

Profesní příběh učitelek vesnických mateřských škol

Bc. Romana Majíčková

Diplomová práce
2022/2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Romana Majíčková
Osobní číslo: H21072
Studijní program: N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Profesní příběh učitelek vesnických mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o profesním vývoji učitele mateřské školy.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na profesní dráhu a determinanty v profesi učitele mateřské školy.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím fokusové skupiny a narativního interview.
Zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a interpretace.
Formulace výsledků výzkumu, jejich prezentace a shrnutí.

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

Seznam doporučené literatury:

Bullough Jr., R.V., & Hall-Kenyon, K.M. (2017). *Preschool Teachers' Lives and Work: Stories and Studies from the Field*. New York: Routledge. Retrieved from: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315112718/preschool-teachers-lives-work-robert-bullough-jr-kendra-hall-kenyon>

Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *PEDAGOGIKA.SK*, 2(4), 247–274. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/272622288_Zlomove_udalosti_pri_vytvareni_profesni_identity_ucitele

Visković, I., & Višnjic Jevtić, A. (2018). Professional development of kindergarten teachers in Croatia—a personal choice or an obligation. *Early Years*, 38(3), 286–297.

Wiegerová, A., Danišková, Z., Navrátilová, H., Syslová, Z., Petrová, Z., Horká, H., Rodová, V., Vašíková, J., & Kosová, B. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

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

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně16.4.2023

.....

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 nevydávající 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 nahlášení 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, oplaty 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, užívá-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 učelit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo učelit 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 výdětku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k větší výdětku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce má teoreticko-výzkumný charakter a pojednává o profesních příbězích vesnických učitelů mateřských škol. Teoretická část sumarizuje poznatky o profesní dráze a předkládá determinanty o profesi učitele mateřské školy na vesnici. Empirická část je založena na představení profesních příběhů a odhalení základních subjektivních zkušeností učitelů mateřských škol v průběhu jejich profesního rozvoje.

Klíčová slova: Profesní dráha učitelky, Profesní identita učitelky, Učitelka v mateřské škole na vesnici

ABSTRACT

The present Master's thesis has a theoretical-empirical character and deals with professional stories of village kindergarten teachers. The theoretical part summarizes findings about the professional career and present determinants in the profession of a village kindergarten teachers. The empirical part is based on introduce of professional stories and reveals the fundamental subjective experiences of kindergarten teachers during their professional development.

Keywords: Professional career of a teacher, Professional identity of a teacher, A teacher in a village kindergarten

„V našich příbězích máme rádi rozhled, ne zjevně morální, ale hodnotné téma.“

— Walter Elias Disney

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D., vedoucí mé práce, která mě opět vzala pod svá vlídná křídla. Její profesionalita se odrážela v předání cenných rad, vstřícném jednání a navedení správným směrem v tvorbě diplomové práce. Považuji ji za jednu z velkých osobností akademické půdy a zároveň je mým velkým vzorem od počátku studia.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelkám a paní učitelkám mateřských škol, které se ochotně zapojily do výzkumné části a dovolily mi nahlédnout do jejich osobních životů. Jsou hlavními hrdinkami jedinečných a neopakovatelných příběhů.

Velké poděkování patří především milým rodičům, partnerovi, rodině a blízkým přátelům, kteří mi po celou dobu studia vždy pomáhali a podporovali mě. Nesmírně si vážím jejich ochoty a pomoci.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PODPORA PROFESNÍ VÝVOJE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.1 PROFESNÍ IDENTITA UČITELE	14
1.2 MENTORING	16
1.3 WELL-BEING	17
1.3.1 SUBJEKTIVNÍ POHODA (SUBJECTIVE WELL-BEING)	18
1.3.2 PSYCHOLOGICKÁ POHODA (PSYCHOLOGICAL WELL-BEING)	19
1.4 VNÍMANÁ VLASTNÍ ZDATNOST (SELF EFFICACY).....	21
1.5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROFESNÍ VÝVOJ	23
1.5.1 Zlomové události v životě učitele	23
1.5.2 Frustrace a další zátěžové situace	24
1.5.3 Umění sebereflexe.....	24
2 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE V PRŮBĚHU JEHO KARIÉRY	27
2.1 UČITEL JAKO ZAČÁTEČNÍK A UČITEL JAKO POKROČILÝ ZAČÁTEČNÍK	28
2.2 UČITEL JAKO KOMPETENTNÍ OSOBA	29
2.3 UČITEL JAKO ZKUŠENÁ OSOBA A UČITEL JAKO EXPERT	31
3 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE NA VESNICI	34
3.1 SOCIÁLNÍ STRUKTURA ŽIVOTA NA VESNICI.....	35
3.1.1 Kompozice vesnického prostředí	35
3.2 POSTAVENÍ VESNICKÉ ŠKOLY V OBCI A JEJÍ CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY	36
II EMPIRICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	39
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO VÝBĚR	40
4.2.1 Charakteristika vybraného výzkumného vzorku.....	41
4.2.2 Etika participantů ve výzkumu.....	42
4.3 VÝZKUMNÉ METODY A JEJICH PŘÍZNAČNÉ VLASTNOSTI	43
4.3.1 Narativní interview.....	43
4.3.2 Fokusová skupina (Focus groups).....	44
4.3.3 Metody zpracování získaných dat.....	44
4.4 ČASOVÝ HARMONOGRAM.....	46
5 PROFESNÍ PŘÍBĚHY UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL	47
5.1 MŮJ PROFESNÍ PŘÍBĚH ZAČAL V RODNÉ VESNICI.....	47
5.2 MŮJ PROFESNÍ PŘÍBĚH ZAČAL PLNÝ DOBRODRUŽSTVÍ	50

5.3	MŮJ PROFESNÍ PŘÍBĚH ZAČAL V ROLI ZÁSTUPOVÉ UČITELKY	53
5.4	MŮJ PROFESNÍ PŘÍBĚH ZAČAL JEDNÍM ROKEM NA 20 LET	56
5.5	MŮJ PROFESNÍ PŘÍBĚH ZAČAL POHLEDEM SVOBODNÉHO ČLOVĚKA	60
6	INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	64
6.1	CESTA K CELOŽIVOTNÍ ODBORNOSTI.....	64
6.2	PROGRAM VÝCHOVNÉ PRÁCE V NOVÉM KABÁTĚ ŠVP PV.....	65
6.3	ÚCTA DĚTÍ SE VYTRÁCÍ	67
6.4	NEVÍTANÁ ZKUŠENOST S RODIČI	68
6.5	VESNICE JAKO POTENCIÁL.....	69
7	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	70
8	DISKUSE	74
9	LIMITY VÝZKUMU	78
	ZÁVĚR	80
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	89
	SEZNAM OBRÁZKŮ	90
	SEZNAM TABULEK.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Neexistují krásnější pohádky, než které jsou psány zářnou cestou jednotlivých životních událostí. Téma diplomové práce, které odráží profesní příběhy učitelek, jsem si vybrala z vlastního úmyslu, jelikož se ráda věnuji studiu narativních schopností, které směřují od dětských interpretací při převyprávění různých typů pohádek po plně rozvinuté jazykové schopnosti dospělého člověka. Narativní schopnosti jsou v diplomové práci vkládány do chronologického vyprávění jedinečných životních příběhů. Naslouchat a pracovat s příběhy vztahující se k dané profesi je velmi kouzelnou záležitostí prostřednictvím nich můžeme lépe porozumět sdíleným zkušenostem nebo prožitým událostem očima samotného vypravěče.

Diplomová práce je teoreticko-výzkumného charakteru. Teoretická část diplomové práce je rozčleněna do tří hlavních kapitol, jejichž cílem je **Sumarizovat poznatky o profesní dráze učitelky mateřské školy a Představit determinanty v profesi učitelky mateřské školy a jejich specifika na vesnici.** První kapitola otevírá náhled psychologického pojetí podpory profesního vývoje učitele, který si postupně utváří profesní identitu. Jakým způsobem může být vnímán koncept učitele, jako volba životního povolání či jako člena společnosti. Blíže se v kapitole nahlíží na opodstatnění teoretického a praktického profilu v postmoderní společnosti. Taktéž na oblasti, které formují profesní vývoj učitele v rámci celoživotního procesu. Faktory, které mohou být doprovázeny různými zlomovými událostmi či zátěžovými situacemi, vyskytující se v průběhu života. Jaká je rovněž podstata správného poznávání vlastního já a jak může být rozvinut potenciál učitele v odborných hodnotách. Druhá kapitola směřuje k procesu profesní dráhy učitele v průběhu jeho kariéry, která disponuje různými kontexty a fázemi. Zaměřuje se na profesní status učitele a vnímání svého postavení v České republice. Jaké požadavky jsou kladeny na učitele z hlediska jeho profesních kompetencí a co je klíčem ke zvýšení kvality profesního rozvoje. Profesní dráha směřuje taktéž k uchopení charakteristiky učitele jako experta na svém profesním poli působnosti. Třetí kapitola uzavírá celistvou teoretickou část, která je věnována učitelce v mateřské škole na vesnici a jejich specifickým. V nich je definován učitel mateřské školy na vesnici, dekátor vesnického učitele a způsob nastavení vztahů. Detailně je popsána sociální struktura života na vesnici, základní kompozice vesnického prostředí, postavení vesnické školy v obci a její charakteristické znaky. Hlavní koncept vesnických mateřských škol je uveden prostřednictvím vybraných vesnic z českého prostředí.

Cílem výzkumné části je **popsat vývoj profesní dráhy učitelky mateřské školy na vesnici a odhalit subjektivní zkušenosti učitelky mateřské školy v průběhu jejího profesního vývoje na vesnici**. Stanovená metodologie je **kvalitativně orientovaného designu výzkumu**, jež pojednává o stanovených cílech a otázkách výzkumu, detailním popisu charakteristiky vybraného výzkumného vzorku, výzkumných metodách a jejich příznačných vlastnostech. Součástí výzkumu jsou podrobně rozepsané profesní příběhy učitelek mateřských škol z vesnic, které odrážejí jedinečnou životní cestu v profesní oblasti. Důležitou složkou je grafické zpracování každého příběhu učitelky mateřské školy. Ústřední jádrem diplomové práce tkví v uvedených interpretacích výzkumného zjištění, která odrážejí hlavní závěrečné kategorie. Kapitola, která se věnuje závěrečným zjištěním výzkumu, se adekvátně vyjadřuje ke stanoveným cílům a otázkám kvalitativního výzkumu. V neposlední řadě je rozepsána diskuse, která odhaluje srovnatelné výsledky a limity, jež ohraničují hodnotný průběh výzkumného šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PODPORA PROFESNÍ VÝVOJE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Na profesní vývoj učitele mateřské školy můžeme nahlížet z několika pohledů. Syslová et al., (2015) uvádí, že mnozí autoři považují začátek profesního vývoje od vzdělávacího přípravného procesu budoucích kvalifikovaných učitelů na profesi. Ostatní autoři považují začátek profesního vývoje až od vstupu do zaměstnání, kde teprve vykonávají profesi učitele mateřské školy v praxi. Během praxe, Hunzicker (2011) vyzdvihuje **důležitost podpory profesního vývoje učitele** například vedením mateřské školy, kolegy nebo blízkým okolím. Při vnímání pocitu podpory se učitelé efektivněji vyvíjejí, vytyčují si jasné a dosažitelné cíle, nebojí se aplikovat zkušenosti a přijímat nové výzvy v pedagogickém prostředí. Liu (2018) podotýká, že nedochází jen k rychlému nabytí dostupných informací, ale především jde o postupné vstřebávání, porozumění hlubšího významu a umění propojit získané s životními zkušenostmi a praxí. Učitel zastává ve svém životě dvojí roli. Jedná se o roli **učitele jako profese a učitele jako člena ve společenském prostředí běžného života**. Jeho život je sjednocen s každodenním životem dětí, jak s realitou osobního života, tak i s profesními povinnostmi, které vytyčují profesi učitele na vyšší úroveň než na pouhé zaměstnání.

➤ UČITEL JAKO VOLBA POVOLÁNÍ

V pedagogickém prostředí je velmi důležitý profesní život, ve kterém učitel dodržuje určitá pravidla chování a pravidla způsobu myšlení, týkající se profesionality v rámci obsahu vzdělávání. Stanovení si vzdělávacích cílů, metod, organizačních forem a různých kritérií ve svém zaměstnání, do nichž zasahují jeho určité postoje a přesvědčení (Liu, 2018).

