. Oni, když vidí, tak jdou a pomůžou. (Lenka)

Učitelky také zmiňují morální zodpovědnost, kterou vzhledem ke své profesi mají.

Ani si nedovolím udělat něco, co by mohlo jakoby narušit moji dobrou pověst, jo. Hlídám se, nemůžu si třeba opravdu dovolit tady udělat něco, když vím, že hned za rohem může být rodič mého děťátka. Člověk je takový trošičku opatrný a zpátky a není to vůbec nikdy na škodu, jo. Mít v hlavě takovou tu brzdu, pozor, tady už jako... tady už na to rači pozor, protože může mě někdo vidět. Co by si o mě býval byl pomyslel, kdyby mě takhle viděl. (Lenka)

Zajdeš si tady na zábavu, vypiješ si, rozjedeš to tam, haha hihi a už se to pohoršeně nese po dědině. Každý si tu vidí do talířka. (Marie)

5.3 Pozitiva mateřských škol na vesnici

Učitelky z vesnice zmiňují řadu výhod, které mateřská škola na vesnici nabízí. Tuto kategorii jsem rozdělila na subkategorie: prostředí, příroda a příležitosti vesnice.

Prostředí vesnice učitelky popisují jako klidné, více bezpečné a vhodné pro rozvoj dětí.

Vesnice dítě rozvíjí po všech stránkách mnohem víc než ukřižované město, nehoukají tu furt sirény, nemusíš pořád dávat na někoho pozor, nemusíš se furt o někoho bát. (Lenka)

Máme tady klid. Nemusíme se tady zas tak bát se projít po vesnici, nejezdí tady těch aut moc. Když jdeme po té vesnici, tak to není takové striktní. Je celkem jedno když se ty děťátka tak „vlní“. (Marie)

Je to tu všechno takové klidnější. Máme blízko k přírodě, čím víc můžeš chodit do lesa, čím víc se můžeš hrabat v záhonku a v hlíně a v písku a hrát si s přírodninami, tím jsou ty děcka jakoby klidnější, protože se vybíjou. (Lenka)

Děti mohou mít, díky vesnici, dostatek volného pohybu a rozvíjí fyzickou vytrvalost.

Volnost toho pohybu je tu o hodně větší než ve městě. Můžem ty děcka rozpustit jak v přírodě, tak si chodíme zaběhat na hřiště, které je taky blízko, je to velká plocha, oni si můžou běhat, skotačit, vydovádět se. I na té školní zahradě, kterou mají velkou, se v pohodě vyběhají. (Marie)

Chodíme tady k dubu, který je za vesnicí možná i toho půl kilometru, takže se děti i naučí chodit, trénují nožky. Jindy zůstáváme zase na zahradě, která je obrovská a s velkým vyžitím. (Lenka)

...a když nejsme v terénu, tak tu máme fakt velkou zahradu, kde je dostatek prostoru... (Olina)

Do prostředí vesnice patří i tradice, kterými celá obec každoročně žije a připravuje se na ně.

...taky je tu větší kontakt se zvyky, tak třeba masopust. Ty děti tím žijí. Svoje nadšení přenáší i do té mateřské školy. A myslím si, že je to pro ně přínosné. Jsou zaujaté, pro něco zapálené, což je dobře. Tvoří, přemýšlí, druží se, seberealizují se... (Andrea)

Největší trumfem vesnice je dostupnost volné **přírody**.

Ta blízkost přírody je obrovská výhoda. Pořád jsme někde na louce, nebo v lese. (Olina)

Taky tady ty děcka mají větší kontakt s přírodou. Můžeme jít kdykoli do lesa, na pole, na louku někde. (Marie)

...děcko, které má blíž k přírodě, tak to je pro něj úplně nejvíc... (Lenka)

Děti mohou přímo v přírodě pozorovat a učit se různým zvířatům i rostlinám.

Největší plus školky na vesnici je, že máš dostupnější přirozené prostředí. Protože já nebudu děti učit, co je to mravenec z obrázku, když je to můžu učit v reálu. Při tom denním přímém kontaktu s přírodou mi to připadá přirozenější. (Andrea)

...většinou chodíme do luk, lesů a potůčků. Vidíme v dáli pasoucí se srnky. Nebo jdeme na pastviny a přineseme kravám nějaké přilepšení. Nebo vidíme tam za plotem psy, v ohradě koně, po cestě potkáváme kočky, v lese jsme už viděli veverku... (Andrea)

Zprostředkovat dětem tu přímou zkušenost je pro ně při učení nejefektivnější. Vesnice je schopna, v tomto směru, nabídnou hned několik **příležitostí**:

...kdykoliv se můžeme podívat na dvorek, na zvířata. To, že děťátko učíš o tom, že ovečka je ovečka, beran je beran a jehňátko je jehňátko na obrázku, to je moc pěkné, ale běž se podívat do chléva na živého berana, na živé jehňátko. A to my máme možnost na té vesnici. Děťátko z města v životě nevidělo slépku. My je vidáme denně na těch procházkách. Kočky, psy, veškeré tady to základní zvířectvo, o kterém se učíme ve školce. Ten malý človíček to přímo vidí. (Lenka)

Často jsme taky pozváni k někomu na dvorek, nebo i domů, abychom se mohli podívat na králíky, křečky... Na nedalekou farmu si chodíme hladit koně... (Andrea)

Ted' jsme byli třeba v drůbežárně podívat se na kuřátka. Úplně čerstvě vylíhlá dvoudenní kuřátka. Takže to lítalo po těch dětech, sedalo jim to na čepice, na ramena. Děcka měly obrovský zážitek - že si na ty kuřátka čerstvě vylíhlá může šáhnout, že je vidí. Že prostě vidí, v jakém prostředí ta kuřátka musí být, aby vůbec vyrostla. (Lenka)

...nestydíme se a jdeme se podívat na hnůj a ptáme se a děti učíme, co je to hnůj. Schválně. Protože o tom to je. Tohle městské děti neuvidí. (Lenka)

Na vesnici mohou děti shlédnout zemědělské práce, zemědělskou techniku, nebo také činnosti zahrádkářské.

Můžeš pozorovat daleko víc věcí, ke kterým se ve městě nedostaneš. Na vesnicích se dá shlédnout, že tam někdo jezdí s traktorem, že ten traktor přeore půdu, aby na ní mohlo zase něco růst, pak vidí, že na tom poli opravdu něco roste, nakonec vidí, jak se úroda sklízí. Můžeme to tady pozorovat a taky pozorujeme. Tohle na sídlišti pozorovat nejde. (Andrea)

...vyžití venku je úžasné. Ať už jdeme na procházku, nebo jdeme do pole, kde děti vidí, jak se vlastně pracuje na tom poli, vidí co se zrovna s tou přírodou děje... (Lenka)

Když se procházíme za zahradami, tak vidíme běžné činnosti lidí během roku jako třeba, že ocesávají stromy, že na podzim se shrabe listí ze zahrádek a podobně. (Andrea)

Lenka také zmiňuje, že vesnice nabízí tu možnost věnovat se všem dětem individuálně.

...je to to, že máme školku malinkou s jednou třídou, a tak máme individuální přístup ke všem dětem oproti těm velikým školám ve městech o klidně patnácti třídách. Čím víc času má člověk na to děťátko, čím víc individuální přístup k tomu děťátku máš, tím je to prostě pro to děčko lepší. (Lenka)

5.4 Nevýhody mateřských škol na vesnici

Participantky popsaly i skutečnosti, ve kterých vidí nevýhody mateřských škol na vesnici. Ze zmíněné kategorie vzešly dvě subkategorie a sice: omezené možnosti vesnice a předsudky hodnotitelů.

Omezené možnosti vesnice učitelky vidí například v problematice dopravě – ať už mají na mysli nevyhovující frekvenci spojů, nedostatečnou kapacitu dopravních prostředků a s tím spojené cestování pro omezený počet dětí, nebo nadměrnou investici do dopravy. Všechno zmíněné má za následek menší návštěvnost akcí, za kterými je třeba se dopravovat.

Nevýhoda je určitě v tom, že třeba v těch akcích, které my můžeme s dětma navštívit je o hodně míň a hlavně jenom s těma velkýma. Protože kdybysme chtěli jít celá školka do autobusu, všech 26 dětí, tak to nejde, nejde se tam na-

cpat. Takže my musíme jezdit jenom s tou hrstkou, třeba třeba dvanácti dětma. Nemůžeme tak často na jakoukoli akci, která by nás oslovila. (Marie)

...my když chceme vždycky někam jet, tak musíme autobusem, což je horší na organizaci. Těch linek tady jezdí málo, takže s velkýma časovými prodlevama. Je to v tomto těžký... (Olina)

...škoda, že musíme utrácet tolik peněz za tu dopravu. Bud' to musí rodiče platit anebo to jde z provozních peněz školky. Kdybychom tyto peníze ušetřili, tak se pak můžou použít na něco jiného. Ať je to na vybavení, na výukové materiály, na cokoliv... (Lenka)

Marie dále zmiňuje i nedostatek eventualit, kam se s dětmi dá na vesnici podívat.

