

Představy rodičů o ideálním učiteli mateřské školy

Zuzana Pleváková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Baťi ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Zuzana Pleváková
Osobní číslo: H190100
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Představy rodičů o ideálním učiteli mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na učitele působící v předškolním vzdělávání.
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se představ rodičů o učitelích mateřské školy.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s rodiči dětí v mateřské škole.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a interpretace výsledků výzkumu.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Mariana, C., Fabiana, M., & Andreea, N. (2016). The personality of kindergarten teachers. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 71-84.

Mertin, V., & Gillierová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozšířené a přepracované vydání). Praha: Portál.

Svobodová, E., & Vitečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí bakalářské práce: **PaedDr. Soňa Lorencová**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Márek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

11.4.2022

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, užíje-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 teoreticko-empirického charakteru se zaměřuje na charakteristiky ideálního učitele mateřské školy z pohledu rodičů. V teoretické části jsou vymezena stěžejní teoretická východiska týkající se osobnosti učitele mateřské školy a vztahu mateřské školy a rodiny. Empirická část práce má za cíl odhalit představy rodičů dítěte v předškolním vzdělávání o ideálním učiteli mateřské školy. Kvalitativně orientovaný výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaného interview s rodiči dětí v předškolním vzdělávání. Výzkumný vzorek tvořilo 8 rodičů z veřejných mateřských škol. Výzkumné šetření odhalilo představy rodičů o vlastnostech a dovednostech, vzdělání a učitelu mateřské školy mužského pohlaví.

Klíčová slova: osobnost učitele, profesní kompetence, rodič dítěte

ABSTRACT

The bachelor's thesis of a theoretical-empirical nature focuses on the characteristics of an ideal preschool teacher from the parents' point of view. The theoretical part defines the basic theoretical background concerning the personality of the preschool teacher and the relationship between the preschool education and the family. The empirical part of the bachelor aims to reveal the ideas of the child's parents in preschool education about the ideal preschool teacher. Qualitatively oriented research was carried out through a semi-structured interview with parents of children participating in preschool education. The research sample consisted of 8 parents from public preschools. The research revealed parents' perceptions of characteristics and skills, education and male preschool teacher.

Keywords: teacher's personality, professional competences, parent of a child

Ráda bych poděkovala paní DSP PaedDr. Soňa Lorencová za odborné vedení, cenné rady a ochotu, kterou mi v průběhu psaní bakalářské práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala své rodině a nejbližším, kteří mi byli oporou v průběhu studia. V neposlední řadě bych chtěla mé poděkování věnovat také rodičům, kteří se s ochotou zapojili do výzkumného šetření.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY | 12 |
| 1.1 KDO JE UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY | 12 |
| 1.2 VÝVOJ PROFESNÍ DRÁHY UČITELE | 13 |
| 1.3 NÁROKY NA VZDĚLÁNÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY | 14 |
| 1.4 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY | 15 |
| 1.4.1 Dovednosti učitele..... | 18 |
| 1.4.2 Osobnostní charakteristiky učitele | 19 |
| 1.5 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY MUŽSKÉHO POHLAVÍ..... | 20 |
| 2 MATEŘSKÁ ŠKOLA A RODINA | 23 |
| 2.1 VZTAH MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY | 23 |
| 2.1.1 Vztah mateřské školy a rodiny na úrovni osob – učitel a rodič | 24 |
| 2.2 FORMY SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY | 26 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 28 |
| 3 METODOLOGIE VÝZKUMU | 29 |
| 3.1 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 29 |
| 3.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE..... | 29 |
| 3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK, VSTUP DO TERÉNU..... | 30 |
| 3.4 TECHNIKA SBĚRU DAT | 31 |
| 3.5 PRŮBĚH VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT | 32 |
| 3.5.1 Základní analytický průběh..... | 32 |
| 4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 34 |
| 4.1 PŘEDSTAVY O VLASTNOSTECH A DOVEDNOSTECH..... | 37 |
| 4.2 PŘEDSTAVY O VZDĚLÁNÍ..... | 54 |
| 4.3 PŘEDSTAVY O UČITELI MUŽI MATEŘSKÉ ŠKOLY..... | 57 |
| 5 SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 61 |
| 6 DISKUZE | 63 |
| 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI | 65 |
| ZÁVĚR | 67 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 69 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 73 |
| SEZNAM TABULEK | 74 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 75 |

ÚVOD

Rodiče se s učitelem v mateřské škole setkávají každodenně a jsou pro mateřskou školu důležitými spoluúčastníky vzdělávání jejich dítěte a partnery. Vše, co učitel mateřské školy a rodiče dítěte dělají, se orientuje ve prospěch dítěte. Toho lze dosáhnout pomocí vzájemné spolupráce a důvěry. Pro učitele to znamená poskytovat pravidelně rodičům informace o pokroku dítěte a pro rodiče se zajímat o dítě a plnit povinnosti spojené s předškolním vzděláváním. Pro vytvoření takového vztahu je důležité, aby spokojenost panovala ideálně mezi oběma stranami. Rodiče mají určité představy, jaký by měl učitel mateřské školy být. Tyto výsledné mentální obrazy vychází jak z reálných situací, tak i z situací, se kterými rodiče neměli zkušenost a subjektivně si tyto mentální obrazy zkreslili podle osobní preference (Vágnerová, 2017).

K tomu, abych lépe pronikla hlouběji do představ rodičů o ideálním učiteli mateřské školy, jsem si stanovila v teoretické části 3 cíle, a to popsat osobnost učitele mateřské školy, popsat vybrané složky profesních kompetencí učitele a popsat prosperující vztah mateřské školy a rodiny. V rámci stanovených cílů se zabývám vymezením poznatků z dílčích oblastí, které se dotýkají mého výzkumného šetření.

V teoretické části se zaměřuji nejprve na vymezení, kdo učitel mateřské školy, fáze profesní dráhy učitele, nárokům na vzdělání učitele, kompetencím učitele a jejich vybraným složkám, přesněji dovednostem a osobnostním charakteristikám a v neposlední řadě učitelů mateřské školy mužského pohlaví.

Další část se zaměřuje na mateřskou školu a rodinu. Zde se věnuji vztahu mateřské školy a rodiny, který dále konkretizuji na vztah učitele a rodiče a formám spolupráce mateřské školy a rodiny.

Praktická část práce obsahuje kvalitativně orientovaný výzkum, jehož hlavním cílem je odhalit představy rodičů o ideálním učiteli mateřské školy. Dílčími cíli praktické části je popsat, jaké vlastnosti a dovednosti by měl mít učitel mateřské školy podle rodičů, odhalit mínění rodičů o vzdělání učitele mateřské školy a porozumět názorům rodičů na učitele mateřské školy mužského pohlaví.

Jsou zde vymezena metodologická východiska výzkumu, za kterými následuje výsledná analýza a interpretace dat. V závěrečné části práce, jsou v závěrech výzkumného šetření popsány hlavní výzkumná zjištění, která jsou následně v diskuzi porovnána s jinými studiemi z dané oblasti. Na základě mých zjištění nabízím doporučení pro praxi.

Toto téma bakalářské práce jsem si zvolila z důvodu, že jako budoucí učitelka mateřské školy budu usilovat o navazování partnerského vztahu s rodiči, kde je nesmírně důležité, abych jejich představy brala v úvahu. I když jsou představy subjektivní, přesto se najdou určité shody v představách rodičů, kterým by se učitel snažil přiblížit. Beru tuto problematiku jako důležitou součást učitelova působení v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Cílem bakalářské práce je odhalit představy rodičů o ideálním učiteli mateřské školy. Abych dokázala odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, je potřeba, abychom si nejprve popsali osobnost učitele. Osobnost učitele je podle Holečka (2014) osobnost, která je strukturována pomocí určitých vlastností, motivací k učitelství, temperamentu, speciálních schopností a dovedností. Práce učitele je náročná z důvodu, že se liší od jiných povolání učitel působí celou svojí osobností (Holeček, 2014).

1.1 Kdo je učitel mateřské školy

Kdybychom položili otázku dětem, kdo je učitel v mateřské škole, odpoví jednoduše: „ten, kdo učí ve škole“. Kdybychom hledali odpověď v literatuře, najdeme větší počet definic, které jednak zahrnují osobnostní charakteristiky učitele, tak zmiňují i jeho dovednosti a profesní kompetence (Svobodová & Vítečková, 2017).

Syslová (2017, s. 74) uvádí, že učitel mateřské školy je ten, kdo: *„koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona, ale může ji vykonávat také v soukromých předškolních zařízeních zřizovaných podle dalších zákonů.“*

Učitel mateřské školy vykonává i nepřímou pedagogickou činnost, kde například spadá: účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy, příprava na přímou pedagogickou činnost, např. příprava pomůcek, materiálu, apod., spolupráce se zákonnými zástupci dětí, spolupráce s ostatními pedagogy školy a nepedagogickými pracovníky, příprava výchovně vzdělávacích akcí, spolupráce s ŠPZ, případně pediatrem (MŠMT, 2019).

Mnohdy jsou pojmy učitel a pedagogický pracovník používány jako synonyma, což není tak úplně pravdivé (Syslová, 2013). Syslová (2017) uvádí, že do kategorie pedagogických pracovníků spadá například i vychovatel, asistent pedagoga, pedagog volného času atd.

V RVP PV se používalo od roku 2001 do roku 2016 označení předškolní pedagog. Následně došlo ke změně na označení učitel (Syslová, 2017).

Učitel mateřské školy vykonává určité profesní činnosti. Burkovičová a Kropáčková (2014) kategorizují tyto činnosti do dvou skupin a to přípravné a realizační činnosti. Do přípravných činností řadí administrativní činnosti, sebezvzdělávací činnosti (zde učitel podle nich využívá předmětových kompetencí), participace na správě a samosprávě školy a v neposlední řadě

plánování a projektování. Do realizačních činností podle nich spadá profesionální péče o dítě, zajišťování ochrany zdraví a bezpečnosti dítěte, přímá pedagogická činnosti podle připraveného edukačního projektu či jeho části, vzájemná spolupráce, metodická, poradenská, konzultační a organizační činnost.

K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická kvalifikace (Průcha & Walterová, & Mareš, 2009 in Syslová, 2017). Viz kapitola 1.3. Nároky na vzdělání učitele.

1.2 Vývoj profesní dráhy učitele

Průcha (2017) v případě profesní dráhy učitele rozlišuje tyto fáze:

- volba učitelské profese;
- profesní start;
- profesní adaptace;
- profesní vzestup;
- profesní stabilizace a profesní vyhasínání.

S tímto je spojena i odborná terminologie používaná k označení učitelů nacházejících se v určité části vývoje Průcha, 2017, s. 202).

- **Volba učitelské profese – motivace k učitelskému povolání**

Všeobecně je uznáváno, že kvalita edukačních procesů je dána tím, jací jsou lidé ucházející se o studium (Průcha, 2017). Wiegerová a Gavora (2014) zjistili v kvalitativním výzkumu, že mezi motivy volby profese učitelky v mateřské školy byly u participantek například: předchozí zkušenosti s dětmi, emocionální vztah k dětem, osobnostní vlastnosti či rolové vzory. Šetření Talis v roce 2018 se také zabývalo otázkou, jaké aspekty přitahují studenty k tomuto povolání. Z šetření vyplynulo, že se jedná o možnost ovlivnit rozvoj dětí a mládeže, být prospěšný pro společnost, osobní motivy jako spolehlivý příjem, jistota práce či stabilní kariéra (Boudová et al., 2020).

- **Profesní start – začínající učitel**

Jedná se o vstup mladého člověka do výkonu povolání. Tato etapa je považována za důležitou z praktického hlediska. U některých začínajících učitelů se může objevit „šok z reality“ (Průcha, 2017). V tomto adaptačním období absolvent ukazuje, jak zvládá požadavky na výkon tohoto povolání. V tomto období ho podporuje uvádějící učitel, avšak

i ředitel školy. Adaptační období je zhruba okolo 2 let, ale může trvat i déle a startuje nástupem učitele do školy (Syslová & Chaloupková, 2015).

- **Učitel expert – zkušený učitel**

Učitel by měl být odborníkem neboli expertem ve svém oboru (Zatloukal, 2020 in Boudová et al., 2020). V této etapě již není potřeba učiteli poskytovat odbornou pomoc jakožto „uvádění do praxe“ (Průcha, 2017). Pro tuto fázi je typická plynulost práce s intuitivním vzhledem do situace. Učitel umí velmi dobře předvídat situace, dokáže řešit komplexní pedagogické situace a flexibilně plánuje (Berliner, 1995 in Lynch & Vargová, 2020).

- **Konzervativní – vyhasínající učitel**

Jedná se o konečnou etapu. S přibývajícím věkem nastávají u učitelů některé negativní jevy jako například: rezignace, narůstají konzervativní postoje či „efekt vyhasínání“ (Průcha, 2017). Vykonávat učitelské povolání v mateřské škole značí odpovědně a úspěšně plnit požadavky související s tímto zaměstnáním. Jedná se o náročnou životní situaci, při které dochází k duševní i tělesné únavě a i vyčerpání. Při dlouhodobém vyčerpání nadchází stresová situace s příznaky jevu, o kterém hovoříme jako syndromu vyhoření (Opravilová, 2016).

1.3 Nároky na vzdělání učitele mateřské školy

Podstatným kritériem osobnosti učitele je jeho odborná příprava a vzdělání (Opravilová, 2016). Od učitelů se očekává, že jako profesionálové budou znalosti zpracovávat a vyhodnocovat nové znalosti relevantní pro jejich profesní praxi (Guerriero, 2017). Podstatným předpokladem kvality profesních činností učitele je nutná úroveň jeho profesních znalostí. Ta se garantuje jeho kvalifikací, v tomto případě ukončeným bakalářským programem přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol. Syslová a Chaloupková (2015) si uvědomují, že v České republice je stále možnost získat kvalifikaci učitele mateřské školy také v rámci středoškolského vzdělávání. Podle uvedených zahraničních (ale i českých výzkumů) si však myslí, že na výkon profese učitele mateřské školy by měly být kvalifikační požadavky zvýšeny. Proto vychází z profesní znalostní základny učitele mateřské školy z profilu absolventa bakalářského vzdělávání. To znamená, že k jeho kvalifikaci patří:

- znalosti z pedagogiky (s mimořádným důrazem na řízení a organizaci průběhu vzdělávání);

- znalost předškolní pedagogiky;
- specifické propojení oboru psychologie a pedagogiky (didaktiky);
- didakticko–metodická znalost obsahu;
- znalost ohledně kurikula;
- znalost hodnot, účelů a cílů vzdělávání a výchovy i jejich historických a filosofických východisek;
- znalost vzdělávacího prostředí (v užším i širším slova smyslu) včetně rodinného prostředí;
- znalosti o dítěti a individuálních vzdělávacích potřebách;
- znalosti o dítěti a jeho charakteristikách;
- znalost sebe sama.

(Syslová & Chaloupková, 2015)

V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících se uvádí, jakými způsoby lze získat odbornou kvalifikaci pro výkon učitele mateřské školy. Můžeme to zevšeobecnit, že tuto kvalifikaci pro výkon učitelky mateřské školy lze získat na úrovni středního odborného vzdělávání či na úrovni terciálního vzdělávání na vyšší odborné škole či vysoké škole.

Hornáčková a Syslová (2014) zjistily ve svém výzkumu, že učitelky mateřské školy s vysokoškolským vzděláním kritičtěji posuzují svoje přístupy. Uvědomují si, jak jejich jednání ovlivňuje rozvoj dítěte.

Sylva et al. (2003, in Majerčíková & Urbanecová, 2020) tvrdí, že učitelé, kteří jsou připraveni na výkon povolání vysokoškolským vzděláním, jsou citlivější k potřebám dětí, lépe teoreticky připraveni a rovněž využívají účinnější vzdělávací strategie.

1.4 Profesionální kompetence učitele mateřské školy

Syslová a Chaloupková (2015, s. 10) chápou profesionální kompetence učitele jako „*soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik.*“

Vašutová (2007 in Svobodová & Vítečková, 2017) sestavila strukturu předpokladů profesionálních kompetencí učitele následovně: předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní,

manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující, ostatní. Každou oblast profesních kompetencí se pokusily vymezit v rámci učitele mateřské školy.

- **Kompetence předmětová**

Učitel má osvojené odborné i teoretické znalosti z oboru. Dovede vytvářet vztahy mezi předměty a je schopný tyto znalosti zařadit začlenit do výchovně vzdělávací aktivity (Svobodová & Vítečková, 2017).

- **Kompetence didaktické a psychodidaktické**

Učitel dovede řádně začleňovat organizační formy a výukové metody dle obsahu hodiny a zvoleného cíle. Dokáže používat alternativních didaktických postupů a adaptovat je individuálním potřebám dětí (Svobodová & Vítečková, 2017).

- **Kompetence pedagogické**

Učitel dobře rozumí podmínkám, prostředkům a procesům výchovy a toto porozumění dokáže individuálně přenášet i do praktické roviny. Je schopen podporovat i individuální rozvoj dítěte (Svobodová & Vítečková, 2017).

- **Kompetence diagnostické a intervenční**

Tyto kompetence jsou nápomocné učiteli při diagnostice, hodnocení a rozpoznání dítěte s individuální vývojovou zvláštností. Učitel, který je vybaven těmito kompetencemi je schopný vést nadané děti a diagnostikovat, rozpoznat a identifikovat děti se specifickými poruchami (Svobodová & Vítečková, 2017).

- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Učitel díky těmto kompetencím je schopný vytvářet emočně příznivé klima ve skupině dětí, efektivně vést komunikaci nejen s dětmi, ale i s rodiči a kolegy a podporovat socializaci dětí (Svobodová & Vítečková, 2017).

- **Kompetence manažerské a normativní**

Učitel disponující těmito dvěma kompetencemi je schopný organizovat práci skupin a jedinců tak, aby reflektovala potřeby jedinců a mířila k naplňování hromadných cílů. Smyslem je vytvářet podmínky pro spolupráci mezi kolegy, rodiči a dětmi směřovat k vzestupu kvality a efektivity práce jedinců, skupin či týmů spolupracovníků (Svobodová & Vítečková, 2017).

- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Učitel respektuje zásady profesní etiky a má sklony rozšiřovat si profesní i všeobecný rozhled. Vystupuje na veřejnosti i ve škole v rámci pedagogického personálu. Provádí evaluaci i reflexi a činně vyhledává příležitosti k profesnímu a osobnostnímu růstu (Svobodová & Vítěčková, 2017).