➤ UČITEL JAKO ČLEN SPOLEČNOSTI

Učitel má v názvu svého povolání skryté poslání a předpoklady chovat se ve společnosti určitým způsobem a zachovat si své dekorum učitele. Jeho profesionalita má vliv na chování ve společnosti, které je do určité míry silně zakořeněno do vzorců společenského vystupování v každodenním životě (Liu, 2018).

Profesní vývoj, jak uvádí Hunzicker (2011), **nemusíme stavět jen na přejímání teoretických podkladů do praxe**. Vyvíjí se také prostřednictvím řešení různých problémů, účastnění se diskusí nebo kooperování s ostatními učiteli v podobě sdílení si zkušeností či poznatků. Součástí postupu ve vývoji mohou být i vzájemné hospitace během edukačního procesu nebo analyzování profesního portfolia učitele a poskytnutí zpětné vazby. Pomocí zpětné vazby si dokáže učitel uvědomit své nedostatky a při budoucí realizaci se je pokusit

odstranit. Definice, které se zaměřují na profesní vývoj učitele můžeme chápat jako „proces, v němž se vyvíjí profesní identita učitele a získané odborné znalosti se stávají explicitními“ nebo jako „posílení individuální odbornosti v osobním a profesním vývoji“ (Avidov-Ungar, 2016, s. 654). Poslední definicí profesního vývoje je „permanentní rozvoj znalostí a odborných dovedností v průběhu působení v oblasti vzdělávání a výchovy“ (Bolam, 2002 podle Avidov-Ungar, 2016, s. 654).

Hunzicker (2011) doporučuje profesní vývoj **aktivně integrovat do každodenního života učitele**. Například účastí na různých kurzech či seminářích, které pomáhají lépe aplikovat nabyté znalosti v praxi. Za důležitou součást považuje Postholm (2012) sociální prostředí, ve kterém probíhá sociální interakce učícího se jedince a vzniká tak aktivní proces učení.

1.1 Profesní identita učitele

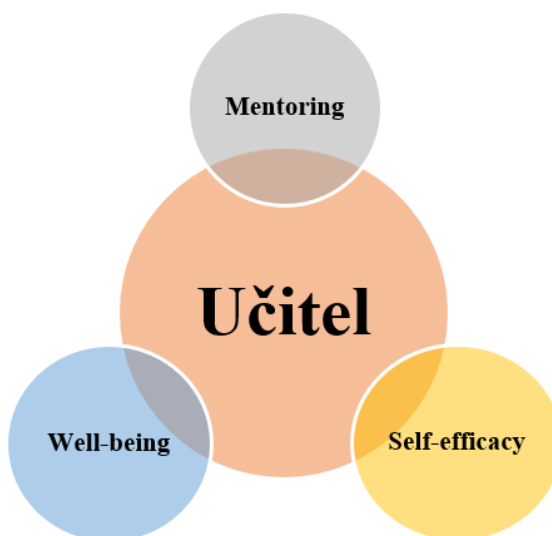
Je utvářena postupným získáním odborných znalostí, které se učitel pokouší přenést do explicitního významu jež se dá považovat za uměleckou hodnotu v pedagogickém odvětví. Švaříček (2011) uvádí „Profesní identita učitele se vyvíjí po celý profesní život daného jedince, a proto její budování někteří přirovnávají k procesu celoživotního učení“ (s. 268) a „je ovlivňována pracovním prostředím a je spojena s osobnostními a profesními hodnotami, které se mohou v průběhu času měnit“ (Karlberg-Granlund, 2011, s. 63). Maňák (2011) poukazuje na úzkou vazbu mezi **teoretickým a praktickým profilem**, na nichž pedagogické prostředí závisí. Vnímá teorii jako soustavu odborných vědomostí, která vzniká empirickým poznáním pedagogické oblasti s porozuměním reálného kontextu. Praxi vysvětluje jako cílevědomou činnost lidského jednání, při níž se aplikují nabyté poznatky a vytváří věcné aktivity přírodních a společenských jevů. **V postmoderní společnosti mají teorie a praxe své opodstatnění**, neustále se zdokonalují a snaží se být více provázány v rámci lidského poznání v průběhu vývoje vědních disciplín. Dle Wiegerové et al. (2015) profese učitele disponuje několika charakteristikami, která se zaměřují na náročnou přípravu plnohodnotně kvalifikovaného učitele mateřské školy a profesní vývoj v průběhu jeho praxe. Podle ustanovení § 6 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, platí, že **učitel mateřské školy, může získat odbornou kvalifikaci** prostřednictvím absolvování buď sekundárním stupněm vzdělání, nebo terciálním stupněm vzdělání. Wiegerová et al., (2015) zmiňují, že vysokoškolský stupeň dosaženého vzdělání ve spojení s vykonáváním profese učitele mateřské školy není prozatím v České republice povinný. Podle výzkumu Syslové a Hornáčkové (2014), který

se zaměřoval na kvalifikovanost a reflexi učitele mateřské školy z hlediska dosaženého stupně vzdělání, vyplývá, že učitelé s dosaženým vysokoškolským stupněm vzdělání dokážou kvalitněji reflektovat svou práci, uvědomovat si výrazněji pozitivní nebo negativní profesní dovednosti a častěji používat odbornou terminologii v pedagogické sféře. U učitelů, kteří mají dosažený středoškolský stupeň vzdělání, se jejich zpětná vazba spíše opírá o subjektivní názory bez hlubšího odůvodnění a uvedení změn do budoucna.

Tím však, podle mého názoru, není na místě dehonestovat všechny učitele se středoškolským stupněm vzdělání a podceňovat tak jejich profesionalitu. Ovšem zde vyvstává velmi tenká hranice mezi kladnými a zápornými vlastnostmi odborné kvalifikovanosti na úkor dokončeného vzdělání a přípravu učitelů mateřských škol. Získání kvalifikace v terciálním stupni vzdělání má velké množství výhod a zaručuje poskytnutí profesionálního vzdělávání dětí. Maňák (2011) uvádí, že koncepcí učitele je tedy umět prolínat teoretické podklady s praktickými a její součástí by mělo být osvojení si schopnosti eliminovat a vyčleňovat kvantitativní nároky ze strany progresivního množství informací z teoretické oblasti. „Učitelská profesionalita nespočívá v tradičně pojatém zvědečťování, nýbrž že vedle kognitivní dimenze je stejně důležitá oblast sociální, personální a tvořivá“ (Maňák, 2011, s. 268). Syslová (2017) vysvětluje, že pro kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu je v pedagogickém prostředí důležitá kvalita učitele mateřské školy. Avšak z hlediska školské politiky může vyšší kvalifikovanost vést ke zvyšování nákladů a tím růstu finančního ohodnocení učitelů.

Avidov-Ungar (2016) popisuje profesní vývoj ze dvou rozličných hledisek, z nichž jedno se zaměřuje na inovace a legislativní změny ovlivňující vývoj výchovy a vzdělávání, které jsou stěžejní pro pedagogickou sféru. Druhý pohled se zaměřuje na dynamické **personální a pedagogické prostředí**, ve kterém učitel působí a přímo vybízí k neustálému vývoji na základě podnětů vytvářející se v mateřské škole. Spilková a Zavadilová (2021) zařazují do celoživotního vývoje strategie, které podporují personální prostředí, mezi kterými můžeme zmínit odborné termíny: **Mentoring, Well-being a Self-efficacy**.

Uvedený graf odráží blízké propojení, které se vztahuje k jednotlivým oblastem: Mentoringu, Well-beingu a Self-efficacy.



Obrázek 1 Formování profesního vývoje.
(Vlastní zpracování)

Propojení těchto tří oblastí je velmi důležitým článkem v rámci formování postoje učitele v jeho neustálém odborném a profesním vývoji a postupně vedou učitele do role experta, viz podkap. 2.3.

1.2 Mentoring

Personální prostředí uvádí Lazarová (2010) jako zásadní prvek profesního vývoje v konceptu **kolegiální podpory**, kterou učitelé mohou vnímat jako transfer k získání nových poznatků a zkušeností. Do konceptu kolegiální podpory spadá termín mentoring, který je definován jako „odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesionálnímu růstu“ (Lazarová, 2010, s. 60). Mentoring nemusí být nutně vnímán jako podpora adaptace pouze pro začínající učitele, ale může být chápán i jako koncept či proces vedení učitele v jakékoli fázi jeho profesní kariéry. **Jaký je koncept mentoringu?** Z velké části je mentoring budován na vztahu mezi zdatnějším učitelem v dané oblasti s méně zkušeným učitelem. Zkušenější učitel se pokouší být v **roli poradce nebo průvodce**. Pomáhá orientovat se v různých oblastech, například ve výchovně-vzdělávací, institucionální, inovativní, technologické, osobnostní či psychologické (Lazarová, 2010).

Snowden a Halsall (2019) popisují mentoring jako tzv. **společenský fenomén**, který se vyskytuje v sociálním prostředí, jež přináší pozitivní vliv na rozvoj jednotlivce. Zaměřuje se

na poskytování podpory, rozvoj schopností, osobní růst a adaptaci na nové podněty v prostředí. Podpora vzniká v povzbuzování, vedení méně kompetentního jedince a vyzdvihování jeho subjektivní složky tak, aby byl schopen především myslet sám na sebe, naučil se být sebekritický, uměl odhalovat své nedostatky prostřednictvím sebereflexe a vyrovnat se s danými požadavky, které mohou být mnohdy náročné k jeho pokročilém vývoji, tak aby nevznikala úzkost či strach. **Důležitým prvkem v mentoringu je vést svěřence mentora k daným cílům:**

- **Vytvářet si radost** z pracovních výkonů.
- Mít touhu se neustále **zdokonalovat** ve svém profesním prostředí.
- **Přizpůsobit se** k plnění nových úkolů.
- **Být flexibilní** k novým výzvám.

Většinou bývá v roli mentora učitel starší věkové kategorie s minimální délkou praxe 8 let. V pedagogickém prostředí můžou i naopak zkušení učitelé s dlouholetou praxí hledat podporu u mladších kolegů. Například v případě zavádění různých inovací a odpoutání se od zažitých způsobů nebo pomoc s informačně-technologickou komunikací. Mentoring bývá většinou nastavován a realizován v zahraničí. V České republice mohou být určité formy mentoringu realizovány spontánně a podvědomě (Lazarová, 2010).

Píšová et al., (2011) popisují, že určité prvky mentoringu vznikaly již v době antiky v podobě různých poradců, jako byl např. Aristoteles, který se snažil vést jedince za novým poznáním a k dosažení úspěchu. V průběhu historického vývoje se mentoring formálně zaměřoval na tzv. výcvik, který se z počátku odrážel v oblasti managementu a postupně pronikal do oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků. Mentoring se v prostředí mateřských škol vyskytuje velmi zřídka ve srovnání s dalšími evropskými zeměmi. Prozatím není u nás uvedený rámec, který by odrážel systém takové formy podpory. Fryč et al., (2020) uvádějí, že tato oblast je nadále v řešení, aby se rozvíjela spolupráce mezi učiteli do budoucna. Ve strategiích vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ se pojednává o vytvoření takového systému, jenž by měl být zaveden.

1.3 Well-being

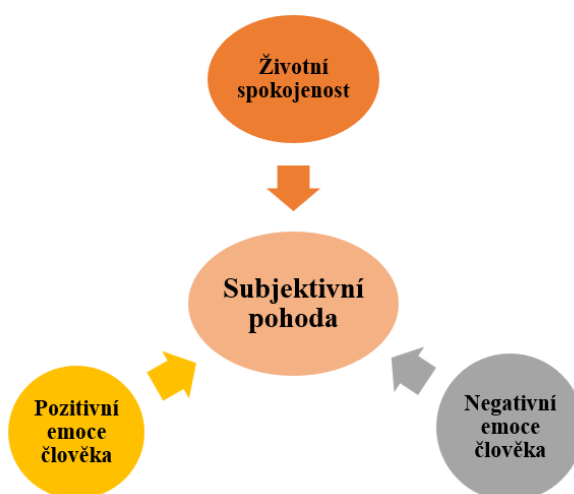
V průběhu našeho života se mohou vyskytnout náročné situace, se kterými se musíme sami vyrovnat a **naleznout tak duševní rovnováhu**. Ať už se jedná o osobní sféru či profesionální sféru. Pojem well-being je postupně vštěpován do povědomí široké veřejnosti, avšak jeho

překlad do českého jazyka může být z hlediska lexikologie mnohdy zavádějící. **Jaký je koncept well-beingu?** Blatný a Šolcová (2016) používají termín well-being jako pojem – **osobní pohoda jedince**. Z nichž vychází dvě koncepce, které se zaměřují na **subjektivní pohodu** (subjective well-being) a **psychologickou pohodu** (psychological well-being).