...aji třeba návštěva, jak to vypadá třeba v supermarketu, jak to vypadá v lékárně. Tady kam chceš zajít? Mohla bych oslovit maximálně místního stolaře. Ve městě můžeš někoho oslovit a máš to blíž. (Marie)

Olina zase podotýká, že vesnická školka není schopna nabídnout speciálně zaměřené třídy pro děti či dostatek volnočasových aktivit.

Tak na vesnici nemohou být vyloženě speciálně zaměřené třídy jako ve městě kde je mnoho dětí a mohou třeba takovou speciálně logopedickou třídu poskládat. Takže ty třídy můžou být zaměřené víc na něco. Nebo můžou třeba nabízet víc kroužků. (Olina)

Učitelky mateřské školy také upozorňují na **předsudky** jejích **hodnotitelů**.

...jsou tací, kteří si myslí, že mateřská škola na vesnici musí být zastaralá, protože není v tom moderním velkoměstském dění, „kde to přece žije“... (Lenka)

...nebo že třeba se tady těm dětem nevěnuje ten člověk, že když není novodobá, že to tihne k tomu, že tady ty děti nejsou tak vedeny pořádně k tomu – k té přípravě na školu a tak... (Marie)

Mám pocit, že ve městě víc rodiče chápali tu školu, víc důležitěji, než tady třeba. (Marie)

5.5 Zázemí vesnických mateřských škol

Při analýze jsem narazila na různé pohledy participantek, které se týkají zázemí mateřských škol. Kategorie pokrývá dvě subkategorie: materiální podmínky a finance.

Tři učitelky mají v mateřské škole jednu heterogenní třídu, která se skládá z cca 25 dětí. V mateřské škole, kde působí Andrea, mají dvě heterogenní třídy, celkem cca 40 dětí.

Materiální podmínky, tedy náležitosti venkovních a vnitřních prostor mateřských škol na vesnicích, se můžou značně lišit.

Máme velkou školku, protože je to původní základní škola. Místnosti jsou prostorné. Máme v suterénu i tělocvičnu, což školky nemívají. Máme samostatnou jídelnu. Máme k dispozici velkou zahradu. Na jedné části zahrady jsme si s dětmi udělali záhonek, máme tam věci k polytechnickým činnostem, je zde dostatek prostoru k běhání, hraní her, pískoviště, hračky. (Andrea)

Prostornost a dobrou vybavenost mateřské školy si pochvaluje i Lenka.

Máme nádhernou, zrekonstruovanou, novou školku. Vše je nové, prostorné, zahrada obrovská. Děti se vyběhají, hrají si s přírodninami, v písku, nebo se otevře kumbálek s odrážedlami, nebo domeček s náradím, nebo máme domeček se skluzavkami, je toho moc. Já si nemůžu absolutně na nic stěžovat. Navíc ta budova je multifunkční. Jako školka obýváme první patro, druhé patro máme obrovský sál, který využíváme jako tělocvičnu. A to nemá z daleka každá školka. (Lenka)

Marie zase popisuje situaci jako značně nevyhovující.

Naše mateřská škola je velmi, ohledně budovy, velmi zastaralá. Myslím si, že taková norma už dávno nemůže být, ale tady, že jsme na vesnici, a že jsme jenom jediná školka tak se nám to pořád toleruje. Máme tu hodně dětí na malý prostor – takže tohleto je asi nejzásadnější. Stolečky u kterých tvoříme, jsou zároveň stolečky jídelními. Nemáme ložnici, spíme ve třídě. Umývárnu máme už hroznou, starou, dále nevyhovující toalety, takže opravdu je tam potřeba velká rekonstrukce, aby se to trochu zkulturnilo. Jinak zahradu máme celkem velkou, ale nevyhovující opravdu průlezky, chtělo by to fakt zrenovovat a dát tam něco nového. (Marie)

Některé nedostatky zmiňuje i Olina.

...máme jednu třídu, která se vždy odpoledne promění v lehárnu, což není ideální. Nemůžeme tak třeba pracovat s předškoláky, protože by budili malé... (Olina)

...no a máme docela velkou školní zahradu, ale ty průlezky nejsou nic moc... (Olina)

Velkou roli na spokojenosti i kvalitě zázemí hrají, jak jinak než, **finance**. Výraznou roli hraje, jak mateřskou školu podporuje obec – tedy zřizovatel.

...finance jsou v obci v rukou starosty a zastupitelů, tak se to děje jakoby hůř, protože tady jsou i jiné zájmy, které potřebují finančně upřednostnit, takže k nám už se ty peníze nedostanou... (Marie)

Olina také hovoří o nesnadném získávání financí...

Když je spojená základka a mateřská škola přijde mi to jen na peklo, takové handrkování o peníze. Je lepší když si každý může sám hospodařit s tím co má, a ne pořád chodit za ředitelkou základky, nebo za rodiči a vysvětlovat a škemrat o peníze. To tě fakt jako nebaví. Ani ta ředitelka do těch našich problémů stejně nevidí, není tady, a tak se jí to těžko chápe. Kdybysme měli svoje, je to určitě lepší. (Olina)

Naopak Lenka si finanční podporu zřizovatele nemůže vynachválit.

Nemusíme řešit nějaké materiální nedostatky, protože nad námi drží ochrannou ruku zřizovatel. Pan starosta prostě oceňuje naši práci nejlépe, jak si jenom můžeme přát. Máme s ním velmi osobní jednání, on nás plně podporuje. Čili netrpíme žádným nedostatkem v tomhle smyslu slova. (Lenka)

Dokonce mohou dětem dopřávat nadstandartní služby se spoustou nových zážitků.

My máme toho pana starostu tak úžasného, že díky té podpoře jeho, naše děti nepřichází o nic, co můžou mít děti ve městě. Protože my si objednáme mikrobuses, my se dopravíme kdykoliv kamkoliv – tak, že bysme děti šídili na nějakém plavání nebo nějakých divadlech nebo na čemkoliv jiném – výchovných koncertech nebo výletech... Ne. My jim dopřejeme každý rok výlet vláčkem, každý rok chodíme plavat...opravdu nemáme žádný problém se do toho města dostat a mít s ním kontakt. (Lenka)

6 SHRUTÍ ZÁVĚRŮ A DISKUZE

Předmětem mé bakalářské práce jsou učitelky mateřských škol působící na vesnici. Celkem jsem ve své práci zjistila pět interpretačních kategorií a třináct subkategorií (viz obrázek 4).

V rámci profesních příběhů učitelek jsem se zajímala o to, jaký postoj zauímají ke své profesi i o to, co je pro kvalitního učitele důležité. Zjišťovala jsem, čím je pro učitelky jejich profese a dále jak charakterizují sebe a profesionalitu učitele. Zmíněné je náplní první kategorie, kterou jsem interpretovala v podkapitole 5.1 – Učitel z vesnice.

Stěžejním zaměřením mé práce bylo nejen popsat, jak participantky vnímají sebe, ale především prostředí ve kterém žijí a působí. Zjišťovala jsem, jaký význam mají vesnická specifika v profesi učitelky. Jmenovaným se zabývají zbylé čtyři interpretační kategorie (5.2 – 5.5). Jako specifikum vesnice vnímám jevy, které jsou pro vesnici příznačné, které jí náleží.

Učitel z vesnice je označení první interpretační kategorie, která zahrnuje subkategorie: význam profese, volba místa působení, učitel profesionál.

Jakou roli hraje v životě učitelky její profese? – takto se ptá jedna z dílčích výzkumných otázek. Pro samotnou učitelku se **význam profese** ukázal být, troufám si říct, až zásadní. Učitelky prostřednictvím svého vyprávění neopomenuly, že jejich práce pro ně znamená opravdu mnoho. Snaží se denně ze sebe vydat maximum, chodí do práce rády, je to pro ně naplněním, žijí svojí profesí. Identifikují se s ní natolik, že je pro ně na prvním místě. Cítí to jako poslání, které má být prospěšné a přínosné pro děti. Snaží se svoji práci dělat co nejlépe. Jen jedna z učitelek nemá tak „zapálený“ přístup, ovšem stojí si za tím, že jí práce baví a dělá ji ráda. Ostatně profese učitelky v mateřské škole nelze vykonávat, pokud učitelku tato práce nebaví. Učitelky si uvědomují tu obrovskou zodpovědnost, kterou mají. Vždyť předškolní období je zásadní pro utváření celoživotních návyků, osvojování hodnot i respektování pravidel a norem. Je důležité mít v učitelce ten správný vzor.