Rámec profesních kvalit učitele mateřských škol. Základem tohoto rámce jsou profesní činnosti učitele. V těchto činnostech se ukazují určité profesní kompetence učitele (Syslová, 2017). Kritéria kvality jsou vyjádřena v následujících oblastech:

- Plánování vzdělávací nabídky – vzdělávání učitel plánuje uspořádaně, tj. jak, co a proč se mají děti učit potažmo vzdělávacím cílům, které jsou stanoveny v kurikulárních dokumentech a s přihlédnutím na individuální potřeby a možnosti dětí.
- Prostředí pro učení – učitel vytváří ve třídě prostředí, ve kterém mají děti možnost pracovat s vysokým nasazením a kde se cítí komfortně. Ke každému jedinci – dítěti učitel přistupuje bez předsudků a jako k neobyčejné lidské bytosti.
- Procesy učení – učitel používá výukové strategie, jež dovolují dítěti porozumět obsahu vzdělávání, získat vnitřní dovednosti i motivaci k celoživotnímu poznávání a učení.
- Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí – učitel hodnotí způsobem, aby se děti učily sebehodnotit a nabyly dostatek informací pro své další učení.
- Reflexe vzdělávání – učitel reflektuje výsledky a procesy plánování a uskutečňování vzdělávání s cílem zvýšit tak efektivitu učení dítěte a zkvalitnit svoji práci.
- Rozvoj školy a spolupráce s kolegy – učitel se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání, je aktivním členem školního společenství. Pomáhá k vytváření pozitivního klimatu školy a uvědomuje si, že je nositelem kultury školy.
- Spolupráce s rodiči a širší veřejností – učitel využívá a vyhledává příležitosti pro spolupráci s dalšími partnery a rodiči za cílem společně podporovat kvalitu učení u dětí.
- Profesní rozvoj učitele – řeší úkoly a výzvy a bere na vědomí zodpovědnost na možná rizika a jejich řešení (Syslová, 2017).

1.4.1 Dovednosti učitele

Účinnost práce učitele zaručeně do určité míry závisí na kvalitě jeho pedagogických dovedností. Základy těchto dovedností si budoucí učitelé osvojují již na fakultách vzdělávajících učitele. Forma a úroveň uplatňování závisí na osobnosti učitele, jeho motivaci k sebezdokonalování, schopnostem a dalších vlastnostech (Kyriacou, 2012).

Svobodová a Vítečková (2017) v rámci profesních kompetencí od Vašutové (2007, in Syslová & Svobodová, 2017) se pokusily vymezit kromě postojů, zkušeností a znalostí k jednotlivým kompetencím i zřejmé dovednosti. Uvádí například dovednosti v oblasti výchovných oblastí, zejména hudební, tělesné, výtvarné, estetické, dramatické. Učitel promyšleně připravuje obsahovou stránku činností, včetně zajištění vhodných pomůcek, organizační přípravy a vybavenosti v oblasti praktických dovedností. Dále by měl disponovat dovednosti, které se vztahují k vytváření příznivé atmosféry ve třídě a socializaci dětí a v neposlední řadě kreativitou. Syslová (2013) uvádí, že by se učitel mateřské školy by měl být vybaven i ICT dovednostmi. V současné společnosti, kde digitální zařízení již u předškolních dětí nejsou nepředstavitelné, protože většina těchto dětí má již zkušenosti z domu, je potřeba, aby učitelé v předškolních zařízeních přemýšleli o využití ICT zařízení v jejich třídě (Kerckaert, Vanderlinde & Braak, 2015).

Mertin & Gillerová uvádí (2015, s. 28-29) přehled 4 hlavních skupin profesních dovedností učitelek mateřské školy:

Oborové a metodické profesní dovednosti mají souvislost nejvíce s tím, čím se učitelka s dětmi zabývá s co s nimi dělá co a jak má stanovenou činnost didakticky a metodicky zpracovanou.

Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti se vážou k rozlišování současných stavů dítěte pro práci ve skupině a modifikování stylu práce jednotlivcům i skupinám, k uznávání vývojových a individuálních charakteristik dítěte, dávají základ intervencím zaměřeným specificky na dítě.

Sociálněpsychologické profesní dovednosti je možno chápat učením získávané předpoklady pro patřičné sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vchází.

Do sociálně-psychologických dovedností autoři řadí například naslouchání, porozumění neverbálním projevům jedince, umění pochválit, zvládání konfliktních situací apod. (Mertin & Gillerová, 2015).

Komunikace vždy byla a zůstává základem učitelské profese. Pro učitele působícího v předškolním vzdělávání je obzvláště důležité mít vysokou úroveň komunikačních dovedností. Tato dovednost v sobě zahrnuje nalezení individuálního stylu komunikace se všemi subjekty v mateřské škole a komunikaci v cizím jazyce, zejména angličtiny (Savina, Murzina & Namsing, 2020). Učitel mateřské školy je komunikačním vzorem pro děti. Je nesmírně důležité, aby byl kvalitním mluvním vzorem, protože dítě si osvojuje řeč zásadně nápodobou (Hájková, 2012). Důležitost komunikační dovedností je dána i s dítětem s odlišným mateřským jazykem a jeho rodiči. Úspěšná adaptace takového dítěte závisí na komunikaci s učitelkou. (Linhartová & Stralczyńska, 2014).

Nezbytnost komunikačních dovedností dle mého názoru výstižně popisuje anglická autorka Bean-Mellinger (2018) na svém blogu:

„Učitelé se musí naučit efektivní komunikační dovednosti pro práci s malými dětmi a pro komunikaci na jejich úrovni. Učitelé pak musí být schopni komunikovat s rodiči dítěte o jeho potřebách, dovednostech, problémech a úspěších, aby obě strany mohly dítěti pomoci. Učitelka musí denně komunikovat s ostatními lidmi v mateřské škole. Čím efektivněji může učitel komunikovat se všemi zúčastněnými – ústně i písemně – tím přínosnější a pozitivnější bude její práce.“

Učitelka může svými profesními dovednostmi podstatně ovlivnit vztahy s rodiči a interakci (Mertin & Gillerová, 2015).

1.4.2 Osobnostní charakteristiky učitele

Opravilová (2016, s. 904) uvádí, že pod pojmem osobnost člověka rozumíme, „*souhrn všech jeho vlastností uspořádaných do jedinečného celku*“. Když však přihlédneme k tomu, jakou významnost a odpovědnost má práce učitele, nebudeme se divit, že si mnoho badatelů a výzkumníků položilo otázku, jaké vlastně osobnostní znaky by měly učitele charakterizovat.

Učitel se může stát pro žáky celoživotním vzorem. To se může odvíjet pak od toho, že se potom věnují oboru, pro nějž je učitel získal. Nebo může být příkladem, (pozitivním i negativním) který napodobují. Přebírají jeho postoje, názory, hodnoty aj. (Opravilová, 2016).

S tímto souhlasí i Průcha (2017) který říká, že u málo profesí hrají osobnostní charakteristiky zúčastněných subjektů velkou roli, jak je tomu u učitele.

Učitelka znázorňuje vůdčí osobnost, jež umí plánovat a iniciovat činnosti, radit, pomáhat a citlivě odhadovat míru uspokojování potřeb každého jedince ale i celé skupiny. Je pro děti vzorem, představitelem určitých společenských vztahů, pravidel a řádu. Za prosperující práci učitele se předpokládá i určitá autorita. Pro děti je přijatelná přirozená autorita, která je založená především na důvěře a osobnostních kvalitách. Děti od učitelky očekávají, že bude plnit jejich přání, uspokojí jejich potřeby, bude vyžadovat jen to, co zvládnou, bude laskavá, vstřícná a spravedlivá (Opravilová, 2016).

Ronan (2019) uvádí vlastnosti, které považuje za efektivní u učitele mateřské školy. Jedná se o trpělivost, zvědavost, nadšenost, akceptaci a smysl pro humor.

S převážnou částí těchto vlastností se shoduje i autorka Bean-Mellinger (2018), která ještě dodává, že učitel by měl respektující a flexibilní.

Výzkum, který realizovali Mariana, Fabiana & Andreea (2016) přinesl zjištění, že učitelé jsou extrovertnější, příjemnější, svědomitější, otevřenější a emočně stabilnější ve srovnání s lidmi v jiných profesích.

Vlastnosti učitele se odrážejí na jeho charakteru, který můžeme chápat jako vlastnosti osobnosti člověka, které se projevují hlavně ve vztazích k ostatním lidem, k práci a k sobě samému. Určují jednání a chování člověka (Nakonečný, 2021).

Na závěr bych chtěla podotknout, že se shodují s Gillerovou a Krejčovou (2012), které píší, že se sice můžeme setkávat se snahami vytvořit seznam charakteristik ideálního učitele, problém však tkví v tom, že „ideál“ v pravém slova smyslu nelze najít. Řekneme - li to ještě jinak, tak jeden a ten samý učitel může někomu vyhovovat, ale druhému už ne. Může se jednat jak o žáka, studenta, rodiče, tak kohokoliv jiného.

1.5 Učitel mateřské školy mužského pohlaví

Od učitelky se předpokládá, že ovlivní vzdělávání dětí a bude na ně významně výchovně působit. Představa učitelky mateřské školy je ideální, laskavé matky, jejíž péče o děti je podepřena především láskou a mateřskými instinkty, obohacena specifickým vzděláním a dovednostmi (Opravilová, 2016).

Termínem „feminizace“ učitelské profese je obvykle sdělována skutečnost, že v socioprofesionální skupině učitelů je nerovnoměrnost mezi množstvím žen a mužů, co se týče učitelů či učitelek, můžeme říci, že ženy převažují nad mužským pohlavím. Nad tímto jevem uvažuje širší veřejnost i mnoho pedagogů-teoretiků a je považován jako jeden ze záporných

rysů školského systému. V českém školství se fenomén feminizace radikálně rozvinul. Z toho vychází, že feminizace učitelské profese je potřeba považovat za jednu ze vstupních determinant edukačních procesů ve školním prostředí (Průcha, 2017). V prepimární a primární úrovni vzdělávání je vyšší počet žen jak mužů ve všech zemích OECD i dalších zemích (Urbánek, 2005, s. 109-116 in Průcha, 2017).

Důvody vysoké feminizace učitelské profese:

- Nízká peněžní atraktivnost pro muže
- Ustálená dělba práce mezi mužským a ženským pohlavím
- Poměrně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách než na jiných vysokoškolských fakultách (Průcha, 2017)

Narazit v České republice v mateřské škole na učitele muže není až dosud obvyklé. Podíl pánů učitelů v roce 2017 byl v českých mateřských školách 0,5 %, tedy cca 130 učitelů (Svobodová & Vítěčková, 2017). Novější statistiky o počtu mužů se mi bohužel nepodařilo najít. Svobodová s Vítěčkovou (2017) na základě dřívějších porovnání mezi mužem a ženou hovoří, že žena je zřetelně více ambicióznější stát se pečovatelem o dítě v předškolním vzdělávání než muž.

Položme si otázku: „Co tedy může dát muž dětem?“

Časopis The Wall Street Journal publikoval v internetovém článku výsledky výzkumu psycholožky Kathryn Kerns. Realizovala interview s účastníky, jež hodnotili vztah s rodiči. Účastníci si u mužů vážili, že u dětí pěstovali „zdravou sebedůvěru“, vedli je k překonávání překážek, byli vtipní a dováděli s nimi – tím zastavili například i pláč dětí, když byli smutní (Shellenbarger, 2015). Podle autorek „zjednodušeně řečeno“, muži by měli dětem dát prostě mužský vzor (Svobodová & Vítěčková, 2017). S tímto souhlasí i psycholog a psychoterapeut Martin Jára. Ten ještě dodává, že mužské pohlaví ukazuje dětem svět a jeho dobrodružství a předkládá dětem různé výzvy. Tím se podle něho i děti rychleji učí (Jára, 2013).

Předchozí otázku specifikujme na mateřskou školu– „Co tedy může dát učitel mužského pohlaví dětem v předškolním vzdělávání?“ Svobodová a Vítěčková (2017) uvádí, že by se učitel mužského pohlaví neměl přeměňovat na starostlivou paní učitelku. Měl by vést děti ke statečnosti a fantazii, podporovat jejich tělesnou zdatnou a zručnost, učit je jasně formulovat a sdělovat data, zažít zábavu, jasně formulovat a sdělovat data, bořit nefunkční

stereotypy, nestrachovat se, přinášet nové myšlenky a objevy a hlavně ukázat vztah mezi mužem a ženou – partnery ve výchově, názorně předvést vzor vzájemné úcty, respektu, spolupráce a pochopení (Svobodová & Vítěčková, 2017).

2 MATEŘSKÁ ŠKOLA A RODINA

2.1 Vztah mateřské školy a rodiny

Mateřské školy uskutečňují předškolní vzdělávání, které je určeno pro děti ve věku od 2 do 6 let. Povinnost obce je zabezpečit tento typ vzdělávání dětem, které k tomuto datu dosáhnou alespoň 3 let, pokud o to rodiče požádají. V posledním předškolním roce je pro děti vzdělávání v mateřské škole povinné. Preprimární vzdělávání všech typů je na centrální úrovni řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy na základě školského zákona. Mateřské školy zřizuje v převážně případech obec, popřípadě svazek obcí. Církevní a soukromí zřizovatelé jsou zastoupeni v nižším počtu (Eurydice, 2021).

Rodina dítěti dává první orientaci, přes rodinu vrůstá do společnosti, učí se základním rolím, osvojuje si základní normy lidského chování a seznamuje se s dovednostmi, které bude v dospělém věku potřebovat, které jsou mnohdy vázány na rozdílnosti pohlaví (Opravilová, 2016).

Rodiče dítěte předškolního věku jsou chápáni jako významní aktéři výchovy a vzdělávání vlastních dětí. Svými názory a postoji významně ovlivňují předškolní vzdělávání v mateřské škole (Kropáčková, 2018).

Spolupráce učitelů v mateřské škole s rodinou a zapojení rodiny do vzdělávání dětí má kladný vliv na rozvoj dítěte. Pokud navážeme s rodinou partnerský vztah, tak nám to umožňuje lépe poznat rodiče i dítě a rodiče se lehčeji seznámí s vzdělávacími strategiemi a vzdělávacími cíli, které se používají v mateřské škole. Partnerství samo od sebe nevznikne, ale je potřeba na něm pracovat a dlouhodobě systematicky ho vytvářet. Nastavení pozitivního klimatu a jeho udržování v mateřské škole, ve kterém se budou cítit bezpečně a dobře všichni zúčastnění – tedy rodiče, děti a učitelé, je jedním z předpokladů vzájemné úspěšné spolupráce (Strakatá in Syslová, 2016).

Spolupráce mateřské školy s rodinou je podle Koťátkové (2014) však dlouhodobější proces, který je dán jak ze strany učitele, tak rodiny a jehož výsledkem je vzájemná důvěra.

Stává se, že nevznikne dostačující důvěryhodné propojení pro skutečnou hodnotu spolupracovat. Z obou stran je poté typ pozice „my a oni“. Učitelky jako profesionálky by měly mít snahu a rodiče by na to přistoupit, aby pro dítě, pro které je to přínosem, existovalo společné „my“. Na vzniku jakési komunitní blízkosti rodičů a dětí mezi sebou i společně

s učitelkami je třeba dlouhodobě pracovat v oblasti vytváření kvalitních mezilidských vztahů (Kořátková, 2014).

Upevňování partnerského vztahu mezi učiteli a rodiči je založeno na důvěře, respektování a také na uznání sil a času, který rodiče i učitelky investují do podpory výchovně-vzdělávacího procesu dětí a vzájemné slušnosti. Předávání informací by se mělo vykonávat v mateřské škole mezi rodiči a učitelkami během celého školního roku (Havrdová & Vyhnančková, 2015).

Podle RVP PV (2021) je spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání plně vyhovující pokud:

- Ve vztazích mezi rodiči a zaměstnanci školy převládá důvěra, vstřícnost, otevřenost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat z obou stran. Spolupráce funguje na základě partnerství.
- Učitelé sledují jednotlivé potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim vyhovět.
- Rodiče se mohou podílet se na dění v mateřské škole, podle svého zájmu zde mohou vstupovat do her svých dětí, mít možnost účasti v různých programech. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se děje v mateřské škole, Projevili-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.
- Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.
- Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejích svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči taktně, ohleduplně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do soukromí a života rodiny, varují se nadměrné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.
- Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí (RVP PV, 2021).

2.1.1 Vztah mateřské školy a rodiny na úrovni osob – učitel a rodič

Jedná se vztah rodiny a školy na personální úrovni. Podle některých učitelů stačí rodičům podávat informace, někteří zase tvrdí, že záležitosti kolem výchovy a vzdělávání je potřeba rodičům vysvětlovat a v neposlední řadě je zapojovat do všeho, co se ve škole děje. V pedagogické veřejnosti zaznívají obzvláště názory, že blízké vztahy školy a rodiny jsou ideálním řešením pro žáka i školu (Majerčíková, 2012).

Syslová a Chaloupková (2015) uvádí, že učitel ve vztahu k rodičům:

1. Získává od zákonných zástupců dětí informace o sociálním a kulturním prostředí

dítěte s cílem společně s nimi hledat cesty k jeho rozvíjení:

- Respektuje pozitiva, které mohou zákonní zástupci dětí přinášet a využívá je pro rozvoj dětí.
2. Spolupracuje a vede komunikaci se zákonnými zástupci dětí prostřednictvím partnerského přístupu, jehož podstatou je respekt, vzájemná úcta a sdílené odpovědnosti za rozvoj dětí:
- Objasňuje zákonným zástupcům své pojetí vzdělávání a vede s nimi o tom diskuzi.
 - Nabízí možnost zapojení rodin dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy.
 - Poskytuje zákonným zástupcům možnost spolurozhodovat o postupech vhodných k rozvoji jejich dětí a podpoře učení, domlouvá se na společném postupu.
 - Dává zákonným zástupcům poradenský servis v otázkách vzdělávání jejich dítěte.
3. Poskytuje rodičům co nejvíce informací o průběhu i výsledcích učení dítěte:
- Regulérně zákonným zástupcům poskytuje děti informace a doporučení o průběhu i výsledcích učení dětí.
 - Je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, vede s nimi průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení, o vzdělávacích cílech vyplývajících ze školního a třídního vzdělávacího plánu o akcích třídy/školy, a to přes osobní setkání, elektronickou i písemnou formou.
4. Snaží se vtáhnout zákonné zástupce dětí do života školy:
- Podává rodičům konkrétní návrhy na jejich spolupráci se školou.
 - Předkládá rodičům informace a podněty z oblasti výchovy a vzdělávání dětí.

(Syslová & Chaloupková, 2015)

Dále RVP PV (2021) také uvádí, co má učitel dělat ve vztahu k rodičům. Jedná se o:

- usilování o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči;
- nabízení rodičům možnosti přistoupit za svým dítětem do třídy a mít účast na jeho aktivitách;
- umožňování

rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení; • dávání možnost rodičům se aktivně podílet na adaptačním procesu; • vedení s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho rozvoj, prospívání a učení (pravidelná individuální konzultační činnost, práce s portfoliem dítěte, aj.) (RVP PV, 2021) .