1.3.1 SUBJEKTIVNÍ POHODA (SUBJECTIVE WELL-BEING)

Subjektivní pohodu Blatný a Šolcová (2016) popisují jako subjektivní vnímání okolního prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Tím, jak se **dokážeme subjektivně postavit** k různým životním situacím, které nás mohou ovlivňovat, **dokážeme tak korigovat své jednání** ve společnosti. Jak **dokážeme přijímat nové podněty a reagovat na výzvy**. Je definována jako „vysoká úroveň prožívaných pozitivních emocí, nízkou úroveň prožívaných negativních emocí a kognitivní hodnocení vlastního života jako celku – životní spokojenost“ (Diener, 1984 podle Blatný & Šolcové, 2016, s. 3). Součástí subjektivní pohody je umět prožívat aktuální stav našeho života v přítomném čase, vytvářet si aspirace do budoucna a naučit se reflektovat osobní život, tak abychom **dosáhli životní spokojenosti a štěstí**. Štěstí charakterizuje Křivohlavý (2013) jako spokojenost člověka se svým životem a vnímání pocitu blaženosti. Ve spojitosti s termínem well-being, je pocit štěstí na rozhraní mezi pozitivními a negativními emocemi.

Graf popisuje strukturu subjektivní pohody, jak uvádí Blatný (2020), **skládá se ze 3 komponentů**, jež jsou vnímány jako kognitivní komponenty člověka a zhodnocením svého života.



Obrázek 2 Tři komponenty subjektivní pohody.
(Vlastní zpracování dle Blatný & Šolcové, 2016, s. 3)

- **Prvním komponentem jsou pozitivní emoce** mezi, které můžeme zařadit například: radost člověka, překvapení, euforii, spokojenost z něčeho nebo mít zájem o něco (Blatný, 2020; Poláčková Šolcová, 2018).
- **Druhým komponentem jsou negativní emoce**, mezi které můžeme řadit: když člověk prožívá smutek z něčeho, je frustrován, znechucen, má úzkost, strach, zlost, deprese, cítí stud, vinu nebo trapnost (Blatný, 2020; Poláčková Šolcová, 2018).
- **Třetím komponentem je výše zmíněná životní spokojenost.** Subjektivní pohoda člověka je většinou stavěna na emocionálním reagování na různé podněty. Při dosažení požadovaného cíle se vytváří pozitivní reakce, a tím se kognitivně utváří úsudek o osobním naplnění a pocitu spokojenosti. V opačném případě se vytváří pocit nespokojenosti (Kaftan & Freund In Diener, Oishi & Tay, 2018).

1.3.2 PSYCHOLOGICKÁ POHODA (PSYCHOLOGICAL WELL-BEING)

Psychologická pohoda se podle Hřebíčkové, Blatného a Jelínka (2010) **zaměřuje na osobní výzvy v průběhu života, hledání významu našeho života a otázek, které si klademe v rámci svého osobního rozvoje.** Psychologická pohoda je definována jako „výsledek uskutečňování pozitivních životních snah, jako je dosažení nezávislosti, sebedpřijetí, harmonických vztahů s druhými, vlády nad prostředím, v němž člověk žije, životního cíle a osobního růstu“ (Ryff, 1989 podle Blatného & Šolcové, 2016, s. 3).

Součástí je i aktivní životní styl, který považují Biddle, Mutrie a Gorely (2015) za důležitý přínos v rámci fyzické aktivity, jež zásadně ovlivňuje a má dopad na psychickou pohodu. Za klíčové považují rozdíl, jak se lidé cítí v průběhu nějaké fyzické aktivity, a jak se cítí po jejím ukončení. Uvádějí, že člověk je schopen si zaktivizovat příjemně navozenou psychickou pohodu i po patnáctiminutové procházce se zvoleným vlastním tempem. **Pozitivní vliv fyzických aktivit závisí na aktuálně prožívaných emocích a vnitřní motivaci.** Fishbach a Woolley (2022) zmiňují, že k dosažení příjemného prožitku dopomáhá vnitřní motivace, která je důležitá pro vytvoření vytrvalosti v lidské činnosti. Čím silněji pocítujeme nutkání dosáhnout požadovaného cíle prostřednictvím dané činnosti, tím více se projevuje vnitřní motivace k jejímu naplnění. Blatný a Šolcová (2016) uvádějí, že **psychologická pohoda se skládá ze šesti psychologických dimenzí, které směřují k postupnému seberozvoji.**

Graf uvádí šest dimenzí, které vytvářejí psychologickou pohodu. Z toho každá dimenze dle Blatného a Šolcové (2016) pomáhá překonat životní výzvy v průběhu sebezrovoje.



Obrázek 3 Šest dimenzí psychologické pohody.

(Vlastní zpracování dle Blatného & Šolcové, 2016, s. 4)

- **Dimenze – Sebepřijetí** se vyznačuje tím, že se v průběhu života pokoušíme ve své mysli vytvářet kladný přístup k sobě samému a učíme se akceptovat i svou nelibost či zklamání, například že nejsme někým, kým jsme chtěli být. Pokud dokážeme zhodnotit svou pozitivní a negativní stránku osobních vlastností, přijmeme tím svou báječnost a obdivuhodnost sebe sama, jací opravdu jsme, než kým se pokoušíme být (Blatný, 2010; Langrová, 2022; Ryff, 2014).
- **Dimenze – Pozitivní vztahy s druhými** se zaměřuje na mezilidské vztahy, ve kterých by měl být člověk empatický, vzájemně na sebe spoléhat, vytvářet si přátelské sympatie a být laskavý ke druhému. Ve vztahu navozovat důvěrnost a být otevřený v komunikaci, prostřednictvím nichž se můžeme svěřit se svými nesnázemi (Blatný, 2020; Ryff, 2014; Seligman, 2014).
- **Dimenze – Vláda nad svým prostředím** vymezuje Blatný (2020) jako přebírání vedení nad okolním prostředím, tak abychom si byli schopni pro sebe vytvořit vhodné místo, ve kterém se budeme cítit příjemně a uspokojili osobní potřeby. Koordinování svého okolí ovlivňuje dle Garcia, Al Nima a Kjell (2014) také

harmonie, pomocí níž se adaptujeme na prostředí. Oba termíny se vzájemně doplňují, jelikož dokážeme sami sebe přizpůsobit vnějším podmínkám a zároveň naplnit své touhy.

- **Dimenze – Nezávislost** je popisována jako udržení si osobní jedinečnosti a specifčnosti v sociálním prostředí, ve kterém působí. Je podporována vytvořením si osobní autority vůči jiným osobám a vnímání pocitu sebe-determinace (Blatný & Šolcová, 2016).
- **Dimenze – Životní cíl a Osobní růst** se zaměřuje na vnímání vlastního potenciálu, zkoumání své životní cesty ve smyslu uvědomění si sama sebe a směřování k dosažení svých vytyčených cílů (Blatný & Šolcová, 2016).

Uvědomění si psychologické pohody popisují Winefield, Gill, Taylor a Pilkington (2012) jako spojení hedoné (štěstí) s osobním a sociálním životem, které jsou stavěny na bázi společné harmonie a efektivního fungování. **Pokud jsme v životě šťastní a vyrovnaní, cítíme podporu ve svém okolním prostředí a spokojenost, lze to považovat za adekvátní psychologickou pohodu.** Tím se nejen odráží pozitivní psychologický stav, ale ovlivňuje i fyzický stav člověka.

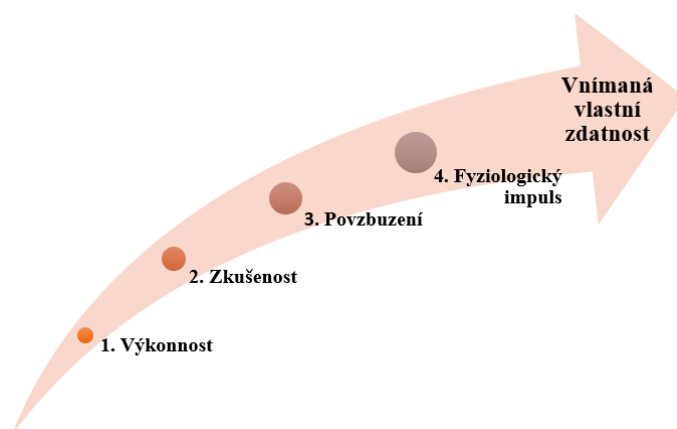
Dle mého názoru, vnímat škálu, co určuje pocit štěstí k dosažení psychologické pohody, je velmi rozličné. Protože každý z nás je jedinečný a pocit štěstí může být vyvolán jak z maličkostí, tak i z náročnějších věcí nebo úkonů. Především je podstatné, abychom se cítili dobře.

1.4 Vnímaná vlastní zdatnost (Self efficacy)

Na odborný termín self-efficacy nahlíží akademická půda z několika pohledů, jelikož přesný význam překladu není zcela ukotven. Byl vybrán překlad podle Gavory, Mareše, Svatoše a Wiegerové (2020), který může být chápán jako **vnímaná vlastní zdatnost** (dále jen VVZ), jež se zabývá přesvědčením o schopnostech dosahovat svých stanovených cílů, behaviorálním jednáním člověka, kognitivní stránkou a motivační stránkou, subjektivní a psychologickou pohodou. **Prvotně se konceptem self efficacy zabýval kanadský psycholog Albert Bandura, který se věnoval sociálně-kognitivní teorii učení, do níž spadá jako proměnná self efficacy.**

Self efficacy může být definována jako „jedinec, který vnímá, že je velmi zdatný, si věří a přistupuje i k obtížným úkolům jako k výzvě, kterou je třeba přijmout, nikoli jako k hrozbě, jíž je třeba se vyhnout“ (Gavora et al., 2020, s. 17). V opačném případě, pokud si nevěříme a jsme málo zdatní, nahlížíme na úkoly negativně, vyhýbáváme se jim nebo je odkládáme na později. Obtížné úkoly, jejichž cíl není možné uskutečnit, bereme jako největší hrozbu. Okamžitě bereme v potaz negativní dopady, místo hledání jejich řešení a postupného naplňování. „Takový jedinec má nízké ambice a při řešení problémů se zabývá svými slabinami a vnějšími překážkami, které mu znemožňují podat dobrý výkon“ (Gavora et al., 2020, s. 17). **Pokud věříme ve svou VVZ, vkládáme tím naději k sebe sama pro vytvoření silné motivace k použití našich nabytých schopností.** Crain (2014) zmiňuje, pokud vnímáme, že jsme v něčem dobří, snažíme se neustále dosáhnout cíle i přes pády, které jej mohou doprovázet. V experimentu, kterým se zabýval Collins (1982) podle Bandury (1986) podle Crain (2014) byl zaměřen na VVZ u dětí v oblasti matematických schopností. V rámci experimentu si rozdělil děti na dvě skupiny dle jejich VVZ, jež vnímaly, že mají vyšší či nižší VVZ. Poté dal dětem vyřešit obtížné skupiny problémů na matematické bázi. Dle jeho předpokladu děti, které vnímaly, že mají vyšší VVZ a věřily si, že jsou v matematice dobré, vyřešily více matematických problémů. S pozitivním přístupem se pokoušely řešit i ty problémy, které jim dělaly značné potíže, na rozdíl od dětí, které si v matematických schopnostech moc nevěřily.