A jaké vlivy doprovázely volbu místa výkonu profese? Proč pracují učitelky ve vesnické mateřské škole? Byla jejich **volba místa působení** záměrná, nebo jim na vesnici dopomohla třeba jen náhoda? Ve vyprávění učitelek jsem našla odpověď i na tuto výzkumnou otázku.

Pouze jedna učitelka uvedla, že pracuje na vesnici proto, že zde bydlí. To byla její priorita. Všechny ostatní učitelky pracují na vsi zcela záměrně. Upřednostňují klidnější prostředí, blízkost volné přírody, lesů, luk, polí a podobně. Vyhovuje jim malý kolektiv a rodinné prostředí, se kterým se na malé vesnici setkávají.

Pod pojmem **učitel profesionál** si učitelky představují „jaký by měl učitel být“ – co mu nesmí chybět, čím by měl disponovat. Dávají najevo svoji představu o tom, čemu přikládají důležitost, co podle nich nesmí postrádat učitel v mateřské škole.

Učitelky se shodují na tom, že každý učitel se musí snažit, dle vlastního svědomí, dělat svou práci co nejlépe. Nemá zapomínat na každodenní sebereflexi, která je nezbytná pro odhalování a nápravu vlastních chyb. Měl by si být vědom, že jeho práce je posláním, že je tu pro ty děti, vůči kterým má nemalou zodpovědnost, neboť je ovlivňuje svým jednáním, svými projevy. Pro mnohé z nich může být dokonce vzorem, který napodobují. Učitel usiluje o prospěch dětí, rozvíjí je, snaží se jim co nejvíce předat, naučit, obohatit, aby co nejlépe obstály ve světě po opuštění mateřské školy. S tím úzce souvisí i potřeba individuálního přístupu ke každému dítěti.

Dle participantek, je velmi podstatné, aby byl učitel emočně stabilní, trpělivý, nestranný, s kladným vztahem ke všem dětem. Měl by být průbojný a schopný využít všech dostupných možností, které vesnice nabízí, což má pozitivní vliv na příznivý rozvoj dětí. Také určitá dávka teatrálnosti a energičnosti je při práci s dětmi, dle participantek, důležitá – umět děti zaujmout nelze v této profesi postrádat.

Jedna z učitelek také podotkla potřebnou loajalitu ke svému zaměstnavateli i kolegům. Participantky dále zmiňují, že každý učitel by se měl neustále sebevzdělávat.

Dle vyprávění mají participantky ke své profesi zodpovědný a nezištný přístup.

Vztahy a komunikace je další podstatnou kategorií, která popisuje několik vztahových rovin, jež se vážou s vesnicí. Subkategorie, které tato kategorie zahrnuje, jsou: vztahy s rodiči, sociabilita vesnice a ostatní poznatky, které považovaly participantky za důležité zmínit.

Prostředí vesnice má svůj specifický vliv na **vztahy s rodiči**. Rodiče dětí učitelky znají osobně, mají až přátelské vztahy, které dosahují neformální úrovně. S mnohými rodiči si učitelky tykají, přistupují k sobě otevřeně. Dokonce doposud nedošlo k žádným osobním problémům či nedorozuměním, které by se musely řešit.

Učitelky si pochvalují spolupráci s rodiči, a jejich ochotu pomoci, na akcích, které mateřská škola pro děti a jejich rodiče pořádá. Spolupráce funguje i mimo prostor mateřské školy, kdy učitelky s dětmi jsou rodiči pozváni do domácností. Děje se tak za vzdělávacím účelem –

prohlédnout si stolařskou dílnu, kadeřnický salón, zahrádku plnou zeleniny, sad plný ovocných stromů, malá kořata, morčata, nebo třeba prohlídka traktoru a podobně.

Nadstandartní vztahy s rodiči však nemusí přinášet jen samá pozitiva. Jedna z učitelek upozornila na fakt, že právě díky přátelským vztahům se může občas zdát, že její pozice učitelky je přehlížena. I přesto, že mezi učitelkami a rodiči nikdy nedošlo k přímému konfliktu, dvě participantky zaznamenaly i negativní zkušenost, která je zasáhla. Někteří rodiče své připomínky nesdělují přímo učitelce, ale diskutují o tom s druhými rodiči. Tyto informace plynou vesnicí a dřív nebo později se k učitelce dostanou, což jí narušuje osobní pohodu a soukromí. Podobně se vyjádřila i druhá učitelka, která zmínila situaci, kdy rodič svými nepřímými gesty dává najevo, že ji vnímá pouze jako „hlídačku“ svého dítěte v době, kdy on musí být v zaměstnání.

Toto jsou situace, s kterými se učitelky těžce vyrovnávají.

Jak již jsem nastínila, **sociabilita vesnice** je při menším počtu obyvatel skutečně znatelná. Sdružování vesničanů přispívá k absenci anonymity, která je na malé vsi běžná. Učitelka Andrea toto pojímá jako výhodu – když o sobě lidé vědí, zajímají se o sebe, pak se snadněji zapojují i do společných činností, které jsou ku prospěchu dětí. Lenka potvrzuje, že lidé na vsi k sobě mají blíž, díky čemuž se i těm dětem mnohem lépe rozvíjí a navazují sociální vazby s druhými.

Mateřská škola aktivně figuruje i v rámci kulturního dění v obci. Ať už jde o zpěvy u kapličky, tanečky u rozsvěcování vánočního stromu či divadlo na besedě s důchodci.

Kategorii uzavírám **ostatními poznatky**, které do vztahů a komunikace neodmyslitelně patří. Učitelky upozorňují na fakt, že vesnice má jednu maximálně dvě třídy, které se v průběhu dne slučují, což podporuje přátelskost mezi všemi dětmi. Rovněž všechny učitelky mateřské školy znají a pracují s každým dítětem, které školu navštěvuje. Vztahy jsou tak provázané. Dochází i k upevnování prosociálního chování, kdy starší děti při činnostech pomáhají mladším (se sebeobsluhou, oblékáním, hygienou, apod.) a mladší děti se zase snaží napodobovat starší děti.

Participantky dále zmínily morální „zátěž“, kterou sebou nese role paní učitelky. Upozorňují na to, že ve své pozici není možné, aby byly občany a rodiči „svých“ dětí viděny ve společensky nevhodných situacích. Musí dbát na větší sebekontrolu.

Pozitiva mateřských škol na vesnici je název třetí vzniklé kategorie. Subkategoriemi jsou: prostředí, příroda a příležitosti vesnice.

Jak učitelky hodnotí vesnici z hlediska výkonu své profese?

Vesnické **prostředí** se vyznačuje klidem, menším provozem, větší bezpečností, menší populací, blízkostí přírody, čistým vzduchem či volností pohybu.

Učitelky se domnívají, že právě díky zmíněnému je vesnice pro rozvoj dítěte příznivější. Děti mají větší volnost a tím i větší prostor pro přirozený rozvoj, zodpovědnost a soběstačnost.

Nejcennějším pozitivem je pro učitelky **příroda**, která vesnici obklopuje – přítomnost lesů, luk, potůčků, polí, sadů či farem. I přesto, že mají vesnické školky prostorné zahrady, kdykoli to je možné vyráží do přírody. Sledují proměnlivost přírody v období roku, pozorují zvířata, rostliny, trénují fyzickou zdatnost a vytrvalost.

Vesnice dále nabízí **příležitosti**, které učitelky rády využívají. Pravidelně navštěvují domácnosti nebo farmy, kde chovají různá zvířata, aby se s nimi děti mohly seznámit na vlastní kůži. Setkávají se s kravami, ovce, kozami, koňmi, prasaty, s morčaty, křečky, králíky, nejrůznějším malým ptactvem, s kočkami, psy, slepicemi... Vidí, jak zvířata žijí, jak se krmí, jak se o ně pečují a můžou si to také vyzkoušet.

Na vesnici lze také shlédnout při práci různou zemědělskou techniku. Děti vidí, jak traktor přeorává půdu, jak seje, jak kombajn sklízí na poli obilí, jak rezačka sklízí kukuřici, mají možnost si techniku prohlédnout, posadit se do ní.

Dále lze při vycházce sledovat práci lidí na zahrádkách a zahradách. Pěstování zeleniny, sklizení ovoce, hrabání listí, zastřihávání stromků a podobně.