Rodiče jsou učitelky mateřské školy důležitými sociálními partnery. Spoluvytvářejí klima v mateřské škole, mají podíl na efektivitě práce učitelky. Také platí, že patřičná interakce a komunikace s rodičem podporuje úsilí učitelky o rozvoj dětí, činí tedy spokojenými děti i rodiče. Vztahu rodiče s učitelkou určuje i to, jak se dítě reflektuje a prožívá to, co se děje v mateřské škole. Rodiče obvykle dávají přednost učitelce, která má děti ráda a má k nim kladný emoční vztah, která vytváří příznivé emoční klima ve škole, ale současně je důsledná, dává jasná pravidla, dbá o jejich dodržování (Mertin & Gillerová, 2015).

2.2 Formy spolupráce mateřské školy a rodiny

Současné snahy jsou rozsáhlejšího charakteru, ale rysy určité vnějškově pojaté spolupráce trvají doteď. Kořátková (2014) považuje za základní a klasické formy spolupráce den otevřených dveří, třídní schůzky, výstavy dětských prací, jiné akce a besídky, určité hodiny pro konzultaci s učitelkami, Nabízejí se podle ní i možnosti rodičovské přítomnosti při výletech a náročnějších akcích.

Vališová a Kovaříková (2021) uvádí, že existují zejména následující formy spolupráce školy a rodiny (tedy i nejčastěji uplatňované formy spolupráce v mš): účast rodičů ve škole či třídě, osobní kontakt učitele s rodiči dětí, písemné formy komunikace a spolupráce učitele s rodiči dětí a tyto formy je možno realizovat prostřednictvím třídních schůzek, pravidelného informování o dítěti a jeho hodnocení, konzultací, individuálních rozhovorů, vstupem rodičů do třídy spojené s pozorováním dítěte aj.

Čapek (2013) uvádí několik forem méně obvyklé spolupráce: rodičovský koutek, společná četba, školní půjčovna, fundraising - vede k získávání finančních prostředků, spojených s činností rodičů na obecně prospěšnou činnost organizace. Dále návštěvy učitele v rodině žáka - jsou ale realizovány spíše jen v některých alternativních školách, setkání s odborníky, kteří poradí a pomohou s řešením problémů v rodině.

Studie Kropáčové v roce (2018) zjišťovala, jaké formy spolupráce rodiče předškolních dětí preferují. Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že rodiče vítají pravidelné neformální rozhovory s učitelkou a ředitelkou, příležitostné neformální setkávání s ostatními rodiči, možnost

zapojení se do nabízených školních akcí a možnost aktivního vstupování do vzdělávacího procesu. Rodiče uváděli, že důležitým impulzem pro nastartování efektivní spolupráce bylo první setkání s učitelkou a ředitelkou, především v době zápisu (Kropáčová, 2018).

Spolupráce rodiny s mateřskou školou je základem individualizovaného vzdělávání. Nejúčinnějších efektů v rozvoji dítěti lze dosáhnout pomocí partnerského vztahu s rodiči a zapojením rodiny do života mateřské školy. Z toho důvody by měla mateřská škola udržovat s rodiči dětí kontakt a pravidelně nabízet různé formy spolupráce (Syslová & Chaloupková, 2015).

Formy zapojení rodičů do školy jsou v současnosti tak rozmanité, že se nám jeví jako nevyhnutelné uvažovat o možnosti podílení se rodičů na životě mateřské školy a přispívat tak k dosahování ideje o efektivním společném postupu obou institucí (Majerčíková, 2012).

PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumné šetření jsem realizovala s cílem odkrýt dané představy rodičů o ideálním učiteli mateřské školy pomocí interview s rodiči. Rodiče mají určitý subjektivní mentální obraz, kterému by se měl učitel snažit přiblížit v dané mateřské škole, kde pracuje. Ideálního učitele je však těžké charakterizovat, protože každý rodič si ho představuje jinak. Přesto se najdou určité průniky, kde se jejich představy shodují.

3.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Odkrýt představy rodičů o ideálním učiteli mateřské školy.

Dílčí výzkumné cíle:

Popsat, jaké vlastnosti a dovednosti by měl mít učitel mateřské školy podle rodičů.

Odkrýt mínění rodičů o vzdělání učitele mateřské školy.

Porozumět názorům rodičů na učitele mateřské školy mužského pohlaví.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak si rodiče představují ideálního učitele mateřské školy?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaké požadavky mají rodiče na vlastnosti a dovednosti učitele mateřské školy?

Jaká mínění mají rodiče o vzdělání učitele mateřské školy?

Jaké názory mají rodiče na učitele mateřské školy mužského pohlaví?

3.2 Výzkumná strategie

Pro toto výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní přístup, abych pochopila, jak si rodič představuje ideálního učitele. Pro získání jeho představy je potřeba s ním mluvit do hloubky, protože potřebuji znát jeho subjektivní postoje a názory, abych získala jeho autentický komplexní obraz ideálního učitele.

Kvalitativní přístup je podle Švaříčka (2014, s. 17) „proces zkoumání jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka

provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“.

3.3 Výzkumný vzorek, vstup do terénu

Výběr výzkumného vzorku byl zcela záměrný. Rozsah výzkumného vzorku tvořil 8 rodičů, kteří museli splnit následující kritéria:

- být rodičem dítěte, které navštěvuje mateřskou školu, která je zapsána do rejstříku škol
- být rodičem dítěte, které navštěvuje mateřskou minimálně 4 měsíce

Kritérium „být rodičem dítěte, které navštěvuje mateřskou minimálně 4 měsíce“ považuji již za dostatečnou dobu, aby si rodič udělal představu o tom, jaký učitel je a jaký by podle něho měl být. Výzkumný vzorek tvořilo 8 rodičů dětí v předškolním vzdělávání ze Zlínského kraje.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku:

| Participant | Pohlaví participanta | Věk participanta | Nejvyšší dosažené vzdělání | Lokace mateřské školy | Typ mateřské školy | Pohlaví dítěte | Věk dítěte |
|-------------|-------------------------|---------------------|----------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------|-----------------------|
| Rodič 1 | žena | 30 let | Středoškolské vzdělání | vesnice | veřejná | muž | 6 let |
| Rodič 2 | žena | 26 let | Vysokoškolské vzdělání | vesnice | veřejná | muž | Méně jak 3 roky |
| Rodič 3 | muž | 25 let | Středoškolské vzdělání | vesnice | veřejná | muž | 4 roky |
| Rodič 4 | žena | 27 let | Vysokoškolské vzdělání | vesnice | veřejná | žena | Méně jak 3 roky |
| Rodič 5 | muž | 35 let | Středoškolské vzdělání | vesnice | veřejná | muž | 5 let |

| | | | | | | | |
|---------|------|--------|---------------------------|---------|---------|------|--------|
| Rodič 6 | žena | 31 let | Vysokoškolské vzdělání | město | veřejná | žena | 6 let |
| Rodič 7 | muž | 28 let | Vysokoškolské vzdělání | vesnice | veřejná | žena | 3 roky |
| Rodič 8 | muž | 29 let | Středoškolské vzdělání | město | veřejná | muž | 6 let |

S výše uvedenými participanty se mi podařilo spojit prostřednictvím rodiny, přátel či se jednalo o mé známé. Participanty jsem následně kontaktovala osobně či prostřednictvím telefonního hovoru, abych jim sdělila účel výzkumu a všechny náležitosti, které byly s výzkumem spojené. K mému štěstí všichni vybraní rodiče souhlasili ihned v účasti na výzkumu. Následně jim byl poskytnut písemný souhlas, kde byly uvedeny všechny náležitosti a to, že pro výzkumné účely zůstávají údaje anonymní, že mají právo kdykoliv odmítnout vypovědět, nahrávku rozhovoru ihned po přepsání anonymizují a že všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu budou citovány se smyšlenými jmény a bude s nimi nakládáno bez vazby na jednotlivou osobu či organizaci, ve které participant pracuje.

Vždy jsme se sešli osobně v prostředí, kde se cítili dobře. Místo si sami určili, takže navázání „raportu“ nebylo složité. Do terénu jsem vstupovala v roli návštěvníka. Protože jsme se vzájemně znali, věděli jsme hodně i o povaze toho druhého. Naše rozhovory byly proto více otevřené (Švaříček & Šedřová, 2014).

Vzhledem k tématu jsem neměla problém, že by se rodiče ostýchali vyjádřit. Na některých rodičích šlo i vidět, že si užívají, když mohou někomu říkat svoji subjektivní názory. Na základě podepsání rodičů o informovaném souhlasu o zachování anonymity a osobních údajů jsou Rodič 1–8 nazváni R1 – R8.

3.4 Technika sběru dat

Jako metoda sběru dat bylo použito polostrukturované interview, kde jsem si okruhy otázek připravila dopředu. Interview si nejprve vyzkoušela „nanečisto“ s rodiči dětí v mateřské škole, kde jsem vykonávala měsíční praxi. Toto zkušební interview proběhlo bez komplikací a já si ověřila, že mnou stanovené otázky jsou srozumitelné. Podle Švaříčka & Šedřové (2014, s.160) „se vychází se z předem připraveného seznamu témat a otázek. Příprava rozhovoru by měla vést k tomu, že si badatel vytvoří schéma základních témat, které

vycházejí z hlavní výzkumné otázky, a ke každému tématu několik otázek, jak by se na danou skutečnost mohl ptát.“

Tato metoda mi tedy umožňuje navázat s participantem osobní kontakt a dává dostatek prostoru na jeho osobní vyjádření, které považuji u sdělení vlastní představy participanta za důležité a problematiku mi tedy umožňuje probrat do hloubky.

3.5 Průběh výzkumu a zpracování dat

Připravené otázky jsem si vytvořila na základě studia dané problematiky prostřednictvím odborné literatury a článků. Před začátkem interview jsem participantovi oznámila ještě jednou všechny náležitosti, které podepsal v informovaném souhlasu, abych si byla jistá, že je participant se vším seznámen. Po souhlasu jsme se přesunuli k interview, které jsem nahrávala na diktafon v tabletu. Zde jsem pro sběr dat použila úvodní otázky, prostřednictvím nichž jsem navázala atmosféru na interview. Hlavní otázky byly pro mě nejrelevantnější a měly ve výzkumu nejvyšší význam, pomáhaly se mi dopracovávat k celému jádru výzkumu. Pokud participant otázce nerozuměl, vysvětlila jsem ji a pokud špatně slyšel, tak jsem danou otázku zopakovala. K závěru interview jsem položila ukončující otázky, které dávali prostor participantům doplnit informace, pokud chtěli ještě sdělit co v průběhu interview neřekli (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Dávala jsem participantům dostatek prostoru na vyjadřování, neskákala jsem jim do řeči a vždy chvíli počkala, abych si ověřila, zda skutečně domluvili.

Mým záměrem bylo ponořit se do problematiky představ rodičů o ideálním učiteli mateřské školy. Vytvořila jsem si otázky, které vycházeli z hlavní výzkumné otázky a odpovídaly jí na témata (Švaříček & Šed'ová, 2014). Témata otázek byly ohledně požadavků na vlastnosti a dovednosti učitele mateřské školy, mínění o vzdělání učitele mateřské školy a názorů na učitele mateřské školy mužského pohlaví.

3.5.1 Základní analytický průběh

Data jsem analyzovala prostřednictvím transkripce interview a využitím techniky otevřeného kódování. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. Těmto jednotkám jsem vytvořila seznam kódů, které jsem zapracovala do kategorií a kódy jsem seskupila podle podobnosti. Následně

jsem použila techniku „vyložení karet“, skrze kterou se sestaví text, jenž je převyprávěním obsahu každé kategorie (Švaříček & Šed'ová, 2014).

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole interpretuji výsledky výzkumného šetření. Po předložení výsledků analýzy dat jsem si zvolila schéma, v rámci jehož jsem významové kategorie z tabulky č. 2 rozčlenila do 3 primárních oblastí, které jsou v souladu s výzkumnými otázkami. Jedná se o:

1. Vlastnosti a dovednosti učitele mateřské školy
2. Vzdělání učitele mateřské školy
3. Učitel mateřské školy mužského pohlaví

Tabulka 2 Kategorie a kódy z interview

| Název kategorie | Kódy | Příklad citace reprezentující kategorii |
|--------------------|--|---|
| Kladné vlastnosti | akceptace, důslednost, důvěrnost, empatie, hodný, laskavost, láskyplnost, nadšenost, nápomocnost, pravdomluvnost, přirozená autorita, přátelská, psychická odolnost, ochota, respektování, smysl pro humor, sympatičnost, trpělivost, vzdělanost, vzor pro dítě, zkušený | „brát dítě takové jaké je“, „paní učitelky by měly dbát na dodržování pravidel“, „mít v učiteli důvěru“, „měl by se umět vcítit do dítěte“, „nebýt na děti zlá“, „vlídná k mladším dětem“, „měl by mít určitě rád děti“, „zapálený do zaměstnání“, „nelhat nám“, „nějaká autorita je potřeba“, „kamarád s dětmi“, „pevné nervy“, „učitelky dělaly něco bokem“, „měly respektovat“, „zábavný“, „jsou znalé ve svém oboru“, „být vzorem pro děti“, „expert v oboru“ |
| Záporné vlastnosti | hrubost, hrůzostrašnost, vážnost, velký respekt | „fackovat děti“, „nahánět strach dětem“, „vážný“, „přílišný respekt“ |

| | | |
|---------------------------|---|--|
| Podstatné dovednosti | Komunikační dovednosti, hra na hudební nástroj, kreativita, výtvarné dovednosti, efektivní a záživné edukační činnosti, ict dovednosti, zpěv, zvládání konfliktních situací | „aby paní učitelka s námi často mluvila“ , „ aby hrál na nějaký hudební nástroj a s dětmi zpíval“ , „kreativní“ , „ umět i nádherně malovat“ , „umět pracovat s elektronikou v dnešní době je potřebné“ , „aby dokázala vyřešit, když se děcka pohádají“ |
| Nepodstatné dovednosti | kreslení, realizace veřejných vystoupení, hra na flétnu, ict dovednosti | „ kreslit nemusí umět“ , „sice ráda chodím na besídky na vystoupení,, ale nevadilo by mi, kdyby to s dětmi nedělal“ , „já si tak nepotrpím na flétně“ , „za mě technologie nejsou podstatné“ |
| Vysoká škola není všechno | vysokoškolské vzdělání s praxí, vysokoškolské vzdělání se zkušenostmi | „ideálně aby v mateřské školce paní učitelka už byla nějaký ten pátek a uvítala bych i kdyby měla vysokou, aby se to tak pěkně propojilo“ , „takže i za mě vysokoškolské vzdělání je v současnosti důležité ale musí mít i zkušenosti s dětmi“ |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| Vzdělání není prioritou | dobrý charakter učitele, praxe dá potřebné, zkušenosti práce s dětmi, doporučení vysokoškolského vzdělání | „mně na škole asi nezáleží, pro mě je spíše důležitější, jak se chová k mým dětem“, „je pro mě důležité aby ve školce trávil už ale i nějaký čas, protože v praxi se přece jenom naučíš, to co ti škola nedá“, „za mě zkušenosti důležitější než vzdělání“ |
| Rozdílnost názorů o učiteli muži | absence zkušeností, absence mateřského pudu k mladším dětem, menší míra starostlivosti, mužský vzor dětem, lehkovážnost, vynikání mateřské školy, odlišný přístup, více pohybových činností, vyrovnalost pohlaví | „asi má na to vliv, že mě tedy muž a mé děti nikdy neučil“, „nedokážu si představit že by se mi o mého 2,5 letého chlapce staral muž, paní učitelka říkala, že ty děti jsou ještě taková miminka“, „byl na ty děcka více flegmatik, což by se mi nelíbilo“, „mojí dceři by prospělo mít ve školce nějakého muže, z důvodu, že je prostě muž“, „pan učitel by to tak neprožíval“, „bylo by to něco nového v mateřské škole“, „byl na ty děcka takový otevřenější“, „muž by s děckami více sportoval“ |

Rodiče v interpretaci výsledků často vycházeli ze zkušeností, které již s učiteli mají. Hodně rodičů popisovalo učitelky, se kterými jsou nadměrně spokojeni. V takovém případě jsem se vždy ujistila, zda popis daného učitele odpovídá i jejich představě, s čímž rodiče souhlasili.

4.1 Představy o vlastnostech a dovednostech

V této kapitole si uvedeme vlastnosti, které tvoří základ osobnostních charakteristik učitele mateřské školy a dovednosti učitele. Představy vlastností jsem v rámci výzkumu rozdělila na kladné a záporné. Kategorie kladných vlastností obsahuje vlastnosti, které by si rodiče přáli, aby jimi ideální učitel oplýval, u záporných je tomu naopak. Dovednosti jsou rozděleny na podstatné a nepodstatné. Podstatné dovednosti jsou dovednosti, kterými učitel musí disponovat. Nepotřebné dovednosti charakterizují jako dovednosti, na kterých rodičům nezáleží a když učitel danou dovedností nedisponuje, tak je i přesto u rodičů ideální. Tyto dovednosti zjednodušeně řečeno označit za zbytečné z pohledu rodičů.

Kladné vlastnosti

Z výzkumu vyplynulo, že si rodiče představují ideálního učitele pouze s kladnými vlastnostmi. Žádný rodič nevedl, že by u učitele nějakou zápornou vlastnost „přehlížel“ a považoval ho i tak za ideálního. Od učitele se to navíc i očekává, že bude vystupovat před veřejností profesionálně a bude příkladem pro ostatní. To obnáší skrývání negativních vlastností, kterých si je daný učitel vědom.

„Ať si je paní učitelky doma jaká chce, tam je to všem jedno, ale před rodiči by měla vystupovat vzorně. Víte jak se to říká, „učitel má jít příkladem“.“ (R2)

Kromě rodičů by měl být učitel příkladem zejména k dětem, pro které je vzor. Tuto úlohu si uvědomuje 5 rodičů a požadují to u ideálního učitele taktéž.

„Přeji si, aby děti vedla a byla pro ně vzorem.“ (R1)

„Každý má svoje dobré a špatné stránky, ale od učitele očekávám jenom to dobré, kor ve školce, kde jsou děti nejvíce ovlivnitelné.“ (R2)

„Musí to být „dobrá duše“, je zároveň pro děti i vzor v chování a nejen to.“ (R4)

„Měla by jít pro děti příkladem.“ (R5)

„Je to důležitá práce, dětem by měla ukazovat, jak se mají chovat, jak se řeší problémy, co se má a nemá dělat. Paní učitelka by se měla chovat ukázkově pro děti.“ (R8)

Dále rodiče požadují, aby byl učitel k dětem *empatický, hodný a přátelský* a měl *smysl pro humor* a *akceptoval individualitu každého dítěte*.