VVZ zakládá Bandura (1986) podle Crain (2014) na čtyřech opěrných pramenech: Graf na obrázku č. 4 uvádí čtyři prameny, které jsou součástí pro vnímání vlastní zdatnosti, jimiž jsou:



Obrázek 4 Pramene pro tvorbu Vnímaní vlastní zdatnosti.
(*Vlastní zpracování dle Bandura, 1986, s. 399–408 podle Crain, 2014, s. 220–221*)

1. **Výkonnost** – Pokud se pokoušíme dosáhnout určitého cíle, na jehož základě plníme dílčí úkoly, ve kterých jsme úspěšní, dokážeme se tím posunout dál. Podporujeme tím VVZ a výkonnost překonávat překážky.
2. **Zkušenost** – Při observaci ostatních lidí, jak úspěšně plní jednotlivé úkoly, si dokážeme odvodit, že máme stejné podmínky a schopnosti být také úspěšní.
3. **Povzbuzení** – Pokud nás při plnění úkolů povzbuzuje okolní prostředí, že budeme úspěšní, z velké části vyvineme větší motivaci a úsilí pro jeho zdárné dokončení.
4. **Fyziologický impuls** – V rámci plnění obtížných úkolů se mohou začít projevovat různé fyziologické impulsy, které mohou ovlivňovat naši výkonnost a úsilí. Mnohdy můžeme při práci pocítovat únavu, nervozitu či napětí, což nám signalizuje, že úkoly se stávají namáhavé a mohou být pro člověka vyčerpávající.

Výše popsané koncepty jednotlivých oblastí mentoringu, well-beingu a vnímané vlastní zdatnosti, mohou být považovány za strategie, které ovlivňují celoživotní vývoj a vytvářejí tak podklady pro formování profesní vývoje učitele. Životní proces může být však doprovázen rozličnými faktory, jež mohou mít pozitivní či negativní dopad při budoucím rozhodování.

1.5 Faktory ovlivňující profesní vývoj

Na osobnost učitele může působit velké množství vlivů, které mohou ovlivňovat psychické či fyzické rozpoložení a působit na jeho budoucí směřování v životních událostech. Bullough a Hall-Kenyon (2017) zdůrazňují, že v pedagogickém prostředí vyvstává dlouhodobá nespokojenost učitelů s jejich prací. Ve výzkumu se věnovali vyprávěným příběhům, ze kterých vyplynulo, že někteří učitelé zůstávají nadále v pedagogickém prostředí z důvodu finančního ohodnocení. Avšak někteří učitelé vnímají tuto profesi jako smysl života. Relevantní výběr je zaměřován na zlomové události v životě učitele, na frustraci a další zátěžové situace a na schopnost učitele ovládat umění sebereflexe.

1.5.1 Zlomové události v životě učitele

Zlomové události směřuje Švaříček (2011) na zásadní události, které se mohou vyskytnout během našeho života, jejichž základ ovlivňuje orientaci v budoucím rozhodování. Může se jednat o rozhodování účelné či nikoli, zaměřené na profesní nebo osobní sféru, jež nás vedou k dosažení daného cíle v rámci určení životního směru. „Zlomové události jsou tedy samostatné vložky (digrese), krátké příběhy, které odbočují od hlavního děje, ve kterém se

líčí profesní vývoj učitele experta“ (Švaříček, 2011, s. 251). Události, jež jsou pro člověka zlomové, mohou mít zásadní dopad na jednání, které se týká rozhodování v životě ať už se to týká negativního či pozitivního důsledku. Nazari a De Costa (2022) popisují, že jej můžeme chápat jako signifikantní body v životě učitele, které ovlivňují jeho další profesní vývoj.

1.5.2 Frustrace a další zátěžové situace

Nedílnou součástí života jsou zátěžové situace každého učitele, u kterých je důležitá jejich akceptace a není vhodné se jim vyhýbat nebo je vytěsnit. Mezi takovéto situace můžeme řadit například: stres, deprese, deprivaci či různé konfliktní situace v pedagogickém nebo osobním prostředí. Jedlička, Kot'a a Slavík (2018) popisují **konfliktní situace, které mohou být různého charakteru, přičemž se zaměřují na intrapersonální charakter, jež působí na vnitřní stránku naší osoby nebo na interpersonální charakter, který se vyskytuje při sociálních kontaktech**. Tyto situace mohou vést k různým formám reakcí, které mají vliv na chování učitele, což v dlouhodobém měřítku může zásadně ovlivnit jeho osobnost. Takovou reakcí je například **frustrace**, která je původcem ke spuštění obranných reakcí na negativní podněty z okolního prostředí, jež mohou poté doprovázet znaky apatického jednání a známky deprese. Dalším příkladem je **agrese**, při které může učitel jednat nekorektně vůči druhé osobě, při níž si může vybíjet svůj hněv různými formami. Učitelova agrese může mít ohnisko z rodinného zázemí či z prostředí mimo mateřské školy. Občas může nastat i **regresivní jednání nebo rezignace**. V neposlední řadě mohou být doprovázeny **psychosomatickými poruchami**, které se z psychologických problémů mohou postupem času vyvinout i v problémy fyzické. Mohou to být například bolesti hlavy, poruchy trávicího traktu a mnohé další příznaky.

1.5.3 Umění sebereflexe

Důležitým prvkem ve zkvalitňování své profesní způsobilosti, uvádí Syslová a Chaloupková (2015) **umění sebereflexe**, kdy si dokážeme udělat report o své dosavadní práci. V průběhu své profesní cesty je důležitou součástí naučit se její proces, který považuje Štefánková In Svobodová a Vítečková (2017) za **postupné poznávání vlastního já** během celého života. Sebereflexe je základním mezníkem pro vnímání a budování svého vlastního potenciálu. Liu (2018) uvádí, že **pokud rozvíjíme svůj potenciál v odborných hodnotách profesního vývoje, směřujeme tím k pozitivnímu osobnostnímu rozvoji a vnímání subjektivních neboli profesních pozitivních emocí**. Především se to týká určitého **naplnění po pocitu**

uznání v sociálním prostředí, jelikož na učitele předškolního vzdělávání je ještě v některých případech nahlíženo, jako na učitele s nižší sociální hodnotou než na jiných stupních vzdělávání. Což **může některé učitele vést k pocitům méněcennosti**. Nicméně, abychom porozuměli podstatě sebereflexe, její součástí je pravidelnost realizace například v podobě psaní poznámek z pracovního nebo osobního prostředí.

Pomocí sebereflexe se na chvíli můžeme retrospektivně ohlédnout do daného okamžiku či situace, jejichž průběh chceme zhodnotit. Tento proces si učitelé postupně trénují i prostřednictvím uvědomění si prožitého dne jako odrazu našeho aktuálního prožívání nebo chování. Pokud jsme vystaveni nějaké obtížné situaci, která závisí na našem rozhodnutí, je nejlepším způsobem si jej dobře promyslet, bez ukvapeného jednání. Sebereflexe dopomáhá ke správnému životnímu stylu každého jedince a může být realizovaná i pomocí různých relaxačních technik nebo zredukováním pracovních povinností do osobního života (Štefánková In Svobodová & Vítečková, 2017). Zpětnou vazbu lze získat i od samotných dětí v mateřské škole, které disponují svou upřímností, na níž můžeme zlepšovat zřetelné nedokonalosti (Švejdomá In Svobodová & Vítečková, 2017). Dle mého mínění je důležité se zpětně zaměřovat na svou práci, jelikož se pedagogické prostředí neustále mění hlavně z praktického hlediska, které převážně závisí na samotných dětech, jež navštěvují předškolní vzdělávání. Avšak z velké míry podléhá i zvyšujícím se nárokům zákonných zástupců na vzdělanost dítěte.

Rozvoj vlastního potencialu pomáhá k formování osobnosti učitele a tím se podporuje k získávání dalších znalostí a dovedností ve svém profesním vývoji. Čepić, Tatalović Vorkapić a Šimunić (2018) považují, odbornou kvalifikovanost jako prostředek motivace, která zkvalitňuje obsah nabízeného vzdělávání pro děti předškolního věku ze strany pedagogických pracovníků. Profesní vývoj učitele předškolního vzdělávání je dlouhodobý a nesestává pouze na elementární úrovni odborného a systematického vzdělávání. Maňák (2011) popisuje, že v minulosti se vždy dávalo do popředí praktické hledisko z důvodu přežití. Postupem času se v průběhu vývoje lidské společnosti začalo více zaměřovat a dávat do popředí teoretické hledisko, které převládá nad praktickým. Z toho vyvstává staré rčení, které zní: „primum cicere, deinde philosophari“, což v překladu znamená: „nejdříve žít, potom filosofovat“ (Maňák, 2011, s. 258). Každý učitel má příležitost podporovat svůj profesní vývoj sebereflexí nebo prostřednictvím doplnění si dalšího stupně vzdělání, čtením odborné literatury, účastí na různých kurzech a webinářích nebo případnou konzultací s kolegy či odborníky (např. dětskými psychology, logopedy a dalšími poradci). Jednotlivé

příležitostí, které obohacují jeho kariéru, může využít v jednotlivých etapách své profesní dráhy.

2 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE V PRŮBĚHU JEHO KARIÉRY

Učitelská profese v mateřské škole je velmi zásadní, jelikož se podílí na výchově a vzdělávání dětí, která představuje pro budoucí generaci příležitost být součástí mnoha dalších profesí, jež tvoří společnost. Ať už by se jednalo o budoucí učitele, doktory, právníky či jiné profese. **Profesní dráha učitele** „je proces, ve kterém jsou individuální volby výsledkem interakce mezi individuálními dispozicemi a společenskými, kulturními a ekonomickým kontextem v průběhu času“ (Lindqvist & Nordänger, 2016, s. 90). V rámci společenských kontextů vyzdvihují Majerčíková a Urbanecová (2020) úctu, která by měla být projevoována ze strany veřejnosti a měla by být náležitě odměněna. **Jaký je profesní status učitele mateřské školy?** I když všeobecně je učitelství uznávanou profesí, jak v zahraničí tak i v České republice, v oblasti předškolního vzdělávání tomu mnohdy není oproti jiným stupňům vzdělávání. Například v oblasti přípravy na budoucí profesi učitele mateřské školy z hlediska dokončeného stupně vzdělání, viz v podkap. 1.1. Učitelé se znatelně obávají o svůj profesní status, který se týká oblasti finančních a materiálních podmínek (Price & Weatherby, 2018; Rice, 2005 podle Majerčíkové & Urbanecové, 2020).

Ve výzkumu Majerčíkové a Urbanecové (2020) se zabývaly, **jak učitelé MŠ vnímají své postavení** a jehož cílem bylo zaměřit se na subjektivní pohled tohoto povolání ve společnosti. Metodologie výzkumu byla kvalitativně a kvantitativně orientována. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že učitelky jsou hrdé na své povolání, ale pocítují, že jsou společností považovány za méněcenné. **Podle nich mohou podmiňovat nižší status učitele MŠ faktory, jako jsou: vysoká feminizace v kolektivu, neuzákonění terciálního stupně vzdělání či nedostatečným uvědoměním široké veřejnosti o náplni práce učitele v mateřské škole.**

Profesní dráhu učitele podmiňují Lukášová, Svatoš a Majerčíková (2014) několika požadavky, které jsou zasazeny do modelu přípravy a profesionalizace budoucích učitelů. Průcha (2002) podle Lukášové et al. (2014) sepsal několik kritérií, jež odráží konkrétní požadavky profesního rozvoje:

- Učitel by měl mít **odborné kompetence, celoživotně se vzdělávat a umět aplikovat teorii s praxí.**
- Učitel by měl **soustavně rozvíjet svou praxi, mít zodpovědnost za výchovu a vzdělávání a být loajální k dětem a k rodičům.**

- Učitel by měl **jednat spolehlivě a poctivě v učitelském kolektivu a podílet se na zvyšování statusu ve společnosti.**

Jednotlivé fáze vyčlenil Berliner (1995) podle Lukášové et al. (2014), které vedou učitele ke kvalitě a profesionalizaci. Tak jak uvádí graf na obrázku č. 5 - **První fáze** se zaměřuje na učitele **jako začátečníka**, **druhá fáze** se zaměřuje na učitele **jako pokročilý začátečník**, **třetí fáze** se zaměřuje na učitele **jako kompetentní osobu**, **čtvrtá fáze** se zaměřuje na učitele **jako zkušenou osobu** a **pátá fáze odráží učitele jako odborníka – experta** na svém profesním poli.