Pokud se nabízí příležitosti, kdy děti mohou při učení zažívat přímou zkušenost, lépe si pak zapamatují. Učitelky uvádí, že učit dítě z obrázku nemá zdaleka takový efekt.

Učitelky také zmiňují, že na vesnici mají příležitost věnovat se dětem více individuálně. Minimální počet tříd toto umožňuje. Domnívají se, že mají o dětech ve třídě větší přehled, jsou schopny jim věnovat více času, jsou schopny je lépe a důkladněji diagnostikovat a mnohem častěji se jim individuálně věnovat.

Mateřská škola na vesnici nemá pochopitelně jen samá pozitiva. Každá mince má dvě strany – participantky ve svých vyprávěních upozornily i na negativa, která vesnická mateřská škola z jejich pohledu má.

Nevýhody mateřské školy na vesnici je název čtvrté kategorie. Subkategoriemi jsou: omezené možnosti vesnice a předsudky hodnotitelů.

Vzdálenost vesnice od města způsobuje **omezené možnosti** vesnice hned v několika směrech. Jedním z nich je návštěvnost městských akcí či jiných vzdělávacích aktivit vhodných pro děti.

Učitelky hovoří o tom, že by s dětmi daleko více využívali městských příležitostí, kdyby byli v centru dění. Želízkem v ohni je zde závislost na dopravě i finančně náročná dopravní obsluha. Učitelky uvádí omezenou kapacitu autobusů, kde nelze veřejnou linkou přepravit celou třídu. Rovněž celá organizace je náročná kvůli nedostatečné frekvenci autobusových spojů.

Na vesnici také nelze navštěvovat speciálně zaměřenou třídu. Pokud chtějí rodiče dát dítě například do logopedické třídy, musí využít městských nabídek. Stejně tak vesnice nenabízí širokou paletu různě zaměřených kroužků.

Učitelky se také setkávají s **předsudky hodnotitelů**, kteří žijí v představě, že mateřská škola na vesnici je zastaralá, že děti nejsou dostatečně vzdělávány a připravovány na vstup do školy, někteří rodiče nepřisuzují vesnické mateřské škole váhu vzdělávací instituce a zlehčují její postavení i postavení samotných učitelek.

Zázemí vesnických mateřských škol je popsáno v poslední vzniklé kategorii. Tato kategorie je tvořena subkategoriemi: materiální podmínky a finance.

Ne všechny mateřské školy mají k dispozici optimální zázemí. Můžeme se setkat s různými **materiálními podmínkami** v mateřských školách. Jedna z učitelek zmiňuje nevyhovující sociální zařízení, které vyžaduje rekonstrukci. Také upozorňuje na prostorovou nedostatečnost některých místností či dokonce jejich úplnou absenci. Například v poledne se pracovní stoly ve třídě stanou jídelními a po obědě se zase volný prostor ve třídě promění v lehárnu.

Žádná z učitelek si nemůže stěžovat na rozsáhlost školní zahrady. Avšak vybavení je u poloviny z nich nedostatečné či dokonce pro bezpečí dětí nevyhovující.

Druhá polovina učitelek má zase, řekla bych, nadstandartní podmínky. Nejen, že mají samostatnou jídelnu i ložnici, ale mají k dispozici v budově školy dokonce i tělocvičnu. Školní zahradu mají vybavenou mnohými prvky – vybavení, dílna, záhonek, průlezky, pískoviště, venkovní hračky a podobně.

Stěžejní roli v zázemí mateřských škol hrají **finance** – financování škol. Každý zřizovatel podporuje mateřské školy finančním obnosem, jehož výši stanovuje on sám.

Právě výše této podpory může výrazně ovlivňovat i celkový chod mateřské školy. S tím souvisí i schopnost zřizovatele zařídit aktuálně nabízené peněžité dotace pro školu.

Zatímco nedostatek finančních prostředků může komplikovat a mnohdy až narušovat bezproblémový chod školy – nevyhovující toalety, prostory, apod., tak oproti tomu dostatek těchto prostředků může mnohdy až odbourat hranice mezi městem a vesnicí. Neboť jak uvádí učitelka

Lenka – jejich mateřská škola je schopna z provozních financí pokrýt mikrobus, který jim umožňuje nezávislost v cestování za zážitky a dobrodružstvím.

Za problematickou, pokládají učitelky i situaci, kdy je mateřská škola sloučena se školou základní pod jeden právní subjekt. Poukazují na to, že ředitelka základní školy nemá povědomí o potřebách, které má škola mateřská. Ředitelka není přítomna každodennímu chodu mateřské školy, a proto se může stát, že žádost o finance ze strany učitelky mateřské školy vyhodnotí jako nepodstatnou. Proto by učitelky uvítaly mateřskou školu jako samostatný právní subjekt, který hospodaří s vlastními financemi.

Souhrnně můžeme charakterizovat specifika vesnických mateřských škol podle vyjádření participantek **následovně:**

Blízkost volné přírody se řadí mezi výrazné vesnické specifikum, neboť je pro učitelky při výkonu profese nepostradatelná. Téměř denně učitelky s dětmi tráví čas věnovaný pobytu venku v polích, na loukách, polních cestách, v lese, apod. Při procházkách si užívají klidného prostředí vesnice, zastavují se u ohrad se zvířaty, na farmě či u sadu. Sledují zemědělské i zahrádkářské práce. Učí se na živých příkladech. Děti mají v terénu také dostatek volného pohybu – mohou se vybíhat i samostatně prozkoumávat své okolí.

Dalším výrazným specifikem vesnice jsou neformální vztahy a absence anonymity. Učitelky si s většinou rodičů tykají, mají přátelský vztah a vzájemně se podporují.

I pracovní kolektiv je na vesnické mateřské škole malý a vyznačuje se intimitou vztahů. Na vesnici je zpravidla jedna heterogenní třída, kde učitelky osobně znají všechny děti, učí je, mají prostor věnovat se jim více individuálně. Výrazná je i spolupráce mateřské školy na akcích pořádané obcí či spolupráce a pomoc rodičů na akcích, které pořádá přímo mateřská škola.

Přílišná blízkost a intimita ovšem přináší i úskalí, kdy se úcta k učitelské profesi, pod vlivem kamarádských vztahů, občas vytrácí. Stejně tak zachovat si soukromí v obci není snadnou záležitostí – jak to nazývají samy učitelky „všichni si tu vidí do talířka“.

Učitelky na vesnicích se také setkávají s předsudky a obavami, že mateřská škola na vsi bude zastaralá (nepokroková), že výchovné a vzdělávací postupy nejsou pro přípravu na základní školu dostatečné.

Vesnická mateřská škola vzhledem ke své vzdálenosti od města a složité dopravní obslužnosti nemůže rovněž navštěvovat všechny akce vhodné pro děti, které by chtěla. Stejně tak nabídka speciálních tříd či velkého množství různě zaměřených zájmových kroužků není možná.

Výzkum rovněž poukázal na odlišné zkušenosti participantek, týkající se zázemí vesnických mateřských škol. Participantky zmiňují i významnost finanční podpory od zřizovatele, kterou konkrétní mateřské škole poskytuje.

Všechny participantky, které mi poskytly rozhovor, jsou ve vesnických mateřských školách spokojeny. Pozitiva, která mateřská škola na vesnici nabízí, převažují nad negativy. Vesnické prostředí jim vyhovuje, neměnily by.

ZÁVĚR

Profese učitelky mateřské školy je velmi zodpovědná a náročná. Učitelky musí být neustále ve střehu, musí být trpělivé – neustále pamatovat na citlivý přístup k dětem, což není vždy snadné. Snažit se být za všech okolností dobrým vzorem pro děti je velmi náročné. Tato profese vyžaduje sebereflexi a neustálou sebekontrolu.

Díky otevřeným výpovědím participantek, se mi cíle, které jsem si předsevzala, podařily naplnit.

Samotný postoj participantek, který ke své profesi zauímají, ledasco prozrazuje. Zjišťovala jsem, jaký vztah ke své profesi vůbec mají – co pro ně profese znamená, jak svoji profesi konceptualizují, co vnímají ve své profesi za podstatné i jak charakterizují profesionalitu učitele.

Participantky svou profesí žijí. Baví je, naplňuje, pro většinu z nich je dokonce na prvním místě. Snaží se profesi vykonávat co nejlépe, dle svého nejlepšího svědomí a vědomí. Uvědomují si zodpovědnost a důležitost, s kterou na děti působí a ovlivňují je. Snaží se je co nejlépe připravit pro život a být jim dobrým vzorem. Učitelky se shodují na tom, že profesionální učitel by měl nezištně usilovat hlavně o prospěch dětí a nezapomínat na vstřícný a trpělivý individuální přístup.