„*Určitě by neměla být na děti zlá. Zábavná, děcka srandu milují. Zároveň by se měla ale do dětí i vcítit.*“ (R1)

„*Empatická, každé dítě je jiné a jinak prožívá určité situace. Hodná. Měla by být trochu takový šašek kvůli dětem. Ta milost, usměvavost, taková by měla být. Naše paní učitelky jsou s dětmi zároveň takoví kamarádi, i když je učí.*“ (R2)

„*Aby na děti byla hodná. Mile s láskou. Prostě jde vidět, že už je to někde jinde ta doba. U nás třeba ve školce když jsem byl, to hodně záleželo, jaká paní učitelka je. Třeba jedna se námi tak nepárala, prostě nikdo a teď vidím, že jsou všechny tak tím chováním aj přístupem k dětem sjednocené, prostě milé vůči dětem. U nás má školka i v koncepci, že učitelka je pro děti přítel, který jim pomáhá objevovat svět. Nechtěl bych to měnit. Máme fakt úžasné paní učitelky, strašně ochotné.*“ (R3).

„*Musí to být „dobrá duše“.* Učitel musí být i trochu střelený na děti. Anetka je celkem taková plachá, proto s ní paní učitelky jednaly opatrně.“ (R4)

„*Vtipná, vzorem pro děti. Paní učitelka je pro děti takový parťák, co ho učí a ukazuje mu svět.*“ (R5)

„*Byly hodné, milé. Za mě neexistuje a vím, že tam byla dřív taková paní učitelka, starší, co na děti byla protivná a děti ji celkově moc nemuseli a i my rodiče.*“ (R6)

„*Určitě by na ty malé měla být milá, empatická. Třeba u nás jsou moc hodné. Kolikrát ze sebe dělala blázna, protože ti malí často buleli. Začátek byl pro Lauru těžký a stále plakala, proto jsme ocenili, jak s ní paní učitelky jednali vlídně. Jak sami řekli, je to pro dítě citově náročné, tak se jí to snažili udělat co nejpříjemnější.*“ (R7)

„*Kolikrát jsme doma dodělávali i domácí úkoly doma, pokud chyběl a nestihl to ve školce a teda co mě překvapilo, tak i chtěli omluvenku, když malý nebyl ve školce. Paní učitelky ale byly milé a i chápavé. Sama by měla být vtipná na děti, ale zároveň, když s námi mluví, tak mluví normálně. Je vždycky vtipné sledovat, jak se jí mění osobnost k dětem a k nám. Vcítit se do dítěte, brát v potaz, jaké je děcko a i se tomu nějak přizpůsobit, například i přes ty úkoly na doma, umět vyjít s rodiči, dělat to vše hlavně pro to dítě, nebýt otrávená, dobrý člověk.*“ (R8)

Tři rodiče si nárokují, aby byl učitel *respektující* k tomu, že nepotřebují s mateřskou školou každodenní komunikaci. Požadavky předškolního vzdělávání plní a nemají s učitelem

záporný vztah, právě naopak učitelé věří. Rozdíl je v tom, že jim stačí být s mateřskou školou v interakci, jen pokud je potřeba. Jak sami uvádí, pokud po nich učitel něco žádá, sám se iniciuje.

„No mě stačí, když probere s námi, co je potřeba, jako že bych potřebovala bych se školkou v kontaktu 24/7 určitě ne, což by měly chápat.“ (R1)

„Jsem rád v obraze, co se týče mš, to netvrdím, ale stačí mi si přečíst nástěnku, co mají v mš, na webové stránky mš nechodím, ve dveřích si s paní učitelkou promluvit, zajít na nějaké akce školky a tak mi to vyhovuje. Pokud něco potřebují, tak se většinou ozvou sami. „Člověk taky jde z práce unavený a chce jít domů, takže pro mě není akutní se vybavovat s učitelkama každý den. Já se sám od sebe moc neangažuji, to přiznávám. Ale naše paní učitelky mám jinak rád a nemám s nima problém. Poznají, když nemám náladu se vybavovat.“ (R5)

„Tak hlavně v to posledním roce než jde do první třídy je to potřeba hodně spolupracovat, to nebudu lhát. Jinak předtím to bylo tak nějak jako když bylo nutné. Když byl problém, řekli nám o tom. Asi budu znít blbě, ale člověk přijde z práce, chce si vzít dítě a jít domů, takže kdybych vedl každý den nějaké dlouhé rozhovory, tak by mě to zdržovalo. Když pro nás školka dělala akce, šli jsme a něco po nás chtěla, potřebovala, pomohli jsme. Nikdy jsme je neodbyli, protože víme, že to myslí dobře a dělali to pro kluka, takže asi jenom takto. Nemusím se vybavovat každý den s učitelkou hodiny a nějak přehnaně se o školku zajímat. Měly by to respektovat.“ (R8)

Pět osmin rodičů zaujímá opačné postavení a zakládají si na každodenní komunikace. Chtějí mít s učitelem blízké vztahy. Základem takového vztahu je, aby byl učitel *důvěrný*. Tuto důvěru si budují a upevňují prostřednictvím nabídky a využívání různých forem spoluprací, *nápomocností* učitele, časté informovanosti (zejména neformálních rozhovorů) a *pravdomluvností* učitele. Zájem toho vzájemného vztahu by se měl orientovat ve prospěch dítěte. (Poslední dva aspekty souvisí s komunikačními dovednostmi učitele, kterým se věnují podstatných dovednostech, mají totiž u rodičů své neodbytné místo).

„Ve dveřích vždy, ale někdy pospícháme, tak si ho jenom vezmu. Jinak naše školka vím, protože je ve stejné vesnici kde bydlím, že vymýšlí různé setkání, programy a děcka to baví. Pořádají společné akce jako besídky, výlety i někdy, třeba opékání špekáčků, nějaký i sportovní den, na vánoce se chodí do školky i třeba společně vyzdobit třídu. Vidím, že se snaží se rodiče zapojovat a upřímně se mi to fakt líbí. Cítíme se pak více jako součást školky, bavila jsem se o tom i s ostatníma maminkama. Rozhlas často hlásí program školky. A i maminky si povykládají a je to takové rodinné.“ (R2)

„Na nástěnce mají vždy pro nás, co budou s dětmi dělat každý týden a páni toho je, tělo tam bylo, podzim zdraví, vánoce a svátky atd., takže jsme věděli, co dělají a to pro mě jako rodiče má přínos. Takže jsme v obraze, víme co se děje i skrze emaily, letáčky na nástěnce, takže za mě je důležitá, nemusí být každodenní, ale častý kontakt se školkou kvůli našemu dítěti. A i až půjde od první třídy, tak to vím, že to taky s rodiči často řeší věci okolo toho, což je pochopitelné. Takže jak říkám, jsem jako rodič rád v obraze a mám i se školkou důvěrnější vztah, pouto a jsem klidnější celkově, protože vím, co se tam děje. Navíc je to příležitost se i seznámit s dalšími rodiči, když tady na vesnici se zná každý, ale třeba ve městě je to o něčem jiném.“ (R3)

„Školka pro nás pořádá různé akce jako drakiádu, rozsvěcování stromečku, hody, besídky, na zahradě jsme jim i pomáhali se zahrádkou, to je taková jejich speciální akce atd. Jsme při tom více školkou více v kontaktu a s ostatními rodiči, což je dobré jak pro nás, tak i pro naše děcka. Nemají sice kroužky, ale pořádají akce pro děti i nás, jako drakiádu, na hody tančí, vánoční besídky, kde společně i pečeme. Takže jsme spolu často v kontaktu a tak se mi to líbí. Máme dobrý vztah a vím, jak je tam Anetce.“ (R4)

„Vyhovují mi i nástěnky, co budou s dětmi dělat na to týdenní téma. Mají to dobře rozvrhnuté. (R6)

„Skrz dítě je určitě potřeba se snažit o co nejlepší vztahy. My máme s učitelkami řekl bych dobré velmi vztahy.“ (R7)

Rodiče oceňují a váží si, když jim učitel pomáhá. Jedná se o povinnosti před nástupem do mateřské školy, během školního roku a zahájením povinné školní docházky.

„Byla jsem moc spokojená. Paní učitelky nám vždy pomáhaly.“ (R1)

„Když si například vzpomenu na začátek, tak třeba před nástupem do školky jsme museli přinést kopii rodného listu dítěte, vyplněnou přihlášku aj. Toto sice máte vše na stránkách školy, ale já jsem tam radši zašel osobně a neodbyli nás.“ (R3)

„Tím, že Anetku ve školce utěšovaly a umožnily nám s ní být zezáčátku ve školce i v rámci třeba adaptačních programů nám hodně pomohly a i co teď nám pomáhají.“ (R4)

„Upřímně jsem nečekala, že toho bude tolik věcí okolo před nástupem do 1. třídy, ale paní učitelky nám se vším snažily pomoci a poradit se vším.“ (R6)

„Hodně nám pomáhala, sestavovala nám individuální plány, jak říkám byli jsme v pedagogicko-psychologické poradně, u paní logopedky, řekly nám co by dítě mělo umět

a zvládat před nástupem do první třídy...bylo toho hodně, ale školka nám pomáhala jak to šlo.“ (R8)

Dva rodiče dodali, že je pro ně důležité v rámci důvěrnosti učitele, aby v žádném případě nesděloval citlivé informace o dítěti veřejnosti.

„Určitě nechci, ale naštěstí se to u nás neděje, aby paní učitelky byla, jak to říct slušně drbna, která prostě všechno vyslepičí. To by se nelíbilo podle mě žádnému rodiči.“ (R3)

„Nechci, aby paní učitelky říkala ostatním rodičům něco o mojem dítěti a pomlouvala děti s kamarádkou někde na kafičku.“ (R4)

Důvěra k učiteli by měla být podle rodičů i ze strany dítěte. Dítě může pocházet z dysfunkční rodiny a je důležité, aby dítě vědělo, že v případě nouze se může kdykoliv obrátit na učitele.

„O to je důležitější, aby paní učitelka byla ta osoba, o které dítě ví, že za ní může pokaždé přijít.“ (R3)

„Děti by určitě měly věřit paní učitelce. Může se například doma něco špatného dít a dítě to nemusí mít doma lehké a může ho to trápit. Aspoň ta školka by měla být místo, kde dítě ví, že může cokoliv říct a nic se mi nestane, co ho trápí. Paní učitelky ho můžou i třeba i obejmout, aby se cítilo lépe.“ (R4)

„Dítě plakalo ve školce, že to doma nemá řekněme jednoduché a učitelky ho utěšovaly.“ (R8)

Mateřská škola je jedna z prvních institucí, kde si dítě osvojuje pravidla slušného chování, učí se nová či si upevňuje stávající pravidla, čímž je učitel také *nápomocen* rodině ve výchově dětí. S dbáním na dodržování pravidel se pojí *důslednost* učitele.

„Pomáhají nám i syny vychovávat svým způsobem jako například nemluvit u jídla, pozdravit, poděkovat, pouklízet si po sobě, umýt ruce po toaletě.“ (R3)

„Paní učitelka u nás opravdu dbá na dodržování pravidel a vidím to i doma, kdy například si uklízí, když máme pravidla. I ve školce by paní učitelky měly dbát na dodržování pravidel.“ (R5)

„...jim říkají, ať zasunou židličky, pouklízí si, pozdraví, ...“ (R7)

Děti někdy potřebují „pomocnou ruku“. V mateřské škole je sice vedeme k sebeobsluze a i pro přijetí do mateřské školy musí dítě splnit určité požadavky v rámci sebeobsluhy, ale může se stát, hlavně u mladších dětí, že budou potřebovat pomoc s některými činnostmi během dne. Rodiče si toto taktéž uvědomují a proto požadují, aby byl učitel *nápomocný* dětem.

„Jinak dál, aby dětem pomáhala, ...“ (R1)

„Nedávno se stala „nehoda“ a oni jakoby ví, že by to neměly dělat ty děti – ta podmínka sebeobsluhy pro přijetí, říkaly paní učitelky, ale že se často nestává, že se to stalo párkrát i těm starším dětem a že ho utřely a v klidu.“ (R2)

„Tak třeba s krájením jídla a i s oblékáním jí paní učitelky pomohly, když se šlo na zahradu či na procházku. Tak pořád je malá ještě dost, jasné, že bude potřebovat pomoc od jiných, ale s tím paní učitelky počítají a podle toho jednají.“ (R4)

„Paní učitelka by hlavně těm malým měla pomáhat, protože sice musí sami zvládnout tu základní sebeobsluhu, ale tak jsou to pořád malé děti.“ (R7)

Dva rodiče, kteří mají děti v povinném předškolním vzdělávání ocenili pomoc učitele i v poskytnutí kontaktů a spoluprací mateřské školy s PPP či logopedem, v čemž rodičům usnadnili práci.

„A naše školka měla i kontakty například s paní logopedkou či psychologkou a i nějaké kontakty skrz ty děti, které měly nějaké onemocnění. Ta logopedie byla důležitá, protože jsme i doma musely cvičit a dělat logopedická cvičení před vstupem do 1. třídy a i jsme byli v pedagogicko-psychologické poradně. Školka nám ale v hledání těchto lidí ušetřila čas.“ (R1)

„Měli jsme problém s mluvou, doma jsme museli trénovat hlásky, paní logopedka nám dala cvičení, ale za paní logopedkou nás poslaly paní učitelky, že nám daly kontakt. Ušetřilo mi to nervy a čas.“ (R6)

Říká se, že první dojem je ten hlavní, u učitele, který zároveň reprezentuje mateřskou školu, je první dobrý dojem dokonce klíčový v rozhodnutí, zda dítě do dané mateřské školy umístí, či ne. Před zápisem do mateřské školy je zásadní, aby učitel na rodiče dobře zapůsobil, což vyžaduje *sympatičnost* učitele. Učitel by měl být rodičům sympatický stále, odráží se to na jejich vztahu.

„Kdyby na mě paní učitelky zapůsobily poprvé špatným dojmem, nedám dítě do té školky.“ (R4)

„Kdyby na mě působila nepěkným dojmem, asi bych k ní nebyl tak otevřený a trochu by mi dělalo problém s ní řešit záležitosti okolo syna.“ (R5)

„Zažili jsme nesympatickou paní učitelku, moc jsme s ní nechtěli mluvit ani, byla tam vždy taková divná atmosféra třeba v šatně.“ (R6)

„Tak rozhodně na mě musí udělat hned při prvním setkání dobrý dojem. To bylo právě důležité, když jsme dávali naši holčičku do školky. Kdyby na mě paní učitelka zapůsobila jako nějaká „nesympatická baba“ tak bych si to rozmyslel.“ (R7)

Dále si rodiče přejí, z mého pohledu neodmyslitelná věc, aby učitel byl *láskyplný* k dětem. S prací s dětmi souvisí i *nadšenost* do zaměstnání, pokud učitel nemá rád děti, ovlivní to i negativně jeho přístup k práci. S láskyplností učitele k dětem je nejideálnější podle pěti rodičů zpětná interakce v podobě, že děti mají rády učitele.

„Aby ji práce bavila a měla ráda děti.“ (R1)

„Hlavně aby měla ráda děti a děti ji.“ (R2)

„Tak určitě na prvním místě aby měl rád děti, to je jasné, a nejlépe děti zase milovaly ji. Tak navzájem aby se měli rádi.“ (R3)

„Měl by mít určitě rád děti a být nadšený do práce, aby ho to bavilo, potom se to projeví na přístupu.“ (R4)

„Naše děcko ji má rádo taky a to je taky důležité u paní učitelky mých představ, ale tak co si budem, kdo by byl rád, kdyby jeho dítě nemělo rádo jeho paní učitelku.“ (R5)

„Aby to co dělala, dělala pro děti a práce je naplňovala, ono se to odrazí na dětech, když je učí někdo, kdo je otrávený a někdo, kdo je nadšený do práce. Předávat jim jenom to dobré.“ (R8)

Představy rodičů o přístupu k dítěti se liší podle věku dítěte. K mladším dětem, ve věku 2-4 let, by měl být učitel *laskavý*. Rodiče to komentují, že když děti do mateřské školy nastupují, zvykají si na nové prostředí, je to také jejich první období života, kdy netráví s rodiči už tolik času, což může být pro některé děti citově náročné a právě laskavý přístup učitele má pomáhat mladším dětem se adaptovat a zvykat si lépe na prostředí mateřské školy. Učitel by měl jednat s těmito dětmi vlídně bez zvýšení hlasu.

„Jsou na ty malé strašně hodné právě, nezvyšují na ně hlas a mluví zdobněle a chválí je často, pomáhá jim to se ve třídě cítit lépe, ikdyž se jim stýská po mamince, to tam hodně dětí brečí. Když brečí tak je obejmout a utěšují je. Tak jako „andilkovsky“ se k nim chovají a já se s tím ztotožňuji. U nás jsou právě na děti hodné a poslouchají paní učitelky, takže to vidím z vlastní zkušenosti, jde to i laskavě a poslouchají, ještě když je dítě malé tak musí být přívětivá.“ (R2)

„Paní učitelky k nim mluví vysokým zdobnělým hláskem, například stylem „dětátka moje“. Tady toto vyžaduje být k dětem srdečná, přívětivá a shovívavá. Skoro pokaždé, když

přijdeme, tak tak někdo brečí a toto neberu jako něco špatného, jsou to prostě děcka, kterým chybí maminka, my jsme byli stejní (smích). Naše malá plakala ve školce i po tom, co jsme tam chodily na návštěvy, aby si tam zvykla v novém prostředí.“ (R4)

„...byla na ně milá strašně a taková „řutu ňunu“, což u těch malých chápu.“ (R5)

Oproti tomu druhá skupina rodičů klade důraz, že učitel by měl být autoritativní. Jak zmiňovala Opravilová (2016), tak i rodiče preferují přirozenou autoritu a akceptují, když učitel v rámci nedodržování pravidel, situací, kdy dítě může přijít k úrazu, usměrňování dětí či „neposlouchání“ jemně zvýší hlas. Děti ale zároveň musí mít k učiteli pořád kladný vztah. *„No jako měl by, ale upřímně jako nemám nic proti, když paní učitelky třeba na děti zvýší hlas, když neposlouchají či třeba nevím se jim může něco stát. Já si i myslím, že nějaká autorita je potřeba. Děti nějak ukočírovat, když jsou moc „rozlétané“. Ještě když rostou a už z nich nejsou ty malé neviňátka a často zkouší, co vydržíme, hlavně teď jak rostou a jsou větší. Jenom aby z ní děti neměly vyloženě strach a doma mi děcko plakalo, že se bojí jeho učitelky. Tak učitelé mají určitě nějaké znalosti, jak s dítětem pracovat, když to studují, ale za mě to neuškodí zvýšit hlas atd.“ (R1)*

„Paní učitelky se chovají k dětem pěkně, ale pokud je potřeba, děti k nim mají respekt.“ (R3)

„Pak můj sen šel do druhé třídy, kde byla přísnější paní učitelka, ale myslím, že to mému klukovi prospívá aj. Mít nějakou ráznou ruku a usměrňovat ho, rošťáka. No a tak si to představuju aj já. Jako asi bych nebyl spokojený, kdyby syn dělal neplechty a paní učitelka by dělala, že je vše ok. Umět zjednat pořádek. Nebýt až moc na ty děcka „volná“, ale zároveň jako né, že je seřve, to není její úkol. Pokud nezlobí, tak je na ně milá. Vím, že u nás když děti neposlouchají a třeba nedodržují pravidla, neodmlouvají, tak na ně paní učitelky třeba zvýší hlas, ale neřvou po nich jak po lesy a umějí je ukorigovat. Jinak děti jsou s našimi paními učitelkami kámoši.“ (R5)

„Pokud děcka neposlouchají a dělají bordel a třeba se bijou, učitel by je měl usměrnit napomenutím, aby věděli, ale v rozumné míře, aby měly paní učitelku pořád rády.“ (R6)

Vše, co mateřská škola požaduje má orientovat ve prospěch dítěte.