Obrázek 5 Proces vývoje profesní dráhy učitele.
(Vlastní zpracování dle Tomkové et al., 2012)

2.1 Učitel jako začátečník a učitel jako pokročilý začátečník

Učitel jako začátečník, který po dokončení vzdělání vstupuje do praxe, je odkázaný dle Tomkové et al. (2012) na pouhé **přetrvání a přežití**. V edukačních činnostech se pokouší nejprve používat základní nebo **elementární přístupy a vzdělávací metody**. Svě nabyté schopnosti a dovednosti zlepšuje prostřednictvím **observačního učení nebo doporučením od zkušenějšího učitele či pod vedením mentora**. V průběhu si zakládá na podrobné přípravě, avšak jeho plánování je kratšího charakteru. Inspirace spočívá z nabytých zkušeností či různých příruček a pokynů. Přesně se drží stanoveného obsahu výchovy a vzdělávání. Pohotově reaguje na různé podněty z okolního prostředí.

Spätärelu (2020) poukazuje na to, že **nejdůležitějším obdobím pro začínajícího učitele je působení v prvních letech praxe, na jejichž základě se rozhoduje, zda bude nadále působit v této profesi, jelikož se stále nachází ve fázi adaptace**. Učitel potřebuje pomocnou ruku a porozumění v jeho začátcích, například prostřednictvím mentoringu viz podkap. 1.2. Tak, aby přešel šoku z reality, který může být doprovázen nastaveným klimatem ve třídě v níž působí, vztahy mezi pedagogy či jinými zaměstnanci nebo orientace v základních dokumentech školy. Dle mého názoru mezi ně spadá například znalost školského zákona č. 561/2004 Sb., zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů, RVP PV, školní řád dané MŠ, ŠVP PV, TVP PV a IVP zaměřující se na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. **Pro dobrou orientaci v začátcích Spätärelu (2020) doporučuje přehodnocení délky odborné praxe studentů,**

kteřá je mnohdy opomíjena nebo při studiu zavedení odborných stáží. Svě začátky a postřehy si může učitel zapisovat do učitelských deníků. Wiegerová a Lampertová (2013) vyzdvihují, že mohou být dobrým sebereflexivním nástrojem, jež odráží každodenní úspěchy či problémy v praxi.

Učitel jako pokročilý začátečník si postupně zautomatizovává jednotlivé přístupy, techniky a vzdělávací metody. Na základě svých příprav si dokáže vytvořit určitá schémata, postupně se zlepšovat a odbourávat nedokonalosti. **Při řešení různých případů již odpouští od aktivních reakcí a pokouší se stavět na základě svých strategií, které začínají být efektivnější.** Jeho flexibilita a vnímavost se zaměřuje na celistvý edukační proces od konkrétních případů. Vytvořením zpětné vazby si uvědomuje účel zvolených témat a náplň stanovených cílů (Tomková et al., 2012).

2.2 Učitel jako kompetentní osoba

Profesní kompetence učitele v sobě skrývají několik synonym, z nichž může vyvstávat tzv. pojmový chaos, při kterém mohou být jejich významy matoucí. Syslová a Chaloupková (2015) uvádí, že v zahraničí se za synonyma profesních kompetencí skrývají výrazy jako profesní standardy, které se vztahují k určitým nárokům na učitele mateřské školy, obměnou může být výraz klíčové profesní kompetence. Především bude upřednostňován pojem profesní kompetence učitele. Kompetentní učitel jako termín vyznačuje mnoho aspektů, které ovlivňují jeho profesionální chování a zajištění kvalitní výchovy a vzdělávání. Zdůrazňují, že čím vyšší je dosažené vzdělání učitele, tím kvalitněji dokáže vytvářet výchovně-vzdělávací proces pro děti předškolního věku. Zásadním znakem je mít odpovědnost za svou práci a celoživotně se angažovat v této profesi.

Každá mateřská škola si vytváří vlastní vzdělávací programy, ve kterých jsou uvedené určité předpoklady a možný přístup k rozvoji učitelů. Ve výzkumu Visković a Višnjic Jevtić (2018) popisují, že u většiny učitelů mateřských škol převažuje středoškolské vzdělání s maturitou. Nemají zájem si dodělat vysokoškolské vzdělání a mohou být odkázáni pouze na různé platformy profesního rozvoje, které se nabízí i na sociálních sítích. Slunjski, Šagud a Brajša-Žganec (2006) podle Visković a Višnjic Jevtić (2018) podporují způsob předávání si různých informací, zkušeností či idejí mezi učiteli přostřednictvím internetových platform nad absolvováním seminářů. Argumentem je věcné sdílení individuálních příkladů přímo z praktického přostředí výchovy a vzdělávání. Podle mého názoru, jsou sociální sítě z jedné perspektivy rychlým a bezplatným zdrojem informací, avšak z druhé perspektivy musím

podoktnout zpochybnění adekvátnosti uveřejněných sdělení bez autorského zdroje. Jelikož se na různé internetové platformy a sociální sítě může vyjádřit kdokoli i z nepedagogického prostředí.

V praxi je práce učitele ovlivněna několika hledisky, která mohou zajistit pozitivní přístup ke svému zaměstnání a tím zkvalitnit nabízené vzdělávání ve vzdělávacích institucích. Syslová a Chaloupková (2015) zmiňují hlediska, mezi které můžeme zařadit například:

- Kapacita dětí v mateřské škole.
- Výše platového ohodnocení učitele mateřské školy.
- Zajištění předávání zkušeností kompetentnějšího učitele prostřednictvím mentoringu.
- Zásadním bodem je vzdělanost vedení (ředitele) mateřské školy.

Na základě výzkumu Viskoviće a Višnjiće Jevtiće (2018) se za zjištěný **prediktor zkvalitnění rozvoje** považuje také vnitřní motivace učitele, nastavení mysli, postoje, zájem, a především láska ke vzdělávání dětí, jež souvisí s profesionálním rozvojem. Učitelé, kteří působí v předškolní oblasti již několik let, by měli neustále podporovat svou hodnotovou orientaci. V podobně nových znalostí a být otevření k porozumění a akceptování zavedení nových výzev v předškolním vzdělávání. Úspěchem je dokázat propojit nabyté teoretické poznatky s praxí a umět je adekvátně vyhodnocovat. Osobnost učitele by měla být **obohacena morálními principy**, ve kterých by měly převažovat vlastnosti, jako je **spolehlivost, důvěra, být zodpovědný a důsledný ve své práci s dětmi**.

Syslová a Chaloupková (2015) vytvořily rámec, dle kterého by se měl každý učitel mateřské školy řídit pro zkvalitnění svých profesních kompetencí.

- **Učitel by měl mít nadšení, vášně ke své profesi a soustavně analyzovat výchovně-vzdělávací proces i osobnostní rozvoj.**
 - V průběhu působení v pedagogickém prostředí rozvíjet své dosavadní profesní kompetence.
 - Analyzovat svůj profesní vývoj prostřednictvím evaluační nástrojů např. deník učitele mateřské školy, ve kterém může učitel vyjadřovat své pocity a dojmy, případně budoucího vylepšení nebo čemu se vyvarovat. Profesní vývoj může být zaznamenán i v profesním portfoliu, který má účel hodnotící a propagační, ve kterém mohou být vložena získaná osvědčení či certifikáty.

- **Vytyčit si osobní cíle k rozvoji profesních kompetencí a řídit se stanovenými povinnostmi jejich plnění a vytvořit soulad s určenými cíli vzdělávacího programu mateřské školy.**
 - Permanentně se zajímat o inovativní změny v předškolním vzdělávání, rozvíjet své znalosti, zkvalitňovat dovednosti, hodnoty a utvářet si nové postoje v různých odvětvích pedagogiky, které se vztahují k didaktické a psychologické oblasti či užívat moderní komunikační a informační technologie.
 - V rámci sebereflexe zařazovat do svého hodnocení zpětnou vazbu od vedení školy, ostatních učitelů či samotných dětí z edukačního procesu.
- **Předávat nově nabyté znalosti kolektivu a pečovat o své duševní zdraví prostřednictvím psychohygieny.**
 - Nenuceně zefektivnit výchovně-vzdělávací proces novými podněty a nápady, jež získá učitel během sebevzdělávání. Starat se o svou psychickou/fyzickou stránku, tím vzdorovat proti napětí a syndromu vyhoření.

Za klíčový nástroj, který vede k zavádění různých adekvátních inovací a realizaci vzdělávacích forem považují Tomková et al. (2012) zvyšování důrazu na kvalitní přípravu učitelů a jejich profesního rozvoje.

2.3 Učitel jako zkušená osoba a učitel jako expert

Učitel jako zkušená osoba se dle Tomkové et al. (2012) vyznačuje, intuitivním jednáním v pedagogickém prostředí v rámci zřetelně vymezených pravidel. Učitel dokáže pohotově jednat při nepřiměřených situacích a aplikovat své zkušenosti k jejich vyřešení. Majerčíková a Jirásek (2021) **usuzují, tím, jaké má učitel ambice, jak přistupuje ke své profesi a s nadšením realizuje své představy, tak odvede i dokonalou práci v mateřské škole.** Na pozadí veškerých náležitostí a profesních faktorů se projevuje i cit pro vnímavost, dokázat se zaměřit na jednotlivě promyšlené postupy spojené se zázemím a individualitou každého dítěte.

Učitel jako expert, Tomková et al. (2012) uvádí, že se **jedná o nejvyšší dosaženou fázi v profesním vývoji učitele mateřské školy. Experta popisují jako osobu, která dokáže dokonale a profesionálně uchopit situace v pedagogickém prostředí, jehož edukační proces je staven flexibilně a souvisle.** „Expert je schopen anticipovat události (ne je pouze

řešit), je si vědom univerzálních schémat v rámci procesů učení a jejich manifestace v konkrétním dění ve třídě“ (Tomková et al., 2012, s. 11). Píšová (2010) uvádí, že expert je osoba, která má nabyté znalosti ze svého oboru, má jistotu ve svých dovednostech a společností je mu přisuzován status a vážnost v jeho odbornosti.

➤ **Kdy lze charakterizovat učitele jako experta?**

Píšová (2010) popisuje, **expertnost jako výkon**, který je prokázán dlouhodobou praxí, dosaženou odbornou kvalifikací a zkušenostmi z určitých oblastí. **Učitel – expert dokáže v rámci zavádějících kurikulárních reforem pohotově reagovat, integrovat a implementovat všechny hlediska týkající se kvalitativních nároků na učitele při společenských změnách.** Palmer et al. (2005) podle Píšové (2010), kteří se zabývali ve výzkumu analýzou 27 studií **určili několik kritérií, dle kterých můžeme považovat učitele za experta, mezi které řadí:**

- **Délka požadované praxe**, jež se pohybuje v rozmezí 5–10 let, ideálně působit v jedné mateřské škole alespoň 3 roky.
- **Uznání ve společnosti**, které je akcentované ze stran vedení školy či jinými aktéry.
- **Členství v různých odvětvích**, ať už se jedná o různé asociace či získání kariérního postupu, např. získání funkce mentora.
- **Efektivita**, týkající se realizace výchovně-vzdělávacího procesu a vytváření si tak zpětné vazby prostřednictvím komparování se svými kolegy.

Expertnost rozdělují Chi (2006) podle Píšové (2010) **na dvě hlavní stanoviska**, která se zaměřují na absolutní přístup a relativní přístup. **Absolutní přístup** je vyznačován talentem, který Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová a Vališová (2012) pokládají za úroveň nadání, při nichž učitel může vytvářet výjimečné výkony, které jsou do jisté míry vrozené a je mu dána příležitost je rozvíjet. Píšová et al. (2011) přisuzují taktéž vliv podmětého prostředí a rodiny. **Relativní přístup** je stavěn na komparování myšlenkových operací učitelů začátečníků v porovnání s učiteli experty. Tím, jak se **učitelská profesionalita** dokáže odlišit od méně zkušených učitelů se podle Minaříkové a Janíka (2012) vytváří z dimenzí, jež první se zaobírá **profesním viděním**, které se uskutečňuje při řešení různých situací v profesi. Závisí na tom, jak adekvátně dokáže učitel přistupovat k situaci, postupovat v jejím řešení a zhodnotit vyvozené závěry. Druhá dimenze odráží **profesní vědění**, které je tvořeno z teoretického podkladu a nabytých znalostí, které se prolínají s praktickou rovinou

zkušeností. Třetí dimenzí je **profesní jednání**, jedná se o soubor kompetencí, jež jsou prováděny v dané profesi. Píšová et al. (2011) zmiňují i tzv. **negativní vědění**, které je založeno na ponaučení se ze svých nedostatků, které byly zjištěny zpětnou vazbou a umožňuje při budoucí situaci volit lepší metody a opatření.