Cílem práce bylo nejen popsat jak participantky vnímají sebe a profesionalitu učitele, ale především jak vnímají prostředí, ve kterém působí. Zajímala jsem se o motivy volby místa výkonu profese, o působení participantek ve vesnické mateřské škole – jak hodnotí vesnici z hlediska jejich příležitostí i limitů.

Všechny participantky se shodují na tom, že jsou na vesnici spokojené. Vidí zde více výhod, než má mateřská škola ve městě. Jedna z participantek je v mateřské škole na vsi právě proto, že zde přímo i bydlí. Ostatní učitelky se s vesnicí ztotožňují a jinde by učit nechtěly. Vyhovuje jim klidné prostředí, malý kolektiv, intimita a neformálnost vtaů a hlavně blízkost volné přírody. Vyzdvihují také vesnici z pohledu větších možností praktického učení a přímé zkušenosti – péče a chov zvířat, zahradnické práce, zemědělské činnosti, apod.

Vyšlo najevo, že učitelky na vesnici limituje doprava za městským děním. Kapacita dopravních prostředků i frekvence spojů je nepříznivá. Rovněž se setkávají s předsudky, kdy rodiče pochybují o kvalitě mateřské školy právě z důvodu jejího umístění – vesnice.

Díky výzkumu a vyprávění participantek jsem mohla hlouběji nahlédnout do problematiky výhod i úskalí vesnických mateřských škol, která se dotýkají učitelské profese.

Sama mám všechny své děti v mateřské škole na vesnici, a z pohledu rodiče mohu konstatovat, že jsem s péčí, zázemím mateřské školy i profesionalitou učitelek velmi spokojena.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ATKINSON, Robert. *The Life Story Interview*. In Gubrium, Jaber F. – Holstein, James A. (eds.). *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks – London – New Delhi: SAGE Publications, 2002.
- [2] BERČÍKOVÁ, Alena, ŠMELOVÁ Eva a STOLINSKÁ, Dominika. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 77 s. ISBN 978-80-244-4033-0.
- [3] BLÁHOVÁ, Vendula. Schütze: Místo narativního interview v metodologii sociálních věd [online]. *E-polis.cz*, 26. duben 2010. [cit. 2016-11-07]. Dostupné z WWW: <<http://www.e-polis.cz/clanek/schutze-misto-narativniho-interview-v-metodologii-socialnich-ved.html>>. ISSN 1801-1438.
- [4] BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Vydání 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. 216 s. ISBN 978-80-7464-403-0.
- [5] ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vydání 1. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [6] DAY, Chris. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press 1999. ISBN 0-7507-0747-X.
- [7] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [8] GAVORA, Peter. 2002. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, 54, r. 54, č. 3, s. 240 – 256. ISSN 1335-1982.
- [9] GAVORA, Peter. 2001. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, roč. LI, s. 352-368. ISSN 0031-3815.
- [10] GILLERNOVÁ, Ilona a MERTIN, Václav. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vydání 1. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

- [11] GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. 248 s. ISBN 978-80-247-4368-4.
- [12] HELUS, Zdeněk, BRAVENÁ, Noemi a FRANCOVÁ, Marta. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.
- [13] HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vydání 1. Praha: Grada, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
- [14] LUKAS, Josef. 2007. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, roč. LVII, č. 4, s. 364-379.
- [15] LUKAS, Josef. 2008. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, roč. LVIII, č. 1, s. 36-49.
- [16] LUKAS, Josef. 2006. Životní příběhy učitelů - od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*; příspěvek prezentován na 14 konferenci ČAPV. Západočeská univerzita v Plzni, 9/2006. 16 s.
- [17] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 106 s. ISBN 978-80-7454-552-8.
- [18] OPRAVILOVÁ, Eva a DOSTÁL, Antonín Maria. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 263 s.
- [19] PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988. 128 s. 14-563-88.
- [20] PELCOVÁ, Naděžda a SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Vydání 1. Praha: Karolinum, 2014. 220 s. ISBN 978-80-246-2636-9.
- [21] PRŮCHA, Jan a KOŽÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vydání 1. Praha: Portál, 2013. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

- [22] PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Vydání 1. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [23] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [24] REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vydání 1. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- [25] ŘEHULKA, Evžen. 2008. Příběhy učitelek: pokus o poznání profese. *Sociální a zdravotní aspekty výchovy ke zdraví*. School and Health 21, 3/2008. s. 53-66.
- [26] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- [27] SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- [28] SPILKOVÁ, Vladimíra. 2007. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, roč. 57, č. 4, s. 338-348. ISSN 0031-3815.
- [29] SPILKOVÁ, Vladimíra. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In *Pedagogika*, 2/1996, roč. 46. Praha: PdF UK, 1996. s 135-146. ISSN 3330-3815.
- [30] SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vydání 1. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [31] SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vydání 1. Praha: Grada, 2013. 160 s. ISBN 978-80-247-4309-7.
- [32] SYSLOVÁ, Zora. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Vydání 1. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 130 s. ISBN 978-80-210-7881-9.
- [33] ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

- [34] ŠVARŘÍČEK, Roman. 2011. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *PEDAGOGIKA.SK*, Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, roč. 2, č. 4, s. 247-274. ISSN 1338-0982.
- [35] ŠVARŘÍČEK, Roman. 2009. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf>. Disertační práce. Filozofická fakulta, Masarykova Univerzita Brno.
- [36] ŠVARŘÍČEK, Roman. Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM)*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. s. 1-17. ISBN 80-7043-483-X.
- [37] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- [38] WIEGEROVÁ, Adriana. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 115 s. ISBN 978-80-7454-555-9.
- [39] WIEGEROVÁ, Adriana et al. *Začínající výzkumník: (od magistra k postdoktorandovi)*. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. 109 s. ISBN 978-80-7454-315-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

atd. a tak dále

apod. a podobně

tzv. tak zvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | | |
|-----------|--|----|
| Obrázek 1 | Pětistupňová pyramida potřeb..... | 14 |
| Obrázek 2 | Schéma vývoje učitele..... | 20 |
| Obrázek 3 | Profesní dovednosti učitele..... | 22 |
| Obrázek 4 | Učitelky mateřských škol z vesnic, kategorie a subkategorie..... | 35 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I Transkript učitelky Marie

Příloha P II Informovaný souhlas

Příloha P III Seznam kategorií a kódů

PŘÍLOHA P I: TRANSKRIPT UČITELKY MARIE

Povyprávěj mi, jaké jste prožila dětství.

(smích) Na vesnici, na samotě u lesa, takové normální...prostě kde si běháš, děláš si, co celkem chceš. Protože v 80. letech nás nikdo tak nehlídal jak teďka, takže opravdu i v předškolním věku, si pamatuju, opravdu poslední rok jsem normálně z té samoty létala sama na kole do vesnice, což je 1,5 km po polňačce, což by si dnes nikdo nedokázal představit jo. Takže taková ta volnost byla o hodně větší. My jsme byli taková zemědělská rodina, mamka byla dojička, starala se o prasata, taťka byl traktorista, družstevník. Děda měl pole, takže ta samota patřila k těm polím, byli jsme takoví zemědělci. Brácha je taky traktorista. Já jako dítě jsem byla taky hodně v traktore. Taťka mě vždy brával po obědě ze školky domů, protože jezdil v tu dobu kolem školky, proto si taky pamatuji, že jsem v tom předškolním období toužila po tom, abych spávala ve školce. Protože jsem pořád chodila po obědě. Naším to tak ale vyhovovalo. Taťka mě v tu dobu zrovna mohl odvést domů, tak to tak muselo být. Doma se o mě starala babička, která už byla v důchodě, a hlídala mě. Mamka totiž měla směny a taťka byl furt na poli... Čas jsem teda trávila s babičkou, venku, na zahradě, hrála jsem si a sama, takže děcka mi celkem chyběly. Takže jsem byla ráda, když někdo za mnou přiběhl, nebo když já jsem takhle mohla utíkat za něma, protože jsem vlastně byla sama. Brácha se ségrou jsou ode mne o dost starší. Do školy jsem pak chodila do vesnice vedle. A to taky, autobus na samotu nejezdil, takže jsem vždy ten kilometr a půl chodila pěšky, sama, po silnici domů na tu samotu, což taky si dneska neumí nikdo přestavit, že by děcko s aktovkou tam capkalo samo, že by ho někdo ukradl. Takhle to ale prostě bylo, nikdo se nad tím nepodivoval. Dělali jsme si v podstatě, co jsme chtěli, hlavně, že jsme se večer vrátili domů zdravé. Dětství prostě dobré, normálka.

Jaké vlivy doprovázely volbu Vaší profese?