„Během těch 3 let, co Jakub chodil do školky jsem se nikdy se školkou nepohádala a snažila se poctivě plnit vše, co po nás chtěly bez remcání než jiné maminky, protože jsem věřila, že to stejně vše dělají pro to dítě a snaží se mu pomoci.“ (R1)

„Paní učitelky dávají aktivity dětem, které ví, že ve věku zvládnou. Když jsme ho daly do školky, tak nám řekly, že je moc šikovný na jeho věk a tak. Nebudu lhát, ale strašně mě to

potěšilo. Viděla jsem, že vše dělají pro děti, což mě i uklidnilo v tom smyslu, že mají o děti opravdu zájem a věděla jsem, že o mého syna bude dobře postaráno.“ (R3)

„To bylo právě, jak jsem i říkala, že hodně rodičů si stěžovalo, že museli děti omlouvat, když nebyly ve školce a dodělávat například i doma úkoly, pokud dítě ve školce chybělo a nestihlo si to dodělat tam. Já neměla problém, věděla jsem, že to paní učitelky myslí dobře a že se nám i dítěti snaží pomoci.“ (R6)

Žádný z rodičů si nepředstavuje ideálního učitele jako učitele začátečníka. Rodiče berou ideálního učitele jako experta na děti, na kterého se mohou vždy obrátit a kterým jim poradí v případě problému. Na expertnost se vztahuje i *vzdělanost*.

„Takže být prostě znalec na děti, koho jiného se mají rodiče ptát.“ (R2)

„Si pamatuji doted', když jsme se paní učitelky ptali, tak nám paní učitelka řekla, že egocentrimus je normální částí dětského vývoje, úplně na nás tak jinak zapůsobila, vzdělaněji. Používala i více pojmů, která vzápětí vysvětlila.“ (R5)

„Za mě paní učitelka prostě musí vědět co dělá, hlavně když připravovali malého na základku. Nebojí se nám říct, jak si to myslí, proč to máme dělat, vždycky si to umí chytře obhájit, proč je to podle nich nejlepší. Jde vidět, že jsou zběhlé ve svém oboru. (R6)

„Paní učitelka by měla být odborník na dítě, protože u nás rodiče se jí i ptají, když nevěděli a tak, a je to jeden z mála lidí, na kterého se obrátit s vaším dítětem.“ (R8)

Mezi poslední zmiňované vlastnosti patří *trpělivost* a *psychická odolnost*. Na trpělivost rodiče apelují z důvodu, že každé dítě má své individuální tempo, za který daný úkol dokončí. Psychická odolnost se váže jak k dětem, k jejich pláči a křiku, tak nátlaku veřejnosti, zejména samotných rodičů, kteří se snaží zasahovat a ovlivňovat učitelovu práci k obrazu svému.

„Určitě trpělivá, protože některé děti jsou pomalejší a trvá jim něco udělat déle a pevné nervy. Sami jsme to zažili a potvrdí to i další rodiče, když dávají děti do školky, tak pláče a řve, že se jim stýská. Nám se to kolikrát stalo i po hloupém víkendů. Mně to kolikrát stačilo poslouchat jenom v šatně ten nářek.“ (R1)

„Hlavně na ty maličké netlačit. Kolikrát po nich chceme něco honem honem a ti potřebují čas. K nám do školky chodí jedna maminka, která se ráda hádá s paní učitelkama o dětech, jak by to bylo podle ní lepší. Obdivuji pevné nervy paní učitelky, protože s ní jedná vlídně, občas šlo na ní poznat, že té maminky už měla po krk, přesto jí nikdy nervy neujely.“ (R2)

„Občas si myslím, že ta práce je náročná na psychiku, když tam řve dítě aj 2 hodiny a to poslouchat a teď bulí naráz více dětí, takže určitě odolná nějak a zkousnout zuby a vydržet.“
(R4)

„Jako já Vám něco řeknu, já bych někdy učitele dělat fakt nemohl. Za ty 3 roky co syn navštěvuje školku jsem zažil i pár takových rodičů, se kterými se bavít je za trest. Byli na paní učitelku nevrly, stěžovali si, že za to může školka, jak je neschopná atd. Nějaká slabší povaha by se z toho mohla sesypat. Snažili se vypadat, že mají navrch nad učitelem a působit jako nějakí experti.“ (R8)

Tři rodiče oceňují, pokud je v učitele osobnosti obsažena i ochota. Dva rodiče chválí učitelovu ochotu dělat práci navíc.

„Když to vše tak popisují, tak si uvědomuji, že, máme fakt úžasné některé paní učitelky, strašně ochotné. Skoro ten ideál.“ (R3)

„Kolikrát udělali i něco bokem.“ (R4)

„A školka nám dělala i cvičení pro dítě a doma, když jsme poprosili, i když nemuseli. Například když jsme si chtěli ještě procvičit třeba něco s písmenky, prostorovou orientací atd.“ (R6)

Záporné vlastnosti

Ač se to v dnešní době jeví již jako činnost, která se v mateřských školách neděje, přesto valná většina rodičů vzpomnělo problematiku *pohlavkování a bití dítěte* jako výchovné metody učitele, které odsuzuje. Myslela jsem si, že téma tělesných trestů už je tabu v současných mateřských školách. Odmítají jakoukoliv *hrubost* učitele vůči dítěti.

„V dnešní době určitě, ještě když se děti nesmí bít, což mimochodem schvaluji, ...“ (R1)

„...nebo mu dala facku, tak s tou školkou končím.“ (R2)

„U nás se řešilo, že paní učitelka dala dítěti facku, už dávno, protože jí nějak ujely nervy, moc zlobilo, děcko si postěžovalo a vyhodili ji. Dneska je to nepřípustné, ale tak to zmíním, nedávat facky, ani výchovné.“ (R8)

To samé by mělo platit i o křiku na děti v rámci hrubosti, bohužel zde bych chtěla jenom podotknout, že i já sama jsem byla svědkem pokřikování na dítě od učitelky.

„A takový přístup je taky super, prostě nějak neseřvat to děcko.“ (R2)

„...,nekřičela na ně, ...“ (R3)

„Učitelka co řve po nich, nemá ve školce co dělat, protože by byla nepříjemná na děcka.“
(R7)

Jak bylo zmíněno, sice si pár rodičů si představuje učitele s mírnou autoritou, ale jak z názvu vyplývá, tak v jisté míře. Polovina rodičů si nepřeje, aby učitel vůči dětem *hrůzostrašný* a působil jim obavy.

„Jelikož mám malého chlapečka – lehce přes 2,5 roku, je pro mě důležité aby se paní učitelky nebál, pak by do školky nechtěl chodit a školka je za mě místem, kam by se děti měly těšit. Nedala dítě do školy, kde by se bálo paní učitelky.“ (R4)

„Co bych dodala? Nepřeji si, aby paní učitelky byly na děti hnusné a děti z nich měly strach, s takovými učitelkami pryč z MŠ. Kolikrát mě stačí, když vidím rodiče, jak místo, aby to děcku vysvětlili ho pohlavkují, aby si to zapamatovalo.“ (R2)

„Paní učitelka se musí líbit i mé dceři a působit na ni dobře. Chápete, aby se jí nebála.“ (R7)

„...na děti působila strašidelně, aby se jí děti nebály i cokoliv říct,... (R8)

Posledními vlastnostmi, které si rodiče nepředstavují u učitele mateřské školy je *vážnost*. R2 zmínil i *velký respekt*.

„Nechtěla bych, aby paní učitelka měla přílišný respekt, přece jenom učí malé děti a ti by se ve školce měli cítit dobře.“ (R2)

„Nebýt vážný.“ (R3)

„Zase by podle mě neměla být učitelka ale moc vážná.“ (R5)

Podstatné dovednosti

Z výzkumu vzešlo, že 5 rodičů (R2, R3, R4, R5, R6, R7) řadí komunikační dovednosti učitele k jeho významným dovednostem.

„Měli by komunikovat s námi každodenně.“ (R2)

„Komunikace je základem v každém vztahu, i v tom s učitelem.“ (R3)

„Já jsem spokojená, paní učitelky s námi komunikují často.“ (R4)

„Bála se s námi mluvit a vypadala překvapeně, že s ní mluvím, no tak takového si ho určitě nepředstavuji.“ (R5).

„Aj bych si přála, aby paní učitelka s námi často mluvila, což u nás paní učitelky dělaly.“ (R6)

„Být paní učitelkou je takové mluvící povolání, proto je pro ni důležité, aby uměla komunikovat na slušné úrovni.“ (R7)

I někteří rodiče, kteří tyto dovednosti nevyjádřili přímo, uvedli situace, v nichž učitel tuto dovednost potřebuje. Každý rodič má v rámci důležitosti komunikace jiné důvody. Turecké

profesorky Ata-Aktürk & Demircan (2017) také považují a vzešlo to i z jejich výzkumu, že komunikační dovednosti učitele patří k jeho stěžejním dovednostem.

Pro potřeby bakalářské práce jsem komunikační dovednosti rozdělila do dvou podskupin a to komunikační dovednosti k dítěti a komunikační dovednosti k rodičům.

Co se týče dětí, zde je úloha komunikačních dovedností důležitá hned z několika hledisek. Učitel je dětem komunikačním vzorem. Může pomoci svou komunikací snížit agramatismy ve slovním projevu dítěte. Pokud mateřská škola nerealizuje výuku anglického jazyka během dopoledne ve výchovně-vzdělávacím procesu, mnoho rodičů si platí odpolední kroužky angličtiny. Je tedy nutností, aby učitel ovládal komunikaci v anglickém jazyce. Posledním důvodem je účast v předškolním vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

„Paní učitelka by měla mluvit bez řečových vad a měla by mít velkou slovní zásobu a správně umět skládat věty, děcka to od ní pochycují.“ (R2)

„Určitě umět v dnešní době anglicky, to je pro mě důležité u učitelky, budeme si i platit kroužek, protože v dnešní době je to nutnost a anglicky se mluví všude.“ (R3)

„I něco navíc skrz kroužky, třeba u nás na školce se nenabízí angličtina a to mě celkem mě mrzí a malou jsem tam chtěla dát, až bude starší, tak asi bude chodit jinde, protože tam jsou staré paní učitelky a ty anglicky neumí.“ (R4)

„Jak jsem zmínila dříve, i když jsme měly problém s mluvou, tak co se týče nějakého sestavování vět, aby byly smysluplné a správné, je fakt, že školka na tom měla velký podíl. Paní učitelky u nás mluví pěkně. Ještě umět anglicky, u nás mají i kroužek.“ (R6)

Co se týče komunikace učitele s dítětem s odlišným mateřským jazykem, role učitele je klíčová jak v dorozumění se s dítětem, tak s jeho rodiči, pokud do České Republiky imigrovali. Pro učitele to mnohdy znamená využití i složek neverbální komunikace. Pro dítě s odlišným mateřským jazykem je učitel jeden z hlavních zprostředkovatelů českého jazyka. Tato situace může být pro učitele nesmírně obtížná (R3).

„Do naší mateřské školy chodí vietnavec. Rodiče jsou taky vietnamci a ani „ň“ česky. Rodiče mají večerku. Ten malý pochyťává nějaká česká slova, ale rodiče vůbec. Kolikrát vidím, že je pro paní učitelku náročné se s nimi domluvit nějak. Ale nějak se s nimi ruky domluví.“ (R3)

„U nás si i dokonce posílá sms anglicky s tatínkem, máme tam chlapečka, jehož tatínek je Angličan a pláče často a je z toho špatný, tak mu paní učitelky píšou, že už nepláče a tak.“ (R6)

Prostřednictvím komunikace s dítětem učitel současně rozvíjí komunikaci samotného dítěte prostřednictvím vyjádření jeho myšlenek, individuálních rozhovorů či odpověďmi na jeho otázky.

„Páč to bylo někdy otázek, jako chápu jinak že děcka rostou a zajímá je svět, proto klobouk dolů, když jim neustále klidně odpovídají.“ (R1)

„U nás to paní učitelky dělají, že si děti odvedou i do koutku třeba, kde si s nimi sami vykládají, proč se to nedělá i proč je třeba naštvaný atd.“ (R3)

„Paní učitelka u nás si i s dětmi promlouvají, co je trápí, proč brečí a tak.“ (R6)

„Měla by s dětmi komunikovat a u nich nějak tu komunikaci podporovat, aby se dítě mohlo vyjádřit, nechat ho mluvit, co má na srdci.“ (R8)

V rámci komunikace s rodiči si účastníci přejí již zmíněnou častou informovanost o jejich dítěti, nejlépe každodenní a to přímo v prostředí mateřské školy a pravdomluvnost.

„Pro mě je to důležité každý den informovat, protože se Honzík vyvíjí. Být k nám vždy upřímná.“ (R2)

„Za mě je důležité dostávat informace často o svém synu, abych věděl, jak na tom je a nelhat nám.“ (R3)

„Jsou s námi v kontaktu a často nám říkají, co se jí podařilo, že už neplakala a tak.“ (R4)

„Pro mě bylo extrémně důležité, abych věděla jak na tom dcera je, ať se to týkalo, když jsme ji daly do školky, tak i teď, když bude školáčka. Učitelky by nám měly vždy říkat pravdu.“ (R6)

Všichni rodiče si představují ideálního učitele s uměleckými dovednostmi. Všichni rodiče požadují hru na hudební nástroj (převážně klavír) samostatně či ideálně se zpěvem.

„Asi nejdůležitější je pro mě, aby hrál na nějaký hudební nástroj.“ (R1)

„A umět zpívat a klavír třeba, to děti milují a paní učitelky jim i hrají na klavír a zpívají, aby nebrečely, no fakt krása.“ (R2)

„Musí umět hrát na klavír a zpěv. Mého to tak bavilo, že jsme doma měli vlastní kapelu a pořádali koncerty.“ (R3)

„Určitě s dětmi zpívat u klavíru, moje to miluje.“ (R4)

„U nás tak krásně hrají na klavír. Jsem s tím spokojený.“ (R5)

„Paní učitelky hrají krásně na nástroj. Jedna umí flétnu, klavír a kytaru. Krásně zpívají a děcka s nimi.“ (R6)

„Hraje na nástroj a zpívá krásně, toto je taky podle mých představ.“ (R7)

„Měla by umět hrát na nástroj, měla by umět zpívat.“ (R8)

V druhém pořadí uměleckých dovedností se umístily výtvarné dovednosti.

„Výtvarka, aby s dětmi tvořila něco a kreslila, protože to moje milují.“ (R1)

„Ideální paní učitelky by měly umět i nádherně malovat, protože i dětem kreslí vlastnoruční obrázky, pokud něco chtějí.“ (R2)

„Výtvarně nadaná, malování ke školce neodmyslitelně patří.“ (R4)

„S malou si děti ve školce kreslí, moc jí to baví.“ (R7)

Z výzkumu můžeme vyvodit, že rodiče preferují umělecké dovednosti z důvodu, že snadno upoutají dětský zájem a vidí, že to jsou to pro děti nejvíce přitažlivé aktivity.

Mateřské škola je první vzdělávací institucí, kterou dítě navštěvuje. Nemluvíme zde však o vyučování, ale o výchovně-vzdělávacím procesu, které probíhá prostřednictvím edukačních činností. Košťátková (2014) uvádí, že učení dítěte by se mělo probíhat prostřednictvím zkušeností a prožitku založeném na přirozeném zájmu dítěte. Rodiče si tuto formu učení taktéž uvědomují a více jak polovina rodičů si přeje, aby učitel s dětmi realizoval záživné a efektivní edukační aktivity, prostřednictvím kterých se bude dítě postupně rozvíjet a osvojovat si nové poznatky. Pro učitele to znamená uplatňování jeho kreativity a celé škály vzdělávacích nabídek.

„Chlapec kolikrát přišel nadšený, že dělali to a to a že ho to bavilo, ale aby se i učil zároveň, když platíme školkovné a připravují ho do základní školy, tak bych chtěla vidět i pokrok.“ (R1)

„Učitel by měl být tvořivý a umět vymyslet dětem různé aktivity, které je budou bavit a hodně se naučí, proto chodí do školky, aby se něco naučily.“ (R4)

„Syn se raduje, co ve školce dělali. Co se mi strašně líbí, jak se vždycky chlubí, když se ve školce něco dozví ze světa a jestli to vím. Tak jasně, že to vím, ale dělám, že nevím, a on má vždycky radost, když to řekne, takže přinášela poznatky dětem, učila je prostě.“ (R3)

„Měla by umět dělat zábavné aktivity pro děcka, protože Laura vždycky přijde a ukáže i třeba něco, pokud si to vezme domů.“ (R7)

(R6) „Pokusy různé i pracují s mikroskopem, to děcka milují, úplně vždycky jsou paf, co se stane a pak si to kreslí i na papír. Obrázky lepí s i tvoří, kreslení a tak. Základ prostě umět být nápáditá v těch aktivitách na to téma aby to děti hlavně bavilo a něco se naučily.“

Kreativitu rodiče oceňují i ve výzdobě mateřské školy.