V České republice, Píšová et al. (2011) uvádějí, že existuje jen malé množství výzkumů, které se zaměřují na učitele v roli experta. Expertnost je zaměřována na efektivnost učitele, který je expertem ve své oborové profesi. V odlišných odvětvích dané profese bude považován za začátečníka. **Expertnost nelze generalizovat na všechny druhy profesí i navzdory vrozeného talentu, pomocí kterého můžeme mimořádně vynikat.** Klein a Hoffman (1992) podle Píšové et al. (2011) poukazují na to, že experti na své okolí nahlíží z jiného úhlu pohledu na rozdíl od učitelů začátečníků. Jelikož dokážou předvídat, co nabývá na důležitosti, a co lze považovat za běžnou skutečnost.

Na svém profesním poli působnosti se může expertem stát jakýkoli učitel, který zajišťuje výchovu a vzdělávání dětí. Může působit jak v městské, tak i vesnické mateřské škole, jež nabízí stejné možnosti rozvoje. Vesnickému prostředí může nabízet alternativy, které jsou vzácností a drahocenností pro učitele mateřské školy uvedené v následující kapitole.

3 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE NA VESNICI

Být učitelem ve venkovských oblastech, znamená, že „v mnoha ohledech jde o závazek k etice péče, který přivádí mnoho učitelů mít vzdělávání na prvním místě“ (Fullan & Hargreaves, 1996, s. 22 podle Karlberg-Granlund, 2011, s. 63). **Zpravidla jsou školy na vesnici menšího charakteru, zakládají si na navození rodinného a přátelského prostředí a navštěvuje je početně méně dětí, na rozdíl od městských škol.** Pro děti je to mnohem jednodušší, protože se v menší budově okamžitě zorientují a dokážou rozpoznat všechny pedagogické pracovníky i další zaměstnance školy (Emmerová, 2000).

Učitele mateřské školy na vesnici lze označit na základě podkladů Karlberg-Granlund (2011) a Lindqvist a Nordänger (2016) jako osobu, která se vyznačuje dlouhodobým působením v kolektivu mateřské školy ve stejné vesnici s nádechem komunitní kultury, pro níž je důležité zachovat si konsenzus mezi osobním a pracovním životem s příležitostí sledovat vývoj dětí na vesnici.

Učitel, působící na vesnici, se pokouší o budování důvěryhodných vztahů, na jehož základě může pozorovat pokroky dětí a jejich další studijní výsledky. Postupem času se může taktéž vypracovat na vedoucí pozici ve vesnické škole, ve které si kolegové vytvářejí vzájemnou oporu a předávají si své zkušenosti. K vesnici neodmyslitelně patří **zachování si dekóra vesnického učitele**, jelikož je vystaven pod drobnohledem veřejnosti, který mu může být i nepříjemný. Je od něj očekáváno, že bude učitelem v pojetí staromódního duchu (Karlberg-Granlund, 2011; Lindqvist & Nordänger, 2016). Učitel, jež působí dlouhodobě v dané MŠ, může potencionálně vychovávat děti rodičů, kteří tutéž mateřskou školu navštěvovali. **Tím, jak jsou na vesnici nastavené užší vztahy, dokážou učitelé i lépe proniknout do životní struktury dětí a jejich rodin. Pomáhá to lépe porozumět situacím, které děti doprovázejí a učitelé mohou vzdělání a výchovu navázat na jejich životní poměry** (Wingert et al., 2022).

Budova MŠ, která je postavena ve vesnickém prostředí je považována za centrum komunity. **Zpravidla se jedná o menší školu, kterou navštěvuje nižší počet dětí a je vybavena několika třídami** (Karlberg-Granlund, 2011). Na venkovských školách Wingert et al. (2022) vyzdvihují, že jsou součástí i **mezigenerační komunity**, která se prolíná vesnicí a může nabízet obohacující zkušenosti pro jejich práci. Škola může disponovat i nedokonalostí, kterou je dostupnost různých středisek či dalších komunit. Děti ve městě mají daleko lepší přístup například do muzeí, do krajských knihoven či dalších kulturních

památek. Na rozdíl od města má vesnice blíž k přírodě, do nichž mohou děti častěji chodit na procházky a případně navštěvovat okolí řek a rybníků.

3.1 Sociální struktura života na vesnici

Vesnici zakládá Sedláček (2008) především na úzkém **sociálním vztahu mezi lidmi, odbouráváním anonymního stylu života, který zajišťuje přehlednost a kooperaci**. Ottův naučný slovník (2003) uvádí, že vesnice je „základní sídelní forma s omezenou velikostí a větším počtem zemědělských usedlostí“ (s. 586), tedy si lze představit obec s malou rozlohou a nízkým počtem obyvatel. Tento počet podle ustanovení zákona č. 128/2000 Sb., o obcích, v platném znění, platí, že by neměl překročit hranici 3 000 lidí. Následně se jedná o město či městys. Peková (2011) **považuje obec za klíčový prvek územní samosprávy a je tvořena lidmi žijícími ve vymezeném území. Venkovské prostředí Emmerová (2000) charakterizuje, jako rodinné zázemí, které je ovlivněno kulturním hlediskem dané obce a tvoří ideální prostředí k upevnování sociálních vazeb**. Obce si zakládají na uchování svých tradic, budování příznivého klimu či udržení si vesnických škol, jelikož mohou být silně ovlivněny demografickým vývojem a okolním prostředím.

3.1.1 Kompozice vesnického prostředí

Z historického hlediska bylo nahlíženo na venkovský styl života velmi konvenčně a tradicionalisticky. Zakládaly si velmi na společenském životě, který byl iniciován náboženským vlivem, různými svátky, poutěmi, sňatky nebo folklórními tradicemi. Obyvatelé byli oděni do krojů, které byly charakteristické k místní oblasti a doplněny o hudebně-pohybové prvky. „Krajově byly proslulé ochotnické divadelní soubory, muzikantské soubory, spolky Sokola, ale i hasičů či myslivců“ (Emmerová, 2000, s. 83). Na vesnici převažovaly a mnohdy i stále převažují zemědělské činnosti a hospodaření lidí, které určovaly rytmus života a podílely se na budování sociálních vztahů. Domácnost se skládala většinou z velkého počtu rodinných členů, ačkoli v postmoderní společnosti se početné rodiny zmenšily. U vesnických rodin, ale stále přetrvává jistá rodinná soudržnost oproti rodinám žijící ve městě. **Velkou výhodou vesnice je čisté environmentální prostředí, které může nejen škola, ale i obyvatelé využívat pro výchovu či vzdělávání dětí a aktivně spolupracovat na veřejném dění v obci.**

3.2 Postavení vesnické školy v obci a její charakteristické znaky

Vesnická škola má pro obec hodnotově velký význam. Především je to přitažlivý článek, který zajišťuje zdravé a věkové působení v sociální oblasti každodenního života. **Od učitelů působících ve vesnické škole je očekáváno, že se kromě svých pracovních náplní budou iniciovat i v mimoškolních činnostech pro děti a v aktivitách prospěšné obci.** „V tomto směru venkovské školy pomáhají zaplnit deficit výskytu zájmových organizací pro děti na venkově, což je pro tyto obce (a zejména rodiče těchto dětí) bezpochyby vítané“ (Trnková, 2008, s. 62). Sedláček (2008) zmiňuje tím, jak je nastavena užší sociální vazba mezi učiteli, dětmi, rodiči a dalšími obyvateli vesnice, tím je poté vytvářen určitý tlak na dodržování nastavených pravidel. Například rodiče se pokouší více participovat do dění mateřské školy, buď z důvodu citové vazby na MŠ ze svého dětství, nebo ze zajištění si pověsti o starostlivých a laskavých rodičích.

Na ukázkou jsou níže popsány vybrané Mateřské školy z České republiky z vesnice Břest, Skotnice, Stráž nad Ohří a Dubné, které ve svých charakteristikách uvádějí a vyzdvihují hlavní koncept mateřských škol na vesnici a jejich znaky.

- ❖ Mateřská škola Břest (2020) vyobrazuje své postavení v obci velmi kladně. Za důležitý článek vnímá **klidné a přírodní prostředí v okolí mateřské školy**, které nabízí různá využití. S dětmi mohou v rámci výchovně-vzdělávací činnosti využít mnoho lokalit, **například velkou školní zahradu, prostředí v lese, okolí rybníku, pole či louky.**
- ❖ Mateřská škola Skotnice (2023) rovněž **vyzdvihuje klidné vesnické prostředí** včetně školní zahrady, která nabízí dětem rozličné herní elementy. Nejvíce se orientuje na přírodní prostředí, které umožňuje okolí obce, vyzdvihuje **ekologickou stránku** a zaměření se na **polytechnickou oblast** vzdělávání pro děti v mateřské škole. Daňová a Vrátníková (2007) doporučují, orientovat se na ekologickou oblast, kterou může MŠ podporovat u dětí prostřednictvím pozitivního přístupu k okolnímu přírodnímu prostředí. Vytvářet povědomí o ochraně přírody před znečištěním, jež může být způsobeno lidským konáním. Polytechnické vzdělávání se zaměřuje dle Chadzipanajotidisové (2019) na rozvoj v technické oblasti u dětí v MŠ. Především na rozvoj kognitivních schopností v doménách analytického a syntetického myšlení, hledání vztahů v rámci kauzálního myšlení či podpory kooperace s ostatními.

- ❖ Mateřská škola Stráž nad Ohří (2023) **disponuje menším počtem dětí**, především se zaměřuje na vytvoření **rodinné a přátelské atmosféry** a nastavení **aktivní spolupráce s rodiči**. Sociální oblast je u dětí také podporována a rozvíjena prostřednictvím **spolupráce s obcí v kulturním odvětví**. **Využívá ke vzdělávání prožitkové učení, blízké organické a anorganické přírodní prostředí, ve které se mohou setkat s různými druhy zvěře nebo poznat rozličné druhy rostlin.**
- ❖ Základní škola a Mateřská škola Dubné (2013) představuje vesnickou školu filozofií, která je založena na **rozdílení pozitivní rodinné nálady a udržování komunitního společenství v obci**. Vliv vesnického prostředí se odráží i v mottu jejich školy s názvem: moderní vesnická škola. Důraz je kladen i na kulturní památky, které jsou v okolí vesnice.

U vybraných vesnických mateřských škol je patrné, že svou charakteristiku staví na několika znacích, jenž nabízí samotná vesnice a její prostředí. Z velké míry převažuje přívětivé a klidné prostředí, které umožňuje výchovu a vzdělávání dětí i mimo areál mateřské školy. Hojně mohou mateřské školy využívat přírodní prostředí v rámci něhož podporují u dětí rozvoj badatelských dovedností v přírodovědné gramotnosti. Mateřská škola, kterou děti navštěvují vytváří takové prostředí, aby byla především navozena přátelská atmosféra a připomínala tím dětem rodinné prostředí, ve kterém se budou cítit příjemně. Úzce se snaží spolupracovat se zákonnými zástupci a podílet se na různých akcích v kulturním dění dané obce. Mateřské školy vnímají za důležité zařazovat do svých vzdělávacích programů i kulturní hledisko, které zásadně ovlivňuje nejen kulturní gramotnost dětí, ale i udržení si tradic a mezilidských vztahů v obci.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologická část práce je zaměřena na **kvalitativně orientovaný design výzkumu**, ve kterém jsou rozepsány jednotlivé cíle výzkumu a výzkumné otázky. Detailně je charakterizován vzorek výzkumného šetření a jeho relevantní výběr podléhající daným kritériím. Součástí metodologie je etika chování, která je důležitou složkou výzkumu. Rozepsány jsou příznačné vlastnosti zvolených výzkumných metod, metody zpracování získaných dat a uvedený časový harmonogram práce v terénu.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

V cílech výzkumu jsou uvedeny **dva hlavní cíle, které se zaměřují na deskripci chronologického vývoje profesní dráhy učitelky na vesnici a na subjektivní zkušenosti, jež získala během procesu svého profesního vývoje**. Hlavní cíle jsou následně rozčleněny na čtyři dílčí cíle výzkumu.