Já jsem si ve školce pořád hrála na paní učitelku, a pak i doma. Sledovala jsem, jak paní učitelka čte z těch papírů, a pak jsem si vždy vzala plyšáky, a jakože jsem je vyvolávala kdo bude zrovna číst a dělala jsem, že čteme – teď čte Pepík, teď Pavlík a četla jsem to pořád já samozřejmě... Takže já jsem si takhle od malinka hrávala na tu učitelku. A to je to, co si myslím, že mě dost v dětství ovlivnilo k tomuto povolání. Od malička se mi strašně moc ta profese líbila. Prostě paní učitelka. Jak jsem byla starší, tak jsem tíhla k prvnímu stupni, drželo mě to dlouho, ale nedostala jsem se na to studium. Ale chtěla jsem to dělat moc. No asi mě to přešlo až při nynější práci, kdy mě vzali do školky v místě bydliště, a jsem tu už na dobu neurčitou, tak to člověk už tuší, že je to na celý život. Ale ani tato práce po devítce nebyla jasná, protože na soukromou pedagogickou nebyly doma peníze a do Kroměříže jsem se ani nehlásila, protože jsem neuměla hrát na žádný hudební nástroj a nevěděli jsme, že to nemusí být, že stačí zkusit talentovky bez toho hraní. Jenže mamka se o to nezajímala a tak jsme to ani nevěděli. Proto jsem šla po devítce na střední průmyslovou školu stavební. No a matematika mě hrozně bavila, geometrie úplně úžasné a najednou vidina, jak budu velká paní architektka, tak to mě tak trošičku chvíli převálcovalo. A ta škola mě i bavila, ale zamilovala jsem se, ve škole toho bylo kvanta a začalo to jít z kopce. No nakonec jsem i otěhotněla a ze školy po třetíáku odešla. No a jak jsem chodila na těhotenské kurzy, tak přímo v té budově byla ta soukromá pedagogická škola, a tak jsem se o to začala zajímat, a nakonec jsem tam nastoupila. Tam mi uznali prvák a nastoupila jsem už rovnou do druháku. To už mi to pomohl financovat manžel. Prostě už od toho malička jsem k tomu povolání tíhla, tak jsem se k tomu tak obloukem vrátila. A to jsem už hned věděla, že je to moje, že mi to i v té škole šlo, aniž bych se nějak extra snažila. Jako když něco najdeš, co ti fakt jde, tak ti to prostě jde. No a už jsem tak proplouvala,

byla jsem spokojená. Tak já jsem už od školky byla taková malá paní učitelka, která chce všechno vést a řídit a já vidím, že jsem asi taková byla. No a jsem pořád. (smích)

Jak zpětně vnímáte Vaše profesní začátky?

No! Hrůza, naprostá! Bych se vyliskala. Ten první rok strašné! Strašné! Nevím, jestli to bylo tím, že jsem natrefila na blbou práci, že jsem neměla vlastně takové vedení. Hodili mě do vody a nezajímali se o mě. Já jsem se v tom opravdu plácala. Jedna kolegyně si to užívala, že se v tom plácám, a ta druhá zase měla dost svých osobních problémů, takže mi pomoci ani nemohla. Nebyl tam kdo ti pomoci. Ředitelka byla pořád v kanclu zalezlá, všechno jsem musela zařizovat sama, ven jsem s dětma chodila sama. Prostě se o mě nikdo nezajímal, já nezkušená mladá holka a na všechno jsem tam byla sama, a nevěděla jsem. A i to, jak jsem to s dětmi dělala, to zpětně vidím jako hrozné. Neuměla jsem jim to podat. Tak třeba výtvarka, jo? Dělala jsem prostě jeden den výtvarku „a jedeme všichni“, ani jsem si nevšímalá ostatních, prostě dnes všichni musíme udělat vrány a jedem. Kdo ji udělal hned ráno, pak si celý den hrál. Tož hrůza prostě. A jiný den se zase musíme všichni naučit písničku. Prostě jsem vůbec nevěděla. Dělala jsem to tak striktně a těm děckám to vůbec nic nedávalo. Nebyla jsem tam ani celý rok a pak jsem utekla. To se nedalo. Šla jsem raději do jiné školky, kde jsem byla jako zástup za mateřskou. No a tam už to bylo fajn, to bylo úplně jiné. Tam už mi ukázali, jak by to mělo být, že každý den všechno, dopoledne jim dávat výtvarné činnosti a tydlety jiné činnosti, kdy se můžou ty děti zdokonalovat, a tak pěkně to prolínat. No prostě žádný dobrý začátek v tom prvním zaměstnání, plácala jsem se v tom, takže tak.

Čím je pro Vás nyní vaše profese?

Moje profese je pro mě vším. Opravdu vším. Je to pro mě úplně nej. Jsem učitelka, pak až jsem matka a žena, a takhle. Teďka tou prací žiju, teď tím prostě žiju. I když mám nějaké

povinnosti tak pořád unikám myšlenkama do té práce. Prostě nejdu teď dělat koláč, protože chci teďka vystříhovat a vymyslet tohle... Prostě jsem v tom blázen. Tak to prostě je.

Proč pracujete právě v této mateřské škole?

Protože tu bydlím. To je nejvíc. Proto. Uvolnilo se tu místo, byla jsem ve školce, kde jsem byla velice spokojená, velmi těžko se mi odcházelo, ale protože je to v místě bydliště, penízky, neprojedu nic, chodím v teplákách, tak prostě tohle vyhrálo. Navíc o hodně víc času volného. V tomto vesnice žádný vliv nehrála. Kdybych byla ze sídliště ve městě a vedle baráku se uvolnilo místo v mateřské škole tak jsem tam. Prostě ta doména byla opravdu to, že tady bydlím. Nic víc.

Jaké výhody/nevýhody má podle Vás vesnická školka?

Nevýhoda je určitě v tom, že třeba v těch akcích, které my můžeme s dětma navštívit je o hodně míň a hlavně jenom s těma velkýma. Protože kdybysme chtěli jít celá školka do autobusu, všech 26 dětí, tak to nejde, nejde se tam nacpat. Takže my musíme jezdit jenom s tou hrstkou, třeba těma dvanácti dětma. Nemůžeme tak často na jakoukoli akci, která by nás oslovila. Že v tom Zlíně, jakákoli akce, která by nás oslovila, tak tam můžeme častěji. A aji třeba návštěva, jak to vypadá třeba v supermarketu, jak to vypadá v lékárně. Tady kam chceš zajít? Mohla bych oslovit maximálně místního stolaře. Ve městě můžeš někoho oslovit a máš to blíž. Tou dopravou se přeci jenom líp dostaneš, vejde se tam větší množství, kor když máš vytipované ty časy kdy. Ale my tady s tou naší dopravou, která je taková jaká je, tak se tam nenacpu s těma dětma. No a výhodu vidím zase v tom, že máme tady pole, lesy, máme tady klid. Nemusíme se tady zas tak bát se projít po vesnici, nejezdí tady těch aut moc. Když jdeme po té vesnici, tak to není takové striktní. Je celkem jedno když se ty děťátka tak „vlní“. Víc volného pohybu ty naše děcka tady mají, že je víc necháváme, protože víme, že těch aut tady nejezdí. Jo a nevýhoda možná ještě v tom, že městské škol-

ky jsou posuzovány trošku jinak, protože někteří lidé si myslí, že vesnická škola musí být zastaralá, nebo že třeba se tady těm dětem nevěnuje ten člověk, že není třeba tak novodobá, že to tíhne k tomu, že tady ty děti nejsou tak vedeny pořádně k tomu – k té přípravě na školu a tak, ale je to třeba jen můj názor, nevím. Mám pocit, že ve městě víc rodiče chápali tu školu, víc důležitěji, než tady třeba. Ale možná to není tak ani jestli vesnice či město, ale je to i o rodičích. Protože když máš třeba ve městě velikou tu školku, tak rodiče mohou ty třídy porovnávat mezi sebou a tady, když máš tu jednu třídu, tak rodiče tady nevidí to porovnání, že třeba „aha, to se dělá tak, a tak, a může se to i jinak“. Oni za to nemůžou, oni nevidí, co je dobře a co špatně, že třeba tak to má být, nebo nemá být. Prostě když máš větší školku, tak to můžeš porovnávat. Taky tady ty děcka mají větší kontakt s přírodou. Můžeme jít kdykoli do lesa, na pole, na louku někde. Mají tady ty děcka s tou přírodou větší kontakt než v tom městě.

Na co všechno má podle Vás mateřská škola na vesnici vliv?