„Líbí se mi, jak to mají ve školce vyzdobené, jde tam vidět kreativita.“ (R4)

„...nápaditá a tvořivá, což jde vidět i jak školku vždycky zdobí dětem na různá období či témata a vystavují obrázky a výrobky dětí. Kolikrát i paní učitelky tvoří výzdobu sami.“ (R5)

„Vždycky se mi líbí, jak je to ve školce vyzdobená, pěkné místo na pohled. Ty výzdoby či výrobky, co mají vystavené, to by si člověk ani neřekl, co jde ze všeho vše vyrobit. Ale to potřebuje kreativní paní učitelku.“ (R8)

Co se týče edukačních aktivit, učitel by je měl přizpůsobovat věku dítěte.

„Jako až bude Honzík starší, tak určitě nechci, aby se s ním hrálo pořád maňáskové divadlo.“ (R2)

Pohyb je pro děti přirozený a důležitý. Zejména pro děti předškolního věku, protože u nich rozvíjí lokomoční dovednosti. Proto by měl učitel měl dětem ideálně umožnit různé pohybové činnosti prostřednictvím pobytu ve vnějším prostoru mateřské školy či různých cvičení. Jak rodiče sami přiznávají, kolikrát nemají čas ani možnosti zajistit dětem prostor pro pohyb, proto požadují, aby aspoň mateřská škola byla místem, kde se dítě bude hýbat. Rodiče si taktéž uvědomují důležitost pohybu u dětí. To pro učitele mateřské školy znamená disponovat určitými tělesnými dovednostmi.

„S dětmi určitě cvičit.“ (R1)

„S děckami chodit ven. U dětí je potřeba, aby se hýbaly. Kdyby celý den byly ve školce, bych nebyla spokojená. Ve vnitřních prostorech mohou být doma.“ (R4)

„U nás s nimi dělá různé pohybovky, my bydlíme na bytě, kde se moc neproběhne, takže jsem ráda, že alespoň ve školce jim umožní se hýbat. Člověk kolikrát přijde pozdě z práce a nemá čas jít s dětmi někde ven.“ (R6)

„S malou ve školce cvičí, za což jsem upřímně rád, protože bydlíme v paneláku v malém bytě a když přijdeme pozdě z práce, to je tak Lauře nachystat věci na následující den a uložit ji. Skákání, lezení, běh, to je vše je pro děti důležité.“ (R7)

U dvou rodičů by ideální učitel měl disponovat ICT dovednostmi, protože z vlastní zkušenosti vidí, že učitel běžně využívá digitální technologie jako pomůcku při výchovně-vzdělávacím procesu, prostředek sdělování informací rodičům či formu evidence záznamu o dítěti.

„Umět pracovat s elektronikou je potřebné, píšou si tam i záznamy u dětech třeba do portfolia, vytvářejí nějaké pozvánky, stahují obrázky, video pouští, píšou informace na stránky školy. V současnosti se už pracuje s digitální technikou všude.“ (R3)

„V dnešní době paní učitelky musí umět pracovat s technologiemi, u nás mají dataprojektor, pouští i prezentace, pohádky, fotí fotky dětí a dává na stránky, takže k její práci je to potřeba.“ (R6)

Participant R2 a R7, kteří si ideálního učitele nepředstavují s ICT dovednostmi, přesto vidí digitální technologie jako jisté „oživení“ výchovně-vzdělávacího procesu.

„Je pravda, že počítače s dětmi třeba nějak jako neprožívám a přijde mi to jako fajn k oživení k aktivitám.“ (R2)

„I nás pracují s počítačem třeba při cvičeních, třeba pouští hudbu do pozadí, či pustí něco na počítači a pak jsou pracovat či dělat něco jiného. Takže nějaká pomoc či oživení při učení dětí učitelem je to dobré.“ (R8)

Mezi poslední nezbytnou dovednost učitele patří zvládat konfliktní situace odehrávající se v prostředí mateřské školy a to zejména dětské konflikty.

„Umět vyřešit konflikty s dětmi, protože co si děti jsou pořád kamarádi a za chvíli ne (smích) a často s nimi paní učitelka řeší i další konflikty.“ (R1)

„Hlavně aby dokázala vyřešit, když se děcka pohádají, když nejsou kamarádi.“ (R8)

Nepodstatné dovednosti

Polovina rodičů považuje ICT dovednosti za zbytné u učitele mateřské školy. Toto zjištění mně upřímně překvapilo, protože jsem si myslela, jak zmínili rodiče v předchozí kategorii R3 a R6, tak digitální technologie se v současnosti používají kdekoliv.

Vliv na nepreferenci ICT dovedností má nepřítomnost digitálních technologií v mateřských školách za doby, kdy rodiče sami navštěvovali mateřskou školu, ulehčování si práce učitele a používání digitálních technologií jako hlavní vzdělávací pomůcky k zábavě dětí a hrozba digitálních technologií učitelem na pohyb dětí.

„Za mě technologie nejsou podstatné. Já když jsem chodila do školky měla jsem ráda paní učitelky a byly pro mě super i bez toho, že nám nepouštěly žádná videa a vše šlo a my se bavily. S děckami se dá dělat mnoho jiných věcí. To když můj přijde, že si něco pouštěli třeba a u toho tančili, tak to jo, ale asi bych nebyla šťastná, kdyby učitel jenom seděl a celý den pouštěl děckám pohádky.“ (R1)

„Ono se dá dělat i mnoho jiných věcí. Ideální učitel by měl chodit s děckami třeba do lesa místo pouštění lesa přes PC. To bych byla našťvaná, nečučet celý den ve školce za obrazovkou, ale chodit ven.“ (R2)

„Za nás počítače nebyly a přežili jsme. U nás se ani tak počítače nevyužívají. Vidím na nástěnce, že děcka většinou kreslí, písnička, že si povídali o něčem, nějaký nácvik atd. A mého to ve školce baví.“ (R5)

„Mně přijde, že v dnešní době je na počítači každý, takže aspoň ve školce by se s děckami mohlo dělat jiné věci, aby aspoň v té školce dělali jiné věci prostě a od počítačů si odpočinuli.“ (R7)

Dva rodiče považují za zbytečné realizaci veřejných vystoupení pro rodiče kvůli stydlivosti dítěte vystupovat před veřejností.

„Nemusí nabízet besídky, já si myslím, že to některé děti i stresuje to nacvičování stačí, když si něco zahrají ve školce. Říkám to z vlastní zkušenosti, můj syn měl vždycky stud. Nenutit dítě do něčeho, co nechce.“ (R1)

„Asi bych se obešel bez divadelních či jiných vystoupeních pro rodiče. Jako je to dobré se jít na to podívat, ale vím, my jsme to zatím nezažili ještě s Laurou, ale u nás se nacvičuje na hody, což je krása, bydlíme ve vesnici na Moravě a vím, že paní učitelky to s dětmi nacvičují dlouho dopředu, i když já sám jsem v chase, tak vím, že některé děti jsou plaché a nemají z toho rozum ještě a i třeba se jim nechce tančit. Toto je ale strašně říkám, na jednotlivci, ale pokud by moje dcerka nechtěla tančit, nebazíruju na to, i když teď z toho ještě nemá rozum, ale až třeba bude starší. Nechci jí nutit to něčeho, co by se jí nelíbilo, takže by za mě bylo v pohodě, kdyby neměli třeba veřejné vystoupení či dovadla a tak.“ (R7)

Dva rodiče si nepotrpí na kreslení. Děti by měli mít v kreslení volnost a pokud dítě chce nějaký obrázek, učitel mu může jednoduše vytisknout z internetu.

„Kreslit nemusí umět, stačí to nějak obkreslit či vytisknout v dnešní době. U nás paní učitelky sem tam něco nakreslí, ale většinou to člověk pozná, že je to z někama obkreslené či prostě stáhnou obrázky z internetu a vytisknou.“ (R3)

„Kreslení asi, šak děcka si u nás v mš tvoří a kreslí sami. Teď mi nakreslil modrého šreka. To bych přežil.“ (R5)

Posledním dvěma rodičům si nezáleží na hře na flétnu jako nemožnost zpěvu s dětmi a nemožnost komunikace s dětmi během hře na tento nástroj.

„Za mě je nepotřebná flétna, kytara či klavír jsou lepší. U flétny učitel nemůže s dětmi během dané aktivity mluvit, protože by musel přestat hrát.“ (R6)

„Já si tak nepotrpím na flétně, upřímně trhá mi to uši, když paní učitelka hraje jenom na flétnu, takové pisklavé. Jsou podle mě důležitější věci. U flétny navíc hraje jenom učitelka a děti se nezapojují.“ (R8)

4.2 Představy o vzdělání

Učitel pracující v mateřské škole musí mít požadovanou kvalifikaci, kterou nabízí střední odborné školy, vyšší odborné a vysoké školy. Od těchto škol se následně odvíjí daný typ vzdělání. V rámci výzkumu vzešlo, že rodiče si představují ideálního učitele s vysokoškolským vzděláním, které samo o sobě však není dostačující nebo jim na typu vzdělání nezáleží a dávají přednost jiným aspektům.

Vysoká škola není všechno

Mnoho autorů zdůrazňuje potřebu vysokoškolského vzdělání u učitele mateřské školy. Zatím to ale není podmínka k výkonu učitelské profese. Přesto je toto téma stále aktuální a vede se nepočet debat okolo této problematiky. Samotné ministerstvo školství doporučuje vysokoškolské vzdělání u učitele mateřské školy. Co se týče ale 2 rodičů, vysokoškolské vzdělání považují za hodnotné u učitele mateřské školy, avšak samotný tento typ nejvyššího dosaženého vzdělání nestačí. Ideální učitel dle jejich názoru by měl i dostatečnou praxi a zkušenosti v oboru.

„ Za mě teda ideálně aby v mateřské školce paní učitelka už byla nějaký ten pátek a uvítala bych i kdyby měla vysokou, aby se to tak pěkně propojilo. “ (R6)

„ U nás mají paní učitelky vysokou školu a nebo si ji dodělávají, takže i za mě vysokoškolské vzdělání je v současnosti důležité ale musí mít i zkušenosti s dětmi, ne nějaká začátečnice. Není důležité jenom, jakou má školu samozřejmě. “ (R8)

Na představu daných rodičů má vliv fakt, že sami mají tento typ vzdělání. Jak sami tvrdí, kdo vysokou školu neabsolvoval, nevidí její přínosy.

„ Určitě má vliv, že mám sama dodělanou. Hodně lidem, co ji nemá, přijde nepotřebná, protože si tím nikdy neprošli. “ (R6)

„ Odráží se od toho, že mám sám vysokou školu. Kdybych to měl říct obecně, tak člověk, co na ní nebyl, logicky nevidí, co vysoká přináší, protože to nezažil. “ (R8)

Zarážejícím se stal pro mě fakt, že někteří rodiče ani nevěděli jaký typ vzdělání učitel má. Z výroků rodičů lze vyčíst, že to nemyslí negativně, protože jsou s učitelem spokojeni.

„ U nás paní učitelky ani nevím, jaký druh vzdělání mají, zase malá je tam krátce celkem, ale vím, že je v dobrých rukou. “ (R4)

„ Ani u nás nevím, která učitelka má vysokou a střední, všechny se mnou nějak komunikují a vystupují stejně, i třeba když je problém nějaký. “ (R7)

Druzí rodiče naopak ví, že vysokoškolsky vzdělaný člověk má odbornější znalosti ze svého oboru.

„Máme tam i mladší s vysokou, ale zase jde vidět, že má našprtané více věcí, než paní učitelka ze střední, poznám to, když s námi mluví.“ (R2)

„Vysoká jim není na škodu paní učitelkám, protože prohloubit si znalosti ve svém oboru je plus.“ (R6)

„Pokud má paní učitelka vyšší vzdělání, protože má více poznatků ze svého oboru a je v tom více ponořená. Já sám mám vysokou a vím, že je to o prohloubení si znalostí.“ (R8)

Rodiče preferující vysokoškolské vzdělání vidí i rozdíly v pedagogických strategiích. Vysokoškolsky vzdělané učitelky využívají inovativnější pedagogické strategie, například využívání metod v badatelsky orientovaném vyučování. Starší učitelky se středním odborným vzděláváním mají tendenci se držet rutin a používat řekněme „klasičtější“ pedagogické strategie.

„U nás máme paní učitelky i s vysokou školou i se střední pedagogickou. Ty mladé mají vysokou, ty starší střední. Jde vidět že ty skrz aktivity. Starší jsou prostě zkušenější, ale jedou si pořád ve starých kolejích. Mladé paní učitelky učí angličtinu a ty starší ne. Ty mladší vím, že s děckami dělají třeba ty pokusy, využívají dataprojektory, pracují i s mikroskopem a tak. Ty starší jsou spíše na ty nástroje, divadlo, výtvarka.“ (R6)

„Mladší s vysokou více používá pc s dětmi a dělá s nimi více pokusů, ale takových jako extra jednoduchých. Nedávno měli téma v „Lese“ a dělali co udělá šiška ve vodě, prohlíželi si lupou různé listy. Jako nejsou pokusy jako v pravém slova smyslu, třeba co se stane když dáme kostku ledu do tepla a tak. Ukazují to dětem názorně. Ta starší by si s dětmi udělala nějaký obrázek. Starší paní učitelky hlavně nástroj, básničky, písničky, výtvarná výchova.“ (R8)

Ideální by se jevílo používat rodičům mix těchto strategií.

„Míchat to. Každé má něco do sebe.“ (R6)

„Takže to co dělají obě dvě, tak nějak promíchat.“ (R8)

Vzdělání není prioritou

Tři čtvrtina rodičů pokládá za důležitější charakter učitele, zkušenosti práce s dětmi a praxi v mateřské škole. Polovina rodičů dává přednost dobrému charakteru učitele. Učitel by měl ve vztahu k nim a hlavně k dětem mít kladný vťah. Odráží se to na přístupu k dětem. Pro rodiče 7 je důležitá i láska k zaměstnání.

„Upřímně mně na škole asi nezáleží, pro mě je spíše důležitější, jak se chová k mým dětem a k nám.“ (R1)

„Pro mě je ideální paní učitelka i se střední i s vysokou. Jde mi spíše o to jak působí na nás a aby měla ráda děti.“ (R2)

„Ale za mě je důležitější, jaká je k dětem. Pardon, ale učitelka může být výšku, ale pokud na děti bude odporná, tak pryč s dítětem.“ (R4)

„Jak jsem řekl, zažil jsem paní učitelku a ta měla vysokou a bála se s námi mluvit, byla vystrašená pomalu ze všeho, za to ta co učí mého kluka teď je milionkrát lepší a to má střední ped'ák, komunikuje s námi, vychovává děti, radila nám. Je tam více paních učitelek, ale беру tyto dvě, protože jsou jako „nebe a dudy“. Ty s vysokou mi přijde taková „Alenka v říši divů“ a ta starší zkušená, poradí. Ale obě dvě to umí s dětmi a mají je rádi. Takže jak se opakují, je mi jedno jakou má učitel školu, ale je to o člověku.“ (R5)

„No a učitelka může mít vysokou, ale pokud nemá ráda děti a práce ji nebaví, tak paní učitelka s nižším vzděláním bude pro mě lepší.“ (R7)

Pro rodiče číslo 3 je důležitější praxe učitele v mateřské škole a s tím spojené zkušenosti. Z vlastní zkušenosti zažil, že vše potřebné pro výkon povolání dá člověku praxe. S praxí učitele se pojí zkušenosti práce s dětmi, které jsou prioritní pro rodiče R1 a R7.

„Je pro mě důležité aby ve školce trávil už nějaký čas, protože v praxi se přece jenom naučíš, to co ti škola nedá a dá ti to, co fakt uplatníš. Sám jsem to zažil. Učitelky mají tím pádem více zkušeností a ví, jak s děckami pracovat, už je tolik věcí nerozhodní a tak. Prostě co ti škola nedá, dá ti praxe. Paní učitelka, která v mš začíná stejně potřebuje zkušenosti, odrazí se to i na její práci.“ (R3)

Práce učitele je prací humanitní a pro výkon tohoto povolání je nesmírně důležité vědět, jak s danou skupinou lidí efektivně pracovat. Proto, aby byl učitel ideální potřebuje zkušenosti práce s dětmi. Ve škole se učitelky sice učí teorii o dětech, ale až díky zkušenostem budou vědět, jak na vzniklé situace mají reagovat a jak s dětmi zacházet. Poznají, co na děti má vliv a co ne. Zde je jedno, jaký má učitel typ vzdělání, protože na tyto okolnosti je škola nepřipraví dle rodičů.

„No aby to paní učitelka podle mě uměla s dětmi, krom toho, že je má ráda, tak je důležité, aby měla i s dětmi zkušenosti. Škola jim dá teorii, ale já si nepředstavuju ideálního učitele jako někoho, kdo má sice milion nápadů, ale nebude vědět, jak to dětem dát. Jsou to ještě děti, tady je každé dítě jiné a to, co funguje na jednoho nefunguje na druhé a to učitel nepozná bez pobytu. Měl by vědět, jak děti namotivovat, jak s dětmi zacházet, když brečí

a tak. A tímto tě škola nepřipraví. Tohle ví učitel, který už tyto situace zažil a má s tím zkušenosti.“ (R1)

„Jinak za mě zkušenosti důležitější než vzdělání. Abych dal ještě příklad z mé zkušenosti. Já si teda vysokou taky dodělal dálkově bakaláře, ale už jsem pracoval a postupně se vypracoval. Ted' je nade mnou nějaký magistr, kterého tam šupli a jako o neví o té firmě skoro nic. Stejně mu pomáhám aj já. Takže to беру prostě jak to chodí v životě, škola je sice fajn, ale nad zkušenosti to nemá. S dětmi to samé, přijde tam nový učitel, které děti předtím nikdy neviděl a chtěl bych vidět, jak by si lehce poradil s různými situacemi v mateřské škole, ještě když je plná dětí, které jsou nevyzpytatelné.“ (R7)

Na závěr mě z výzkumu příjemně překvapil fakt, že i někteří rodiče, pro které jsou podstatnější jiné aspekty než vzdělání učitele, vysokoškolské vzdělání neodsuzují a i z vlastní zkušenosti vidí vlastní chůzi a potřebu učitelů se středním odborným vzděláním mít aprobaci vysokoškolského vzdělání, proto ho učitelkám doporučují.

„Vidím, že ta vysoká je pro ně důležitá teda asi, tak jim to samozřejmě doporučuji.“ (R3)

„Já jinak neodsoudím učitelku se střední pedagogickou nebo vysokou. Vysokou jim doporučuji, u nás si paní učitelky navíc dodělávají výšku dálkově, tak se to asi stejně po nich bude chtít.“ (R5)

4.3 Představy o učiteli muži mateřské školy

Rozdílnost názorů o učiteli muži

Jak již bylo zmíněno dříve, potkal pana učitele v mateřské škole není zatím obvyklým jevem, proto i mě se se v mém výzkumu nepodařilo sehnat rodiče, který by měl v mateřské škole přímou zkušenost s mužským pohlavím. K mému potěšení přišla čtvrtině rodičům samotná problematika zajímavá.