➤ Hlavní cíle výzkumu

- Popsat vývoj profesní dráhy učitelky mateřské školy na vesnici.
- Odhalit subjektivní zkušenosti učitelky mateřské školy v průběhu jejího profesního vývoje na vesnici.

➤ Dílčí cíle výzkumu

- Popsat, jak učitelky reflektují svou kariéru.
- Zjistit, jak učitelky vnímají spolupráci s rodiči na vesnici.
- Popsat, jak probíhá spolupráce mezi učitelkami na vesnici.
- Zjistit, jak mateřská škola na vesnici ovlivňuje profesní náplň učitelek.

Hlavní výzkumná otázka se zaměřuje na hlubší vymezení podstaty jedinečných a subjektivních zkušeností během života učitelky mateřské školy na vesnici. Hlavní výzkumná otázka je dále rozčleněna na čtyři dílčí výzkumné otázky.

➤ Hlavní výzkumná otázka

- Jaké jsou subjektivní zkušenosti učitelky mateřské školy v průběhu jejího profesního vývoje na vesnici?

➤ **Dílčí výzkumné otázky**

- Jak učitelky reflektují svou kariéru?
- Jak učitelky vnímají spolupráci s rodiči na vesnici?
- Jak probíhá spolupráce mezi učitelkami na vesnici?
- Jak mateřská škola na vesnici ovlivňuje profesní náplň učitelek?

4.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumný vzorek byl zaměřen na **vybrané učitelky mateřských škol, které profesně působí na vesnici. Celkový počet výzkumného vzorku tvořilo 9 participantek ženského pohlaví, které pocházely ze Zlínského kraje z České republiky. Hlavním kritériem výběru byly vybrané paní učitelky s minimální praxí 20 let v mateřské škole.** Ohraničení minimální praxe bylo zvoleno z toho důvodu, jelikož podle podkap. 2.3 vymezuje rozmezí požadované praxe pro učitele, kdy jej lze označit za experta ve své profesi. V průběhu 20 a více let praxe, se mohly participantky ohlédnout lépe do minulosti a efektivně tak zhodnotit své mnohaleté zkušenosti a působení v praxi v mateřské škole. **Výzkumný výběr vzorku byl záměrný.**

Mezi 9 vybranými participantkami byly:

- Dvě ředitelky mateřských škol na vesnici.
- Jedna zástupkyně ředitele mateřské školy na vesnici.
- Jedna vedoucí učitelka mateřské školy na vesnici.
- Pět učitelek mateřských škol na vesnici.

Rozmanitý vzorek participantek z hlediska jejich pozic v mateřské škole byl vybrán z toho důvodu, jelikož podle nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků a podle ustanovení § 23 odst. 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, platí v přílohách č. 1. a č. 2. stanovující týdenní rozsahy přímé pedagogické činnosti (dále jen PPČ) s dětmi. Roli učitele mateřské školy musí taktéž plnit ředitel mateřské školy a zástupce ředitele na základě vypočítaných hodin PPČ.

4.2.1 Charakteristika vybraného výzkumného vzorku

Charakteristika vybraného výzkumného vzorku se zaměřovala na základní údaje, které se zaměřovaly na věk participantek, délky praxe v mateřské škole, nejvyšší dosažené vzdělání a úroveň vzdělání, na kterém začínaly svou profesi učitelky mateřské školy. Údaje byly získány prostřednictvím vyplnění osobního formuláře z důvodu přehlednosti životní cesty každé participantky. **Vzor osobního formuláře je uvedený v příloze P I. Participantky jsou jednotlivě rozepsány v číselném a chronologickém označení P1 až P9.**

- **Participantka č. 1 (P1)**

První participantka se nachází ve věkové kategorii 60 let a **délka její praxe je 41 let v mateřské škole**. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním jsou dvě vysoké školy magisterských studijních programů se zaměřením na preprimární a primární stupeň vzdělávání. Profesi učitelky mateřské školy začínala se středoškolským ukončeným vzděláním.

- **Participantka č. 2 (P2)**

Druhá participantka se nachází ve věkové kategorii 53 let a **délka její praxe je 34 let v mateřské škole**. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je úplné střední odborné vzdělání. Profesi učitelky mateřské školy začínala na úrovni úplného středoškolského odborného vzdělání, oboru učitelství pro mateřské školy.

- **Participantka č. 3 (P3)**

Třetí participantka se nachází ve věkové kategorii 50 let a **délka její praxe je 32 let v mateřské škole**. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je středoškolské vzdělání, oboru učitelství pro mateřské školy, na kterém taktéž začínala profesi učitelky v mateřské škole.

- **Participantka č. 4 (P4)**

Čtvrtá participantka se nachází ve věkové kategorii 63 let a **délka její praxe je 44 let v mateřské škole**. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je středoškolské vzdělání, oboru učitelství mateřské školy, na kterém začínala také profesi učitelky v mateřské škole.

- **Participantka č. 5 (P5)**

Pátá participantka se nachází ve věkové kategorii 60 let a **délka její praxe je 41 let v mateřské škole**. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je středoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením, na kterém taktéž začínala profesi učitelky v mateřské škole.

- **Participantka č. 6 (P6)**

Šestá participantka se nachází ve věkové kategorii 60 let a **délka její praxe je 35 let v mateřské škole**. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je úplné střední odborné s maturitou s pedagogickým zaměřením, na kterém také začínala profesi učitelky v mateřské škole.

- **Participantka č. 7 (P7)**

Sedmá participantka se nachází ve věkové kategorii 60 let a **délka její praxe je 40 let v mateřské škole**. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je středoškolské s pedagogickým zaměřením, na kterém začínala i profesi učitelky v mateřské škole.

- **Participantka č. 8 (P8)**

Osmá participantka se nachází ve věkové kategorii 39 let a **délka její praxe je 20 let v mateřské škole**. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je vysokoškolské vzdělání v bakalářském a magisterském studijním programu. Profesi učitelky mateřské školy začínala se středoškolským ukončeným vzděláním.

- **Participantka č. 9 (P9)**

Devátá participantka se nachází ve věkové kategorii 39 let a **délka její praxe je 20 let v mateřské škole**. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je středoškolské odborné vzdělání s pedagogickým zaměřením, na kterém taktéž začínala profesi učitelky v mateřské škole.

4.2.2 Etika participantů ve výzkumu

Součástí výzkumu je dle Švaříčka In Švaříček et al. (2014) několik zásad, které se vztahují k etice chování směřující k zásadě důvěrnosti participantů k výzkumníkovi. Ve výzkumu se neuvádí citlivé údaje ve výpovědích daného participanta z obou výzkumných metod z důvodu předejití snadné identifikace. Druhou zásadou je předložení poučeného a sjednaného souhlasu každého participanta před zahájením výzkumu. Etika jednání podléhá zásadám GDPR v rámci zpracování osobních údajů. Ministerstvo vnitra České republiky (2023) vymezuje legální a účelné nakládání s citlivými informacemi každé osoby, která z projevu vlastní vůle souhlasí s uvedenými náležitostmi.

V přílohách P II a P III jsou uvedeny protokoly o informovaném souhlasu, jež byly předloženy každé participantce před zahájením narativních interview a fokusové skupiny.

4.3 Výzkumné metody a jejich příznačné vlastnosti

Ve výzkumu byly použity dvě výzkumné metody, které se vztahovaly k realizaci **narativního interview a fokusové skupiny**. **Výzkumné metody narativního interview se zúčastnilo celkem 5 participantek – P1, P2, P3, P8 a P9 z celkového výzkumného vzorku 9 participantek ve výzkumu**. Délka narativních interview byla rozličná, obvykle se časově pohybovaly v rozmezí od nejkratšího narativního interview 30 minut a 13 sekund až po nejdelší narativní interview, které trvalo 1 hodinu 14 minut a 59 sekund. Průměrná časová dotace byla okolo 30 minut. Narativní interview se většinou realizovaly v klidném prostředí mateřských škol, v jenom případě se jednalo o rodinný dům. **Výzkumné metody fokusové skupiny se zúčastnilo celkem 7 participantek – P1, P2, P3, P4, P5, P6 a P7 z celkového výzkumného vzorku 9 participantek ve výzkumu**. Délka fokusové skupiny byla v časové dotaci 1 hodina 35 minut a 54 sekund. Byla realizována ve večerních hodinách v prostoru mateřské školy, která nabízela přátelské a přívětivé prostředí. Participantky P1, P2 a P3 se účastnily obou výzkumných metod.

4.3.1 Narativní interview

Narativní interview sjednocuje Gavora (2010) s životním příběhem dané osoby, který je podmíněný svou jedinečností a originalitou. Pod životním příběhem si lze představit chronologické vyprávění člověka, který rekonstruuje svůj život vlastním pohledem. **Především se jedná o interpretaci subjektivního vnímání a hledání významů, jež daná osoba vyzdvihuje v průběhu svého vyprávění během životní cesty**. Od klasické ohraničené struktury interview se narativního interview vyznačuje svými rozkvetlými a dlouhými odpovědi participanta, které jsou vyprávěny z pohledu první osoby (Gavora, 2010). Prostřednictvím narativním zhodnocením životního příběhu, popisuje Mlynář (2014), že se utváří **osobní identita biografickým ohlédnutím do časové osy v minulosti, kterou vypravěč reinterpretuje z pohledu aktuálního vnímání v přítomném čase**. „Autobiografie je vyprávěním, kde mezi autorem, vypravěčem i postavou panuje shoda (jedná se o téhož jedince)“ (Mlynář, 2014, s. 221). Taková forma vyprávění směřuje ke specifické tvorbě vlastní reality. V životním příběhu, který je zaměřený na učitele, lze postupně sledovat jednotlivé životní etapy a rozhodnutí v průběhu života daného participanta. Jednotlivé události se mohou odrážet již od dětského věku až po start profesní kariéry učitele, její dosavadní průběh a podmiňující faktory. **Před uskutečněním narativního interview je důležitou součástí navození tzv. raportu, který je založen na**

vytvoření příjemné a přátelské atmosféry, mezi vypravěčem a posluchačem. U participanta odpadne jistý ostych a vloží k posluchači jistou důvěru pro předání svého osobního životního příběhu (Gavora, 2010).

4.3.2 Fokusová skupina (Focus groups)

Fokusová skupina neboli taktéž ohnisková skupina je výzkumná metoda, která se považuje za velmi zajímavý průběh sbírání dat. Participanti jsou zde v roli aktérů neboli informantů, kteří jsou ve vzájemné interakci a výzkumník v roli moderátora. Morgan (2001) podle Gulové (2013) In Gulová a Šíp (2013) ji popisuje jako techniku prostřednictvím nichž můžeme získat určité množství dat na zvolené téma výzkumníka, jež předchází debatě ve skupinové interakci informantů. Mohou zde být zjištěny názory informantů, u kterých se shodují či názorově rozcházejí na danou problematiku. Výzkumník si může předem připravit sadu základních témat v podobě tázací formy (Gulová, 2013 In Gulová & Šíp, 2013). **Při realizaci fokusové skupiny bylo rozebráno 7 témat, které i postupně vyvstaly z průběhu diskuse mezi participantkami.** Během každého tématu bylo určeno dostatek prostoru pro možnost vyjádření každého zúčastněného.

4.3.3 Metody zpracování získaných dat

Data z výzkumu, která byla získána prostřednictvím narativního interview a fokusové skupiny byly analyzovány pomocí dvou odlišných metod. Získané nahrávky na diktafon z obou výzkumných metod byly přepsány do transkriptu. **Přepisy byly zpracovány prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) a pomocí otevřeného kódování.**

➤ Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)

Pět transkriptů narativních interview bylo analyzováno prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) v průběhu opakovaného čtení získaných dat. Interpretativní fenomenologická analýza jako metoda je používána při analýze **jedinečných žitých zkušeností participanta**, pod které chceme nahlédnout a uchopit jejich hlubší podstatu. Každý participant vkládá do svých reprodukcí význam, který postupně konstruuje (Šuráňová In Gulová & Šíp, 2013). **Tato výzkumná metoda vychází z fenomenologie a hermeneutiky.** Fenomenologii popisuje Blecha (2007) podle Šuráňové In Gulová a Šíp (2013) jako nahlédnutí do reality, kterou je nutno odlehčit od

vnější reality světa. Hermeneutika podstatu fenomenologie postupně rozvíjí v podobě hledání významu každé zkušenosti participanta.