Tak MŠ ovlivňuje ty rodiče, ty děti, vychovává je. Tak co ta MŠ dá těm dětem, tak to dál putuje. Ovlivňuješ ty děcka, ovlivňuješ ty rodiče, takže třeba díky tobě můžou i oni vidět jinak. Třeba my, když chceme něco uspořádat tady na vesnici, tak díky tomu, že poprosíme rodiče, tak to můžem dokázat. Třeba nějakou brigádku. Když třeba vidím, že na hřišti je nějaký binec, tak v rámci ekologie jdeme a uklidíme to tam třeba i s rodiči, takže ovlivňujeme tu vesnici. Když nás něco napadne a něco vytvoříme, vychováváme společně děti s těmi rodiči, takže budujeme tu společnost vesnice.

Myslíte, že Vy sama jste v něčem svoji mateřskou školu ovlivnila?

Určitě. Každý nějak ovlivní chod MŠ. A podle mě právě víc ten, kdo je na jednotřídce a vede si to. Takže v mém případě je celá MŠ ovlivněna mou vizí, jak by to mělo být, jak si to představuji. Samozřejmě časem a zkušenostmi se ty plány mění. Tak třeba určitě oh-

ledně čeho jsem ovlivnila, tak určitě co dříve nebylo a teď je, že se více pracuje s dětmi skupinově, individuálně. Děti se více vedou k samostatnosti, k přemýšlení nad problémy, aby samotně zvládly řešit situace. Já sama jsem třeba zavedla několik akcí, výzdob, které se každý rok opakují. Taky se snažím více zapojovat rodiče do dění, i do pomoci mateřské škole. Jak jsem už i říkala, jsem pro svou práci zapálená a moje kolegyně našťestí taky, takže jí mohu předávat svůj elán, touhy a těšení se, co vše můžeme ještě udělat, vymyslet. Myslím si, že ty změny tam opravdu jsou, a že je to vidět.

Popište mi Vaši mateřskou školu. Myslíte si, že se liší od MŠ ve městě, třeba ve Zlíně?

Naše mateřská škola je velmi, ohledně budovy, velmi zastaralá. Myslím si, že taková norma už dávno nemůže být, ale tady, že jsme na vesnici, a že jsme jenom jediná školka tak se nám to pořád toleruje. Máme tu hodně dětí na malý prostor – takže tohleto je asi nejzásadnější. Stolečky u kterých tvoříme, jsou zároveň stolečky jídelními. Nemáme ložnici, spíme ve třídě. Umývárnu máme už hroznou, starou, dále nevyhovující toalety, takže opravdu je tam potřeba velká rekonstrukce, aby se to trochu zkulturnilo. Ve městě by to bylo dávno vyřešené, dávno zrekonstruované od záchodů počínaje přes hřiště, které také máme v dezolátním stavu. Prostě finance jsou v obci v rukou starosty a zastupitelů, tak se to děje jakoby hůř, protože tady jsou i jiné zájmy, které potřebují finančně upřednostnit, takže k nám už se ty peníze nedostanou. Protože třeba ve městě se rozdělují penízky plošně všem těm školkám a tady jsou i jiné zájmy, které potřebují upřednostnit, takže k nám už se ty peníze nedostanou. Takže v tom městě tohle mají ty školky trochu lepší, si myslím, že dostanou ty peníze rychleji. A jinak máme dvě patra, dole máme vlastně třídu, ve které si hrajeme, jíme, a nahoře máme druhou třídu, ve které odpočíváme a pracujeme s nejstaršíma dětma v době, kdy se odpočívá. Bývaly doby, kdy jsme bývali rozdělení na dvě třídy, jedni dole, druzí ve třídě nahoře. Jinak máme umývárny, nahoře právě máme hroznou, starou umývárnu, kde jsou nevyhovující toalety, takže opravdu je tam potřeba

velká rekonstrukce, aby se to trošku zkulturnilo, a snad se to podaří. Jinak zahradu máme celkem velkou, ale nevyhovující opravdu průlezky, chtělo by to fakt zrenovovat a dát tam něco nového, aby děti měly kde šplhat, rozvíjet ručičky, nožičky, protože oni opravdu jenom běhají. Ani skluzavka nám neklouže. Jsou chudáci ty děcka, snad nám vyjde ten projekt, který je teď už podruhé podaný. Jinak jsme v prostředí vesnice... No jak jsem řekla, ty školky v tom městě jsou ohledně toho materiálu na lepší úrovni než my.

Popište mi Váš běžný pracovní den...

Školka začíná fungovat od 6:30, takže jsem zhruba už od šesti v práci, chystám si věci, co potřebuju, přichází dětátka, přivítám se s nima, nabízím činnosti, snídaně probíhá... Jelikož jsme na vesnici, tak se s většinou rodičů znám, tykáme si, takže si povykládáme, jak se mají, co dělají, takže je to takové víc rodinné, než v tom městě. Můžeme si toho víc říct, máme k sobě blíž, není tam takový ten ostych. Můžeme k sobě teda přistupovat celkem otevřeně. Takže to bych v tom viděla i ty pozitiva na vesnici.... Pak probíhá řízená činnost, svačina, pobyt venku, protože jsme na vesnici, můžeme kdykoli jít do lesíčka, na louku někde, nebo se procházet po vesnici. Volnost toho pohybu je tu o hodně větší než ve městě. Můžem ty děcka rozpustit jak v přírodě, tak si chodíme zaběhat na hřiště, které je taky blízko, je to velká plocha, oni si můžou běhat, skotačit, vydovádět se. I na té školní zahradě, kterou mají velkou, se v pohodě vyběhají. Hodně to fotbalové hřiště využíváme. Toto ta vesnice umožňuje oproti městu. Volnost toho pohybu je tu o hodně větší. Pak jdeme na oběd, po obědě spinkáme, se staršíma dětma pracujeme. Pak jsou po spaní odpolední hry, doděláváme, nabízíme činnosti, které bychom rádi aby rozvíjeli, povídáme si s něma, rodiče chodí, takže zase je čas si trošku povykládat když něco potřebujeme. No a ve čtyři hodiny se školka zavírá.

Jak se Vám tedy spolupracuje, a vůbec komunikuje, s rodiči dětí?

Jo, já myslím, že vcelku dobře. Jako většina je prostě tvárná, vždycky si dokážeme říct, co potřebujeme, samozřejmě že občas se stane nějaký konflikt, že si prostě nerozumíš s něčím, nebo špatně je to podáno nebo vysvětleno, ale vesměs si myslím, že je to dobré. Není tu někdo, komu bych se se sevřeným žaludkem bála něco říct, nebo tak. Je to takové pohodové, si myslím. Důležité věci řešíme a blbosti neřešíme. Někdy ale přesto, že je vše v pohodě, věci vysvětlíš, zdůvodníš a pak to rodič ventiluje někde dál a protože jsme na vesnici, tak tady se to dozvíš, ve městě se to k tobě nedonese. Na té vesnici máš samozřejmě kamarády, máš známé a všichni ti to řeknou. Takže toto je pro tu učitelku hodně stresující, protože slyšíš i hodně toho negativního. A to pak prostě mrzí. Ovlivňuje to pak i to tvoje soukromí. Ale tak to je prostě ta vesnice. V tom městě se to prostě k tobě nedonese. Jednak proto, že ty maminky se ani skoro neznají, nebaví, jen na nějaké formální úrovni, a tady na té vesnici si ti rodiče sdělují navzájem a může se stát, že někdo udělá nějakou bublinu a pak se to nese. To cítím jako negativum, že se k tobě toho negativního dost dostává. Což je dobré neslyšet, dělat si tu svoji práci, zavřít za sebou a hotovo. Jako samozřejmě je to někdy dobré, když slyšíš něco, ale když jsou to blbosti, což většinou slyšíš právě ty blbosti, protože je to jedna paní povídala. Dostává se to k tobě. Jsi s tou dědinou moc spjatá a těžko to jde oddělit. Dostává se do toho i tvé soukromí. Ve městě to tak není. Zajdeš si tady na zábavu, vypiješ si, rozjedeš to tam, haha hihi a už se to pohoršeně nese po dědině. Každý si tu vidí do talířka. To se ale musíš obrnit, to jinak nejde, časem si na to musíš zvyknout a prostě buď to takhle zvládneš, nebo ne, protože to by ses jinak zbláznila.

Zkuste mi charakterizovat učitele-profesionála...