„Hodně zajímavé téma učitel jako muž ve školce (smích).“ (R1)

„To je hodně zajímavá otázka na ty chlapy v dobrém slova smyslu.“ (R3)

Z výzkumu vzešlo, že všichni rodiče ženského pohlaví by vnímali učitele muže spíše negativně a všichni rodiče mužského pohlaví naopak. Kvůli lepší přehlednosti se budu nejprve zabírat ženami.

„Jako nic proti mužům, ale já si ho teda upřímně v nedokázu představit.“ (R1)

„Muže spíše asi ne.“ (R2)

„I když je doba už jinde, tak zrovna pořád do mateřské školy mi patří žena.“ (R4)

„Za mě je ideální paní učitelka, muži se ve školce moc nevidí a asi to má i svůj důvod.“ (R6)

Na tuto představu má u 2 rodičů vliv, že nemají přímou zkušenost s učitelem mužem v mateřské škole.

„Asi má na to vliv, že mě tedy muž a mé děti nikdy neučil, jen paní učitelka.“ (R1)

„Za mě je ideální paní učitelka i z důvodů, že vím, co od ní můžu čekat.“ (R4)

Další důvod se váže k mladším dětem ve věku 2-4 let. Někteří rodiče by nechtěli, aby muž „pečoval“ o jejich děti v tomto věku, protože mužům schází mateřský pud a učitelka kolikrát částečně u mladších dětí zastává roli „matky“.

„Páni, no nedokážu si představit že by se mi o mého 2,5 letého chlapce staral muž. Aj paní učitelka říkala, že ty děti jsou ještě taková miminka, že se o ně bojí, aby si něco neudělali. Že je kolikrát i utěšují, mazlí se s něma. Prostě takové maminky že jsi přijdou. Jako možná k těm starším by to šlo, ale fakt si nedokážu představit, že by se o mého malého staral pan učitel.“ (R2)

„I já jako malá, když jsem nastoupila do školky a plkala jsem, tak se cítila bezpečněji, když mě paní učitelka utěšovala a objímala. Taková moje druhá maminka (smích). Nedokážu si představit, že bych se mazlila s panem učitelem.“ (R6)

Participant R7 uvedl, který by přijal učitele muže do mateřské školy uvedl, že k menším dětem mu taktéž nepřijde vhodný.

„Ale zase Laura je ještě malá a máme tam i menší děti a k ní si ještě v tomto věku nedokážu muže představit. Děti tam pláčou, stýská se jim po rodičích a ty paní učitelky jsou k nim takové maminky. Ale klidně, až by byla starší, by mi to nevadilo.“ (R7)

U R4 je neakceptace mužského povolání tak ve vysoká, že by si rozmyslel, zda by do dané mateřské školy umístil svoje dítě.

„Pana učitele ve školce, já nechci diskriminovat pohlaví, ale asi bych si to dvakrát rozmyslela tam dát holčičku.“ (R4)

R4 vidí úskalí i v tom, že muž učitel by měl odlišný přístup ve srovnání s ženou. Byl by k dětem v menší míře starostlivější a v hodně situacích odehrávající se v mateřské škole lehkovážnější.

„Určitě by se k nim jinak choval, než paní učitelky. Kdybych to porovнала s mým manželem, který říká, jak jsem přehnaně o malou starostlivá, tak určitě by tolik věcí s děckami nehrotil a měl by takový ten „chlapský“ přístup. Byl na ty děcka více flegmatik, což by se mi nelíbilo.“ (R4)

Jak už bylo uvedeno, tak každý z participantů mužského pohlaví byl pro pana učitele muže v mateřské škole.

„Já jsem rozhodně pro pana učitele.“ (R3)

„Já vidím velký přínos, kdyby v MŠ pracoval učitel.“ (R5)

„Ale v mateřské škole bych pana učitele přivítal.“ (R7)

„Já si myslím, i jako tatínek, že by byl pan učitel fajn pro děcka.“ (R8)

Povolání učitele je feminizované povolání (Průcha,2017), proto jako jeden z přínosů rodiče mužského pohlaví vidí vyrovnalost povolání v mateřské škole.

„Ale já bych ho uvítal, i z toho důvodu, že povolání v MŠ je práce žen, tak aby děti, tak by děti viděli stejně obě dvě pohlaví.“ (R3)

„Skrz, to, že ve školce vidí paní učitelku a jeto převážně ženská práce, by se mužem vyrovnalo.“ (R8)

Tím, že učitelství je feminizovaná profese, děti předškolního věku vidí pouze ženský vzor. Největší pozitivum, které uvedli všichni rodiče mužského pohlaví je právě mužský vzor.

„Pro kluky určitě plus, skrz to už jenom že by měly ve školce muže jako vzor.“ (R3)

„Si myslím, že je to skvělé v tom, že děcka vidí prostě muže.“ (R5)

„Protože jako táta si myslím, že moji dceři prospělo mít ve školce nějakého muže, z důvodu, že je prostě muž, až bude starší.“ (R7)

Podle R8 by učitel muž navíc mohl zastávat některým dětem naopak roli otce.

„Ale zase je pravda, že pro kluky i holky by to mělo přínos, že by viděli, jak se muži a ženy chovají i pokud třeba někdo nemá tatínka, tak by mu mohl učitel dát toho muže, kterého v životě dítě taky potřebuje.“ (R8)

Muž by dle poloviny rodičů mužského pohlaví s dětmi realizoval více pohybových činností a tím u dětí podporoval sportovní výchovu.

„Určitě si myslím, že muž by s děckami více sportoval, nějaký běh, hry s míčem.“ (R3)

„Hlavně pro kluky, myslím, že by kluky mohl vést ke sportům, například fotbal v mš či tak.“
(R5)

Otcové vidí odlišný přístup učitele k různým situacím a jeho menší míru starostlivosti a lehkovážnost zase jako pozitivum.

„No přijde mi, když si vzpomenu, jak syn plakával a paní učitelky ho tam utěšovaly a tak, tak už jenom z mého pohledu bych se s ním tak nepáral, teď to беру tak, že „brečí, nechte ho, šak se vybrečí, děcka brečí pořád“, já to zase беру, že asi nechtěly, aby jim brečel celý den, takže si myslím, že i pan učitel by to tak neprožíval. Konflikty mezi děckami by řešil jinak, víc sportovně.“ (R3)

„Přece jen chlapy jsou více takový „odolnější“, tak i na děcky by to mohli přenést a myslím, že by bylo fajn, kdyby děckám v MŠ ukázali i jiný směr. Kolikrát mi přijde, že paní učitelky jsou moc vystrašené ze všeho zbytečně.“ (R5)

„S Laurou rádím, dělám blbosti, létám a jsem i více takový, že když pláče, tak to neberu jako moje žena, která hned, co se děje, proč brečíš a co se stalo? Jako já se jí taky zeptám, ale tak to neprožívám jako žena. Ji řeknu ať už přestane, že to přehání, nemá důvod.“ (R7)

„Myslím, že ono to ti dětem prospěje to tak nehrotit. No tak bulí, to je toho, Za chvíli ho to přejde.“ (R8)

Jelikož muže učitele běžně v mateřské škole nespatříme, rodiče vidí klad i v tom, že by mateřská škola by mužem vynikala nad ostatními mateřskými školami.

„Tak by to byla vlastně takový nový úkaz, něco, čím by se vyjímala od ostatních škol.“
(R3)

„Myslím ale, že muž klučina, že v MŠ by to bylo příjemné zpestření a i bylo by to něco nového v mateřské škole, čím by se i mohli chválit.“ (R5)

I rodiče, kteří preferují učitele muže si uvědomují, že by nějakému jednotlivci nemusel vyhovovat.

„Což pro někoho je dobře a špatně toto chování muže.“ (R3)

„Ale zase by to nemuselo líbit holkám, těm by nemusel vyhovovat mužský přístup, ale tak to záleží.“ (R5)

5 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základě výzkumného šetření jsme odkryla, jaké představy rodiče mají o ideálním učiteli mateřské školy. Představy rodičů vycházely do značné míry ze zkušeností s učitelkami v dané mateřské škole, se kterými jsou nadbytečně spokojení, tzv. pamětní představy. Druhým faktorem na jejich představy byly fantazijní představy. Můžeme je chápat jako situace, které rodiče nezažili a výsledný mentální obraz si zkreslili podle subjektivní preference (Vágnerová, 2017). Za pomoci dílčích výzkumných otázek objasním závěry výzkumného šetření.

První dílčí otázka zněla: Jaké požadavky mají rodiče na vlastnosti a dovednosti učitele mateřské školy. Co se týče vlastností, lze říci, že by měl učitel podle rodičů vystupovat jako „dokonalá osoba“ a nemít před veřejností ani jednu zápornou vlastnost. Rodiče si představují ideálního učitele pouze s kladnými vlastnostmi. Významnost kladou vlastnostem jako důvěrnost, láskyplnost, nápomocnost, smyslu pro humor a vzoru pro děti. K přístupu k dětem si přejí laskavost k mladším dětem (2-4 let) a přirozenou autoritu k dětem starším (4-6 let). Ideální učitel by měl být zkušený učitel.

Mezi požadavky na dovednosti patří zejména komunikační a umělecké dovednosti. Komunikační dovednosti jsou nezbytné podle rodičů z různých důvodů. Komunikaci rodiče vztahují směrem k nim a k dítěti. U komunikačních dovednostech vůči nim rodiče požadují častou informovanost o jejich dítěti a pravdomluvnost. Ke komunikaci vůči dětem shledávají rodiče v učiteli velkou zodpovědnost. Učitel je pro děti komunikačním vzorem, je to či může to být první osoba, která děti seznamuje a učí je anglickému jazyku, je tedy potřeba, aby komunikoval v anglickém jazyce a je zprostředkovatel českého jazyka dětem s odlišným mateřským jazykem.

Umělecké dovednosti si rodiče nárokují, protože umělecké činnosti v mateřské školy jsou pro děti přitažlivé. U uměleckých dovednostech všichni rodiče požadují hru na hudební nástroj. Dále zpěv a výtvarné dovednosti. Učitel v poslední řadě by měl realizovat edukační činnosti, které budou pro děti záživné a budou efektivní v rámci předání poznatků danému dítěti, což znamená disponovat i kreativitou. Dětské učení je totiž založeno na zkušenosti a prožitku (Kotátková, 2014).

Z druhé dílčí otázky: Jaká mínění mají rodiče o vzdělání učitele mateřské školy, vyplynulo, že tři čtvrtě rodičů nemá typ vzdělání u učitele jako podmínku ideálnosti. V největším zastoupení byl uveden dobrý charakter učitele ve vztahu k nim a k dítěti. Čtvrtina rodičů

si představuje ideálního učitele vysokoškolským vzděláním, protože využívá inovativnější pedagogické strategie a má prohloubené znalosti ze svého oboru, ale k ideálnosti musí mít zkušenosti a praxi.

Z výsledků k poslední dílčí otázce týkající se názorů rodičů na učitele mateřské školy mužského pohlaví, můžu jasně říct, že názory rodičů o učiteli se odvíjí od pohlaví rodiče. Z výzkumu vzešlo, že rodiče ženského pohlaví by si nedokázali představit ideálního učitele jako muže. Rodiče mužského pohlaví naopak. Ženám by učitel muž nevyhovoval k mladším dětem ve věku 2-4 let kvůli absenci mateřského pudu. Dalšími příčiny je absence zkušeností s učitelem mužem a odlišný přístup. Rodiče mužského pohlaví by učitele muže v mateřské škole přivítali hlavně z důvodu odlišného přístupu a mužského vzoru dětem.

Během výzkumu mě nejvíce překvapila zjištění, že rodičům nezáleží na typu vzdělání a nepreferenci učitele muže ženami. Myslela jsem si, že většina rodičů bude dávat přednost vysokoškolskému vzdělání pro co nejkvalitnější výkon učitele. Co se týče učitele muže, zde jsem mínila, že i rodiče ženského pohlaví uvidí v učiteli muži skvělou příležitost v rámci odlišného přístupu od ženy a tím pádem poskytnutí nových možností mateřské škole.

Závěrem bych chtěla říct, že jsem příjemně překvapená, protože na začátku jsem si myslela vzhledem k povaze tématu, jak všichni rodiče budou charakterizovat ideálního učitele jako dokonalou osobu po všech stránkách bez jediné chyby, čemuž se nestalo. Rodiče mají sice k osobnosti učitele vysoké nároky, což jim ale nelze odepřít, když učitel působí celou svojí osobností (Holeček, 2014). Přesto se u učitele najdou jisté aspekty, kterým rodiče nepřipisují význam. Jedná se o aspekty v oblasti vzdělání a dovedností. To pro učitele může být pozitivum, protože by i přesto splňovali kritérium ideálnosti v perspektivě rodičů.

Učitel nemusí být ve všem perfektní osobou ve všech oblastech. Může dělat chyby, ale měl by být přirozený a autentický. U dětí si získá respekt a dovede je připravit do života jak po stránce odborné, tak lidské. Takový učitel je pro děti vzorem a bude spokojený se svou prací (Holeček, 2014).

6 DISKUZE

Z výzkumu vyplývá, že rodiče mají různé představy ideálnosti učitele mateřské školy vztahující se k osobní preferenci. I přesto, že se některé představy jednotlivých rodičů někde rozcházejí a naopak shodují, z výsledků vyplývá několik představ, které se ze strany rodičů objevovaly nejčastěji a které mají zároveň v perspektivě rodičů největší váhu. Učitel dětem pomůže, když to potřebují, je upřímný k rodičům, miluje své povolání, spolupracuje s ostatními rodiči, realizuje přitažlivé aktivity pro děti a má smysl pro humor. Rodičům nezáleží na využívání informačních technologií v mateřské škole. S tímto souhlasí i Svobodová a Vítečková (2017), které zjišťovaly ve svém výzkumu, jak vidí učitelku mateřské školy rodiče předškolních dětí. Ve výzkumu těchto autorek je pro rodiče klíčové, aby se učitelka ve vztahu k dětem chovala tak, že se na ni děti mohou spolehnout a jsou u ní v bezpečí. Pro mé participanty je to láskyplnost učitele ve vztahu k dětem.

Představy o učiteli muži se různí. Ženy by si učitele muže v mateřské škole nedokázaly představit a vnímaly by ho negativně. Muži naopak. Této problematice se věnovali turečtí výzkumníci Akman, Taskin, Ozden, Okyay & Cortu (2013), kteří zkoumali názory rodičů na to, kdyby jejich děti předškolního věku učili učitelé mužského pohlaví. V jejich výzkumném šetření většina rodičů nepřikládá zvláštní význam pohlaví učitelů svých dětí v institucích předškolního vzdělávání, s čímž se neshodují. Dalším zkoumajícím v této oblasti je Koperna (2019). Ten zjišťoval vnímání rodičů předškolních dětí o mužích pracujících jako učitelé v mateřských školách v Krakově a jejich pocity, dojmy a názory. Výzkumný soubor tvořili také rodiče, kteří neměli zkušenosti s učitelem mužem. Oba dva máme souladné zjištění, že učitelé muži podle rodičů chtějí trávit čas s dětmi pohybovými aktivitami venku i uvnitř a že rodiče mužského pohlaví vnímají pana učitele muže spíše pozitivně. V mém výzkumném zjištění si ženy nedokážou představit učitele muže v mateřské škole, aby učil jejich děti. U Koperny (2019) je tomu naopak a ženy by muže vnímaly spíše pozitivně. Další neshoda panuje ve vztahu učitele muže a mladších dětí. Učitel muž se ze strany rodičů může „starat“ o mladší děti (Koperna, 2019).

I když obecně nároky na vzdělání učitele se neustále zvyšují a jsou požadovány vyšší kvalifikační požadavky (Syslová & Chaloupková, 2015), nároky rodičů na vzdělání se proměnily také (Prokop, Kunc & Korbel, 2020). Rodičům nejvíce záleží, aby jejich děti učil učitel s osobnostními kvalitami. Podobně to mají rodiče i z mého výzkumného vzorku, kterým záleží na dobrém charakteru učitele než na typu vzdělání a tím pádem odborné

připravenosti. I když se tento výzkum odráží spíše až od primárního stupně, myslím, že výsledky můžeme vztahovat i k preprimárním institucím jako celku vzdělávací soustavy.

Během výzkumu mě jsem se setkala s několika limity, které se mohly mít podíl na ovlivnění zkeslených výsledků této práce. Z důvodu kvalitativního výzkumu je nemožnost vztažení výsledků na celou populaci, výsledky se tedy vztahují pouze na vybraný vzorek. Dalším limitem je moje prvotní zkušenost v roli výzkumníka, která sebou nese nezkušenosti s realizací výzkumu a tudíž možnosti nepřesných výsledků. Posledním limitem výzkumu spatřuji absenci participantů, kteří by měli přímou zkušenosti s učitelem mužem v mateřských školách. Znamenalo by to pro mě však mít všechny rodiče z dvou či třech mateřských školách z celého Zlínského kraje. Dávala jsem zde přednost různorodosti participantů.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vztah učitele a rodiče by se měl zaměřovat na celistvé rozvíjení dítěte, což mnohdy znamená odlišné představy obou stran. Rodiče i jako pozorovatelé výchovně-vzdělávacího procesu, mnohdy nevidí náročnost spojenou s přípravou učitele, což se může odvíjet na lhostejnosti vzdělání učitele, s čímž si dovolím nesouhlasit, protože se zvyšujícími se nároky na učitelskou profesi a individualizaci vzdělávání v rámci potřeb dítěte zastávám názor, aby byly kvalifikační požadavky zvýšeny v rámci úspěšného ukončení bakalářského studia z důvodu lepší teoretičtější připravenosti a využívání efektivnějších vzdělávacích strategií (Sylva et al., 2003, in Majerčíková & Urbanecová, 2020), tudíž kvalitnějšího výkonu. Smyslem by měl soulad těchto představ s reálnými možnostmi učitele, podmínkami mateřské školy apod. Jeví se mi zde potřeba diskutovat s rodiči o jejich preferencích hromadně či vést individuální rozhovory a brát jejich názory v úvahu, protože se jedná o významné sociální partnery mateřské školy (Mertin & Gillerová, 2015). Zjednodušeně řečeno, aby měli možnost se podílet na vzdělávání jejich dětí a hlouběji pronikli do života mateřské školy, pokud budou samozřejmě chtít. Úspěšnou cestou je hledání jakýchsi pravidel vzájemného fungování na personální úrovni. Spornou otázkou je dle mého názoru učitel muž v mateřské škole. Učitel muž může dětem opravdu hodně nabídnout a myslím si, že kdyby ženy viděly, jak v mateřské škole jedná, změnily by názor. Nedostatek mužů v mateřské škole je dlouhodobým problémem. Podle příčin (Průcha, 2017) nedostatku mužů bych navrhovala zvýšení platů v učitelské profesi a více jim tuto profesi propagovat. Každý rodič je individuální a každému vyhovuje něco jiného, proto podle mě není ani tak efektivní dávat nějaké všeobecné doporučení, protože pro danou mateřskou školu mohou být neplatná, proto je z mého pohledu nejefektivnější již zmiňovaná komunikace s rodičem. Dalšími doporučení, které nabízím, jsou sice obecné, ale učitel je může využít při procesu „snažit se být co nejlepší verzí sama sebe“. Jsou jimi: využívání sebereflexe, brát v potaz přání rodičů, učení se ze svých chyb a inspirovat se u jiných lidí, zejména učitelů.

Podle získaných dat od rodičů shrnu sumář jejich představ o ideálním učiteli v těchto bodech:

- Před veřejností upřednostňovat své osobnostní kvality
- Být akceptující, empatický, hodný, přátelský, trpělivý, zábavný ale i důležitý k dětem
- Rodičům říkat vždy pravdu, být k nim důvěrný a snažit se jim vždy poradit
- Uvědomovat si roli vzoru a podle toho se chovat

- Soustředit se na svůj charakter, být láskyplný k dětem a kladně reprezentovat mateřskou školu
- Být respektující k potřebám rodičů a brát jejich přání v úvahu
- Zaměřit se na své komunikační dovednosti
- Dokázat hrát na hudební nástroj a snažit se rozvíjet své umělecké dovednosti
- Být kreativní
- Být zručný ve svém oboru
- Snaha neustále se vzdělávat
- Klást důraz na realizaci edukačních aktivit dětem, jejich vzdělávací a prožitkovou stránku
- Vše, co učitel dělá, by se mělo orientovat ve prospěch dítěte

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala představám rodičů o ideálním učiteli mateřské školy. V teoretické části práce, jsme se tedy nejdříve zabývali osobností učitele mateřské školy.

Popsali jsme si, kdo je učitel mateřské školy a jaké má povinnosti spojené se s výkonem povolání, vývoj profesní dráhy učitele, který ukazuje stádia učitelské profese, které mají vliv na osobnost podle toho, v jakém stádiu se učitel nachází, nároky na vzdělání učitele mateřské školy, kompetencím učitele mateřské školy a jejich vybraným složkám týkajících se vlastností a dovedností a neopomenula jsem ani učitele mateřské školy mužského pohlaví.

Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na popsání prosperujícího vztahu mateřské školy a rodiny, který jsem konkretizovala na personální vztah, na úroveň učitele a rodiče. V rámci vztahu jsem se také věnovala spolupráci a jejím formám.

V praktické části jsem pro sběr dat využila kvalitativně orientované interview. Vzorek tvořilo 8 záměrně vybraných rodičů z veřejných mateřských škol, které jsou zapsány v rejstříku škol. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo odhalit představy rodičů o ideálním učiteli mateřské školy. Jedním z dílčích cílů bylo popsat, jaké vlastnosti a dovednosti by měl mít ideální učitel mateřské školy podle rodičů. Z výzkumu vyplynulo, že si rodiče představují ideálního učitele jenom s kladnými vlastnostmi, zejména důvěrností, láskyplností, nápomocností, smyslu pro humor a vzoru pro děti. K přístupu k dětem 2-4 let preferují laskavý přístup a k dětem ve věku 4-6 let přirozenou autoritu. Ideální učitel by měl být zkušený učitel. Co se týče dovedností, učitel by měl disponovat hlavně komunikačními a uměleckými dovednostmi. Dále jsem odhalila mínění rodičů o vzdělání učitele mateřské školy. Většinou rodičů nezáleží na typu vzdělání. Prioritní jsou pro ně dobrý charakter, zkušenosti s dětmi a praxe učitele. V rámci posledního dílčího cíle mě zajímalo, jaké mají rodiče názory na učitele mateřské školy muže a následné porozumění těmto názorům. Ukázalo se, že rodiče mužského pohlaví by i dokázali představit ideálního učitele jako muže a rodiče ženského pohlaví naopak. Muži by ocenili v mateřské škole mužský vzor pro děti a ženy by ho neakceptovaly kvůli absenci zkušeností s učitelem mužem a absencí mateřského pudu k mladším dětem. Myslím si, že cíle mé bakalářské práce byly splněny. Věřím, že můj výzkum je přínosný pro všechny budoucí ale i stávající na co se ve vztahu k rodičům, aby věděli, na jaké oblasti se mají u rodičů zaměřit, na co rodiče kladou důraz a na co naopak ne a podle jejich představ se jim snažit přizpůsobovat v rámci prosperujícího vztahu, jehož

cílem by mělo být oboustranná spolupráce a důvěra, které mají vliv na pozitivní rozvoj dítěte.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- 2) Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- 3) Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- 4) Hájková, E. (2012). *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.
- 5) Havrdová, E., & Vyhnánková, K. (2015). *Dobry začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica.
- 6) Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Praha: Grada.
- 7) Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- 8) Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: Výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.
- 9) Linhartová, T., & Stralczyńska, B. (2014). *Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta.
- 10) Lynch, Z., & Vargová, M. (2020). *Materská škola - dieťa, hra, učenie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- 11) Mertin, V., & Gillerová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozšířené a přepracované vydání). Praha: Portál.
- 12) Majerčíková, J. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- 13) Nakonečný, M. (2021). *Psychologie osobnosti*. Praha: Triton.
- 14) Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- 15) Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6., aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
- 16) Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

- 17) Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- 18) Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- 19) Syslová, Z. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.
- 20) Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- 21) Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- 22) Vágnerová, M. (2017). *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum.
- 23) Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada.
- 24) Akman, B., Necdet, T., Zeynep, O., Ozlen O., & Figen, C. (2013). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish pre-schools. *Education as Change*, 18(1), 21-32. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.847009>.

Internetové zdroje:

- 25) Ata-Aktürk, A., & Demircan, H. (2017). Preschool Teachers' Teacher-Child Communication Skills: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Some Demographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 86-97. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n3a10>.
- 26) Bean-Mellinger, B. (2018, Červen 29). Qualities of a Good Teacher in Early Childhood Development. *Chron*. Dostupné z: <https://work.chron.com/qualities-good-teacher-early-childhood-development-8694.html>.
- 27) Boudová, S., Šťastný, V., Basl, J., Zatloukal, T., Andrys, O., & Pražáková, D. (2020). Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol : národní zpráva (2., rozšířené vydání). Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/Narodni-zprava-TALIS2018_rozsirene_vydani.pdf.

- 28) Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesionální činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562-582. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>.
- 29) Eurydice. (2021, Květen 4). *Česká republika: Vzdělávání a péče v raném věku*. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-21_cs.
- 30) Guerriero, S. (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of teaching profession*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- 31) Koperna, P. (2019). *Male teachers in a kindergarten in the perception of parents in Crakow*. Crakow: Pedagogical University of Cracow. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.1127>.
- 32) Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia Paedagogica*, 25(1), 51-77. <http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-1-3>.
- 33) Jára, M. (2013, Prosinec 12). Dítě potřebuje i mužský vzor. *Lom.cz: Liga otevřených mužů*. Dostupné z: <https://ilom.cz/dite-potrebuje-i-muzsky-vzor/>.
- 34) Kerckaert, S., Vanderlinde, R., & Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183-199. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016804>.
- 35) Kropáčková, J. (2018). Spolupráce mateřské školy s rodinou. *Žilinská univerzita z Žiliny*, 14(1), 54-79. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.20618.77762>.
- 36) Prokop, D., Kunc, M., & Korbel V. (2020). *Postoje rodičů ke vzdělávání v ČR a k učitelské profesi*. Praha: PAQ Research. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2021/03/eduin-ceske-skolstvi-pohledem-rodicu.html?fbclid=IwAR09u56csfU6V9rmx4xorV09bIjw90vAWxFSHCOF0hFQ3K-QeGcwRrrqlA>.
- 37) Mariana, C., Fabiana, M., & Andreea, N. (2016). The personality of kindergarten teachers. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 71-84. <http://dx.doi.org/10.15303/rjeap.2016.v7i1.a6>.

- 38) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, (2019). *Metodika k pracovní době pedagogických pracovníků (PP) a rozsah přímé pedagogické činnosti (PPČ)*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/pracovni-doba-pedagogickych-pracovniku-a-rozsah-prime>.
- 39) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
- 40) Ronan, A. (2019, Říjen 9). Top 8 qualities of effective early educators. *Grand Canyon University blog*. Dostupné z: <https://www.gcu.edu/blog/teaching-school-administration/top-8-qualities-effective-early-educators>.
- 41) Savina, V., Murzina, P., & Namsing, V. (2020). *On some problems of communicative competency of preschool teachers*. Les Ulis: EDP Sciences. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20208700029>.
- 42) Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 525-561. doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535>.
- 43) Shellenbarger, S. (2015, Červen 15). Mom, let dad be dad. *The wall street journal*. Dostupné z: <https://www.wsj.com/articles/what-dads-play-does-for-kids-1434476561>.
- 44) Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510-134. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-510>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| ICT | Information and communication technologies |
| MŠ | Mateřská škola |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| R1- R8 | Rodič 1- Rodič 8 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku..... | 31 |
| Tabulka 2 Kategorie a kódy z interview..... | 35 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Okruhy otázek k interview

Příloha P II: Informovaný souhlas

Příloha P III: Ukázka transkripce

PŘÍLOHA P I: OKRUHY OTÁZEK K INTERVIEW

1. OKRUH OTÁZEK: VLASTNOSTI A DOVEDNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

- 1. Jaký by podle Vás měl být ideální učitel pracující v mateřské škole?*
- 2. Jakými vlastnostmi by podle Vás měl a i neměl oplyvat ideální učitel?*
- 3. Jak byste mi charakterizoval(a) ideálního učitele mateřské školy.*
- 4. Zamyslete se prosím a řekněte mi, bez jakých dovedností si učitele mateřské školy nedokážete představit.*
- 5. Popište mi prosím, jakými dovednostmi by měl podle Vás disponovat učitel mateřské školy.*
- 6. Jaké dovednosti považujete za nepodstatné?*

doplňující

- Je něco, co byste učitel „odpustil“ co se týče dovedností a přesto byste ho považoval za ideálního?*

2. OKRUH OTÁZEK: VZDĚLÁNÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

- 1. Jaké máte mínění o vzdělání učitele mateřské školy?*
- 2. Jaký typ vzdělání preferujete? Pokuste se mi prosím odůvodnit, proč je pro Vás důležitější tento typ vzdělání.
Z jakého důvodu je pro Vás důležitější tento typ vzdělání?*
- 3. Spatřila jste rozdíl ve výkonu učitele se středoškolským či vysokoškolským či jiným typem vzdělání? Pokud ano, jaký?*
- 4. Pokud nemáte vyloženě vyhraněný typ vzdělání u učitele, čemu dáváte přednost? Co je pro Vás více důležitější?*

3. OKRUH OTÁZEK: UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY MUŽSKÉHO POHLAVÍ

- 1. Co si myslíte o učiteli-muži v mateřské škole? Jaké názor zastáváte o učiteli-muži v mateřské škole?*
- 2. Jaká pozitiva spatřujete u učitele mateřské školy mužského pohlaví?*

3. *Jaká úskalí vnímáte u učitele muže pracujícího v mateřské škole?*

doplňující:

Může podle Vás muž být dobrým učitelem v mateřské škole? Proč ano/ne?

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu.

Představy rodičů o ideálním učiteli mateřské školy

Výzkumná práce vedena na: Fakultě Humanitních Studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Obor: Učitelství pro mateřské školy

Student: Zuzana Pleváková

Cílem tohoto výzkumu zjistit a následně charakterizovat, jak si rodiče dětí v preprimárním vzdělávání představují ideálního učitele mateřské školy. Pro výzkum je zásadní získat informace o představách a názorech rodičů.

- Pro výzkumné účely zůstávají vaše údaje anonymní.
- Máte právo kdykoliv odmítnout vypovědět.
- Nahrávka rozhovoru bude ihned po přepsání anonymizována.
- Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu budou citovány se smyšlenými jmény a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasem dávám na vědomí, že jsem porozuměl/a výše uvedeným podmínkám, souhlasím s účastí na výzkumu a s užitím výsledků výzkumu. Beru na vědomí, že účast je dobrovolná a považuji poskytnuté informace za dostatečné pro své rozhodnutí.

V.....dne.....

Podpis participanta

Podpis výzkumníka

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPCE

Dobrý den.

Dobrý den i Vám.

Jak se dneska máte?

Zatím dobře, uvidíme jak po rozhovoru (smích).

Nebojte, vše bude v pohodě (smích). Jste obeznámena se vším ohledně výzkumu nebo je Vám ještě něco nejasné?

Vše mi je jasné, už jsme se o tom bavily, ale je to pozorné.

Dobře. Já se jenom ujišťuji. Jak si Vy představujete ideálního učitele? Jak byste ho charakterizovala?

Určitě by neměla být na děti zlá. Určitě trpělivá, protože některé děti jsou pomalejší a trvá jim něco udělat déle a pevné nervy. Sami jsme to zažili a potvrdí to i další rodiče, když dávají děti do školky, tak pláče a řve, že se jim stýská. Nám se to kolikrát stalo i po hloupém víkendu. Mně to kolikrát stačilo poslouchat jenom v šatně ten nárek. Jinak dál, aby dětem pomáhala. Přeji si, aby děti vedla a byla pro ně vzorem. Zábavná, děcka srandu milují. Zároveň by se měla ale do dětí i vcítit. Aby měla hlavně ty dobré vlastnosti.

Takže se dle Vás musí učitel chovat k dětem „vždy sluníčkově“?

No jako měl by, ale upřímně jako nemám nic proti, když paní učitelky třeba na děti zvýší hlas, když neposlouchají či třeba nevím se jim může něco stát. Já si i myslím, že nějaká autorita je potřeba. Děti nějak ukočírovat, když jsou moc „rozlétané“. Ještě když rostou a už z nich nejsou ty malé neviňátka a často zkouší, co vydržíme, hlavně teď jak rostou a jsou větší. Jenom aby z ní děti neměly vyloženě strach a doma mi děcko plakalo, že se bojí jeho učitelky. Tak učitelé mají určitě nějaké znalosti, jak s dítětem pracovat, když to studují, ale za mě to neuškodí zvýšit hlas atd. V dnešní době určitě, ještě když se děti nesmí bít, což mimochodem schvaluji.

Vy máte teda 6-letého chlapce, který nastupuje do 1. třídy. Jako rodič dítěte v povinném předškolním vzdělávání, je něco co oceňujete u učitele a tak si to taky představujete?

Paní učitelky nám vždy pomáhaly. A naše školka měla i kontakty například s paní logopedkou či psycholožkou a i nějaké kontakty skrz ty děti, které měly nějaké onemocnění. Ta logopedie byla důležitá, protože jsme i doma musely cvičit a dělat logopedická cvičení před vstupem do 1. třídy a i jsme byli v pedagogicko-psychologické poradně. Školka nám ale v hledání těchto lidí ušetřila čas. Chlapec kolikrát přišel nadšený, že dělali to a to a že ho

to bavilo, ale aby se i učil zároveň, když platíme školkovně a připravují ho do základní školy, tak bych chtěla vidět i pokrok.

Jaké máte mínění na vzdělání učitele? Záleží Vám na typu vzdělání? Pokud ne, co je pro Vás důležitější?

Upřímně mně na škole asi nezáleží, pro mě je spíše důležitější, jak se chová k mým dětem a k nám. No aby to paní učitelka podle mě uměla s dětmi, krom toho, že je má ráda, tak je důležité, aby měla i s dětmi zkušenosti. Škola jim dá teorii, ale já si nepředstavuju ideálního učitele jako někoho, kdo má sice milion nápadů, ale nebude vědět, jak to dětem dát. Jsou to ještě děti, tady je každé dítě jiné a to, co funguje na jednoho nefunguje na druhé a to učitel nepozná bez pobytu. Měl by vědět, jak děti namotivovat, jak s dětmi zacházet, když brečí a tak. A tímto tě škola nepřipraví. Tohle ví učitel, který už tyto situace zažil a má s tím zkušenosti.

Chápu. Jakými dovednostmi by měl disponovat ideální učitel? Co by měl umět?

Asi nejdůležitější je pro mě, aby hrál na nějaký hudební nástroj. Výtvarka, aby s dětmi tvořila něco a kreslila, protože to moje milují. S dětmi určitě cvičit. Umět vyřešit konflikty s dětmi, protože co si děti jsou pořád kamarádi a za chvíli ne (smích) a často s nimi paní učitelka řeší i další konflikty.

A co třeba umět pracovat s technologiemi v MŠ?

Za mě technologie nejsou podstatné. Já když jsem chodila do školky měla jsem ráda paní učitelky a byly pro mě super i bez toho, že nám nepouštěly žádná videa a vše šlo a my se bavily. S děckami se dá dělat mnoho jiných věcí. To když můj přijde, že si něco pouštěli třeba a u toho tančili, tak to jo, ale asi bych nebyla šťastná, kdyby učitel jenom seděl a celý den pouštěl děckám pohádky.

Je kromě technologií ještě něco dalšího, na čem si nepotrpíte, aby neuměl či s dětmi nedělal a přesto by byl ideální?

Nemusí nabízet besídky, já si myslím, že to některé děti i stresuje to nacvičování stačí, když si něco zahrají ve školce. Říkám to z vlastní zkušenosti, můj syn měl vždycky stud. Nenutit dítě do něčeho, co nechce.

Na začátku jste se bavila o učitelkách. Jaký máte názor o takovém panu učiteli muži, kdyby pracoval v mateřské škole.

Hodně zajímavé téma učitel jako muž ve školce (smích). Jako nic proti mužům, ale já si ho teda upřímně v nedokázu představit.

Jakto?

Asi má na to vliv, že mě tedy muž a mé děti nikdy neučil, jen paní učitelka.

Není to běžné, to je pravda. Ještě se chci zeptat, je pro Vás důležité u učitele, aby Vás zapojoval do chodu mateřské školy?

No mě stačí, když probere s námi, co je potřeba, jako že bych potřebovala bych se školkou v kontaktu 24/7 určitě ne, což by měly chápat.

Děkuji moc za vaše odpovědi. Je něco co byste ráda dodala?

Během těch 3 let, co Jakub chodil do školky jsem se nikdy se školkou nepohádala a snažila se poctivě plnit vše, co po nás chtěly bez remcání než jiné maminky, protože jsem věřila, že to stejně vše dělají pro to dítě a snaží se mu pomoci.

To je od Vás pozorné jako rodiče k mateřské škole. Děkuji mnohokrát.

I já. Moc příjemný rozhovor. Máte podle mě dobré téma pro rodiče, určitě je to bude bavit popisovat.