Já ti nevím. Já když jsem byla mladší a neměla jsem tolik zkušeností, tak některé paní učitelky pro mě byly učitelky s velkým „P“. Když se na to ale teď zpětně dívám, tak už mi nepřipadají. Třeba jedna paní učitelka byla dobrá paní učitelka, ale když si to vezmu už

teďka z pohledu, jak učila a jaká byla, tak teď vidím, že byla hrozně moc hodná, milá, oblíbená, že ty děti moc rozmazlovala, že jim moc dovolovala, a zase paní ředitelka musela být takový bič, byla tvrdší. A to se mi nelíbí... Já si totiž teďka nedovedu představit pro mě tu modlu, u které bych si mohla říct „ano tohle je profesionál a tak to má být“. Já teď ani nevím, kdo je profesionál. Profesionál by měl být člověk, který určitě tak nějak hlavně je nad věcí. Profesionál se řídí nějakým svým svědomím, že ví, co dělá, a tak dělá, jak nejlíp může jo. Věří, že to co dělá je dobře, a že se zajímá hlavně o ty děti – jak prospívají, co jim on dává, a ne jak to působí okolo – fakt se zabývat jen těma dětma, aby měly ten prožitek. To si myslím, že je nejvíc. Mi přijde, že pořád, furt bych se za něco liskala, ale pořád. Každý den se něco najde, že si řeknu „proč jsi to zase takhle udělala, proč se to stalo a furt a furt a furt“. Že spíš vidím víc toho negativního, než pozitivního.

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Svým podpisem stvrzuji, že jsem se dobrovolně rozhodla účastnit výzkumu v rámci bakalářské práce s názvem „Profesní příběhy učitelek mateřských škol z vesnic“ realizovaným Mgr. Pavlou Matuškovou.

Při poskytnutí rozhovorů je mi zaručena anonymita. Budu vystupovat pod pseudonymem. Nebudou zveřejněny žádné údaje, které by umožňovaly moji identifikaci. Veškeré rozhovory s mojí osobou se budou zaznamenávat na diktafon, budou následně přepsány do písemné podoby a ta mi bude vždy předložena ke kontrole. Rozhovory se budou dále analyzovat a bude se s nimi pracovat ve prospěch výzkumu.

podpis

datum

PŘÍLOHA P III: SEZNAM KATEGORIÍ A KÓDŮ

1. UČITEL Z VESNICE

význam profese

| | |
|--|----------------|
| životní priorita | M64, M65, A96 |
| ostatní=druhotné role | M65, M66 |
| naplnění pracovního snu | L60, L64 |
| poslání | A100 |
| zaměstnání | O30 |
| prospěšnost dětem | A38, A98, A99 |
| přínos pro společnost | A36, A39, A188 |
| vytvoření důležitých základů pro život | A33 |
| rozvoj potenciálu dítěte | A34 |
| příprava na školu | A35 |
| důraz na prožitek | A186 |

volba místa působení

| | |
|-------------------------------|------------------|
| priorita místa bydliště | M69, M73 |
| finanční a časová úspora | M70, M71 |
| pracovní příležitost | M68, L38, O35 |
| ztotožnění s vesnicí | A103, A104 |
| dostupnost krás volné přírody | A78, L80, O38 |
| spolupráce všech | A105 |
| malý kolektiv | A106, O36 |
| intimita vztahů | A105, A106, A118 |
| klidnější prostředí | L75 |

učitel profesionál

zaměřenost na vlastnosti učitele:

| | |
|---|------------------|
| loajalita k zaměstnavateli | A202 |
| neustálé sebevzdělávání | A207, O86 |
| schopnost sebereflexe | M172, A208, A214 |
| schopnost sebeovládání | A209, O81 |
| sch. využít spektrum možností pro edukaci | L268 |

| | |
|--|------------------------|
| nést zodpovědnost za své jednání | A216 |
| „dělám to, jak nejlépe umím“ | M171, A218 |
| být schopen inovací | O87 |
| trpělivost | L309 |
| entuziasmus | L 278, L331 |
| schopnost zaujmout | M180 |
| schopnost empatie | L328 |
| citlivost vůči dítěti | L329 |
| rovný ke všem dětem | O83 |
| být průbojný pro dobrou věc | L292 |
| reprezentant sebe sama i instituce | A220, A224 |
| <i>zaměřenost na dítě:</i> | |
| činnosti přínosné všem dětem | A85 |
| orientace na individuální potřeby dětí | A92, L313 |
| volba vhodných činností | A93 |
| pomoc při dosahování kompetencí | A94 |
| dítě a jeho rozvoj na prvním místě | M173, M179, A200, L293 |
| snaha o pozitivní vliv na dítě | A205 |
| zprostředkování zkušenosti, prožitku | M179, L275 |

2. VZTAHY A KOMUNIKACE

vztahy s rodiči

| | |
|--------------------------------|------------------------------|
| neformálnost | M131, M141, A118, A191, O39 |
| vstřícnost | M132, M147, A183, L235, L249 |
| otevřenost | M133, M144, A119, O80 |
| spolupráce | M104, A185, A158 |
| vzájemná důvěra | L248 |
| přátelství | A191 |
| přetrvávající dlouhodobé vazby | L236 |
| neupřímnost | M151 |
| nedocení učitelké profese | A124, A192 |
| neuctivost k učitelce | A195 |
| pocity beznaděje | A196 |

sociabilita vesnice

| | |
|----------------------------|-----------------|
| absence anonymity na vsi | M162 |
| neobjektivnost informací | M154, M157 |
| narušení soukromí | M159, M160 |
| šíření informací po vsi | M149, M153 |
| soudržnost | O50, M104, A135 |
| pospolitost | L94 |
| zapojení MŠ do dění v obci | O48, L144 |

ostatní poznatky

| | |
|------------------------------------|------------|
| bezproblémový pracovní kolektiv | L66 |
| morální zodpovědnost učitele | M160, L260 |
| pozitiva heterogenní třídy | L179 |
| posilování prosociálního chování | L184 |
| slučování kolektivů | A69 |
| osobní vztahy mezi všemi dětmi | A70, A73 |
| nová přátelství mezi rodinami dětí | A137 |

3. POZITIVA MATEŘSKÉ ŠKOLY NA VESNICI

prostředí

| | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| klid | M83, L92 |
| volnost pohybu | M85, M86, M138, O42, L226 |
| malý provoz | M84, M87 |
| kontakt s obecními zvyky, tradicemi | A112 |

příroda

| | |
|---|-----------------------------|
| dostupnost volné přírody | M83, M135, A103, A155, O39 |
| přímý kontakt s přírodou | M97, A104, A109, A111, A156 |
| možnosti pobytu v přírodě | M135, M136, A104, A153, O41 |
| přirozenost prostředí | A108, L82, L222 |
| viditelnost zahrádkářských prací | A113, A154 |
| viditelnost zemědělských prací i techniky | A111, A115, A155 |
| přímý kontakt se zvířaty | A158, L104, L284 |

další příležitosti

| | |
|-------------------------------|-----------------------|
| propojení tříd | A69 |
| návaznost se ZŠ | L89 |
| individuální přístup k dítěti | L99, A85 |
| přímá zkušenost dítěte | L81, L109, L301, L224 |
| příznivý rozvoj dítěte | L91, L226 |

4. NEVÝHODY MATEŘSKÉ ŠKOLY NA VESNICI

omezené možnosti vesnice

| | |
|---|---------------|
| omezená návštěvnost městských akcí | M74, M78 |
| nedostatek zážitkových možností | M80 |
| nedostatečná kapacita dopravních prostředků | M76, M82 |
| náročnější organizace při cestování | O43 |
| cestování pro omezený počet dětí | M75, M77, M81 |
| frekvence dopravních spojů | O44 |
| nadměrná investice do dopravy | L110 |
| absence specializovaných tříd | O58 |
| omezená nabídka volnočasových aktivit | O60 |

předsudky hodnotitelů

| | |
|--|----------|
| zkreslené nahlížení na vesnickou MŠ | M88 |
| zkreslený pohled na kvalitu vzdělávání | M90 |
| omezený pohled rodičů na ves. MŠ | M92, M95 |
| nedostatečná váženost učitelky MŠ | A124 |

5. ZÁZEMÍ VESNICKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

materiální podmínky

| | |
|-------------------------------|---------------------|
| prostorné místnosti | A74, L69 |
| tělocvična | A75, L166 |
| samostatná jídelna | A76, L165 |
| samostatná ložnice | A77, L165 |
| velká zahrada | A78, M123, L71, O39 |
| multifunkčnost školní zahrady | A80, L221 |

| | |
|--|-----------------|
| rozmanitost venkovního vybavení | L222 |
| nedostatečná vybavenost školní zahrady | M114, M124, O42 |
| zastaralá MŠ | M110 |
| nevyhovující prostory | M112 |
| nevyhovující sociální zařízení | M113, M122 |

finance

| | |
|--|-----------|
| složitě získávání peněžních prostředků | M116, O43 |
| výrazná podpora zřizovatele | L170 |
| dostatek finančních prostředků | L72 |
| důsledek finančního dostatku | L84 |