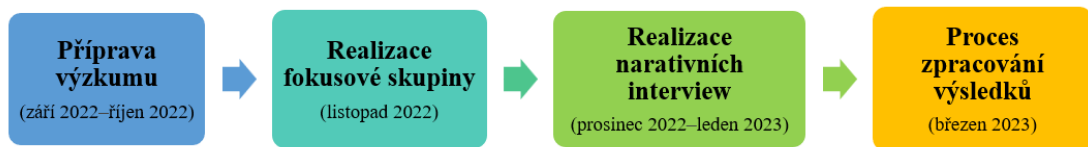
IPA se považuje za kreativní metodu v kvalitativních výzkumech, jejichž součástí je **subjektivní pohled**, který reflektuje zkušenost z pohledu participanta, tak i z pohledu výzkumníka. V této metodě zpracování dat se upřednostňuje homogenita výzkumné vzorku a menšího počtu participantů. **Analýza doslovného transkriptu se zaměřuje na vyvstání počátečních poznámek a vlastních komentářů různého charakteru. Komentáře mohou mít obsah v podobě deskriptivního charakteru (zaměřené na zkušenost), lingvistického charakteru (zaměřené na narativ či použití metafor) a konceptuální charakter (zaměřený na kladení otázek samotného výzkumníka při čtení transkriptu).** Analýza dat se nezaměřuje jen na pouhý obsah transkriptu, ale také na neverbální komunikaci participanta. Na základě sepsaných poznámek se utvoří vznikající témata každého participanta, mezi nimiž začneme hledat souvislosti. V každém transkriptu následně vzniknou daná témata a podtémata, mezi nimiž se hledají společné vztahy, jež se interpretují (Koutná Kostínková & Čermák In Řiháček, Čermák & Hytych, 2013). **Ukázka transkriptu narativního interview s participantkou P1 je uvedena v příloze P IV. Ukázka zpracování dat narativního interview participantky P1 pomocí metody IPA je uvedena v příloze P V.**

➤ Otevřené kódování

Transkript fokusové skupiny byl analyzován prostřednictvím otevřeného kódování při průběžném a opakovaném čtení získaných dat. Otevřené kódování zakládá na několika krocích, pomocí nichž analyzujeme získaná data. Z počátku je základem důsledná analýza dat, poté utvoření segmentů, z nichž jsou tvořeny významové jednotky, které se také analyzují. Významná jednotka může mít podobu jednoho slova, rozsáhlé věty či delšího odstavce v transkriptu (Gulová, 2013 In Gulová & Šíp, 2013). V analýze dat bylo přiklášeno spíše k pojetí Šed'ové In Švaříček et al. (2014), kdy bylo doslovnému transkriptu následně přiděleno kódové pojmenování. Některé kódy byly pojmenovány jako **in vivo kódy**, kdy se jednalo o použití slovního spojení nebo výroků samotných participantů. Následně se sepsané kódy seskupují do tzv. kategorií, na základě jejich totožného uskupení. Vyvstane kategorie jsou následně interpretovány. **Ukázka transkriptu fokusové skupiny je uveden v příloze P VI. Ukázka zpracování dat fokusové skupiny pomocí otevřeného kódování je uveden v příloze P VII.**

4.4 Časový harmonogram

Harmonogram výzkumu byl **rozčleněn na čtyři etapy**, které uvádějí přípravu výzkumu, realizaci dvou výzkumných metod a zpracování výsledků.



Obrázek 6 Grafické znázornění časového harmonogramu. *(Vlastní zpracování)*

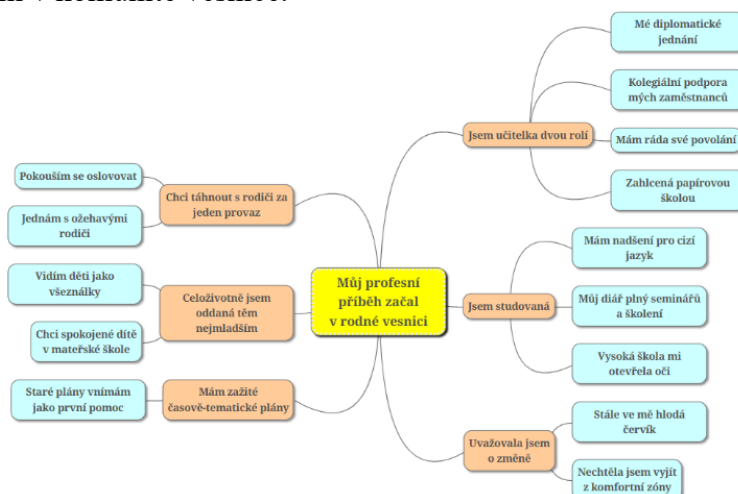
V měsíci září 2022 byla sepsána příprava výzkumných cílů, dílčích výzkumných cílů, výzkumných otázek a dílčích výzkumných otázek. V měsíci říjnu 2022 proběhlo vyhledávání jednotlivých participantek a objasnění jejich účasti ve výzkumu. Proběhla taktéž příprava podkladů k fokusové skupině a narativních interview. Koncem měsíce listopadu 2022 byla realizována fokusová skupina s participantkami. V měsíci prosinci 2022 do začátku měsíce ledna 2023 proběhly realizace narativních interview. Proces zpracování výsledků se uskutečnil v měsíci březnu 2023.

5 PROFESNÍ PŘÍBĚHY UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

Profesní příběhy učitelek z vesnických mateřských škol jsou výjimečné svou jedinečností a originalitou sledu životních událostí v průběhu života. Každý příběh se od sebe odlišuje svým obsahem, avšak zároveň je některé faktory sjednocují. Rozepsáno je pět narativních interview, které byly realizovány s participantkami P1, P2, P3, P8 a P9. **Součástí dílčího narativního uchopení jsou graficky zpracovány profesní příběhy uvedených participantek, které vyznačují daná témata a podtémata psaná z jejich pohledu.** Ve žlutě zbarvené buňce je uvedeno hlavní téma každého příběhu s opakující se vazbou, *Můj profesní příběh začal...* Oranžově zbarvené buňky odrážejí daná podtémata, která jsou rozepsána po směru hodinových ručiček grafického zpracování. Modře a šedě zbarvené buňky znázorňují bližší upřesnění jednotlivých podtémat.

5.1 Můj profesní příběh začal v rodné vesnici

Nasměrování na profesní dráhu učitelky mateřské školy byla participantka P1 již od útlého věku. Prvním impulzem v rozhodnutí, bylo jít ve šlépějích své maminky, která taktéž byla učitelkou v pedagogické oblasti. Přihlásila se na střední pedagogickou školu a později si úspěšně dodělala dvě vysoké školy zaměřené na učitelství mateřské školy a učitelství prvního stupně. Po absolvování střední školy si založila vlastní rodinu a začala působit jako učitelka mateřské školy ve své rodné vesnici. P1: „*Jsem vlastně si velmi rychle založila rodinu takže, takže to mě ovlivnilo i v tom, že jsem vlastně zůstala ve své rodné vesnici jako učitelka mateřské školy, protože jsem tu dostala místo a od té doby v podstatě po celou dobu toho roku 1981 dosud jsem pořád na jedné školce.*“ Na vesnici vyzdvihuje bližší nastavení vztahů mezi lidmi v komunitě vesnice.



Obrázek 7 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P1. (Vlastní zpracování)

JSEM UČITELKA DVOU ROLÍ

V průběhu času se z pozice učitelky mateřské školy postupně vypracovala na pozici ředitelky mateřské školy. Ze svého povolání, během získané praxe, má velkou radost a nadšení, které přetrvává. P1: „*Já si myslím, že prostě jsem své povolání vždycky dělala ráda že, že v podstatě víceméně se mi dařilo*“. Takový negativní pohled může směřovat z pozice ředitelky na zahlcením tzv. papírové školy, jelikož jsou v dnešní době mateřské školy zahlceny velkou mírou administrativy. Důležitou funkcí je taktéž zajištění zlatého přílivu, který bude zabezpečovat finanční řízení mateřské školy ředitelem. P1: „*Třeba musíme se snažit i o to získat nějaké nejenom státní peníze, získat evropské peníze další věci, takže opravdu tady toto už vyžaduje určitou erudici a musí i na té školce jako vzniknout tým, kteří který se tady na tomto všem podílí*“. Vyzdvihuje důležitost kolegiální podpory jejich zaměstnanců v pracovním prostředí, kteří se podílí kooperativně na vytvoření vize a směřování mateřské školy. V rámci jejího profesního a osobnostního vývoje je podstatné nevycházet ze své role ředitele, disponovat určitým diplomatickým jednáním, nebát se prosadit své jednání a být vždy obrněná argumenty.

JSEM STUDOVANÁ

Rozkvět v dalším vzdělání pociťovala na vysoké škole, která ji během studia posunula dál v profesním vývoji. Uvědomovala si využití svých nabytých zkušeností z vysoké školy. P1: „*Myslím si, že mi to studium otevřelo oči a otevřelo možnosti k tomu, jak jinak s těmi dětmi pracovat jak, jak je jinak chápat, že to prostě ta to vysokoškolské studium změnil pohled na dítě*“. Ze studií si odnesla mnoho pěkných vzpomínek a pouto dlouholetého přátelství. Později se nadchnula pro vzdělávání se v cizím jazyku angličtiny, kterou začala předávat i těm nejmenším v mateřské škole. V průběhu své praxe se zúčastnila nespočtu seminářů a školení, které každoročně zaplní místo v jejím diáři.

UVAŽOVALA JSEM O ZMĚNĚ

V průběhu své profese zvažovala o odchodu z pozice učitele mateřské školy, nikoli z pedagogického prostředí. Její druhou absolvovanou vysokou školou byla škola se zaměřením na první stupeň základní školy. P1: „*Jsem jsi dělala jednu vysokou školu předškolní vzdělávání, pak jsem si udělala 1 až 5 pro první stupeň. A tehdy, když jsem to dokončila, tak jsem jako hodně zvažovala, jestli nemám odejít učit na, na ten první stupeň a vždycky to ve mně tak ještě trošičku hlodá, ten červík, že jsem to nikdy nezkusila*“.

Navzdory možnosti odejít na sekundární stupeň vzdělávání, si vážila svých kolegů, které nechtěla opustit a nechtěla tak vyjít z velmi dobře nastaveného pracovního klima.

MÁM ZAŽITÉ ČASOVĚ–TEMATICKE PLÁNY

Od zavedení tehdejší novinky RVP PV v praxi, zavzpomínala na dříve používané vzdělávací plány, které byly více zažitým a propracovanějším dokumentem školy. Časově–tematické plány byly a jsou vnímány jako první pomoc ve vzdělávání dětí učitele. P1: „*Tady ty staré osnovy, fakt jako byly jednoznačné a myslím si, že, že byly velkou oporou pro ty, co jsi třeba nejsou sebou tak jistí a byly zase rozpracované i z hlediska věku.*“ **Positivně se přiklání k možnosti jejich opětovnému zavedení v podobě doporučujícího materiálu. Taková forma podpory by byla z jejího pohledu jako východisko řešení problému k zajištění kvality ŠVP PV v jednotlivých mateřských školách.**

CELOŽIVOTNĚ JSEM ODDANÁ TĚM NEJMLADŠÍM

Při zpětném ohlédnutí se v praxi, zmiňuje **materiální svět dětí**, jelikož dnešní děti jsou obklopeny více materiálním prostředím než v dřívější době. P1: „*Jediné, co je úplně odlišné tak je prostě míra toho, co ty děti kolem sebe mají. Dřív byly dětem věci vzácnější, protože dneska opravdu ten komfort mezi námi jako je je velký a děti mají často všechno, jo.*“ **Děti jsou jako všeználcí**, které prožily množství zážitků a se vším byly již dříve seznámeni než děti předchozích generací. Snaží se neustále vzájemně předhánět ve svých prožitých zkušenostech. P1: „*Určitě jsou náročnější ty děti, ale zase někdy stačí možná, že těm dětem, dětem je vzácné třeba to, že jim opravdu ten dospělý poskytuje pozornost jenom tomu dítěti.*“ Významově má vysokou hodnotu pro děti i jednodušší přístup učitele v podobě individuálního rozhovoru. Především ji záleží na spokojeném dítěti v mateřské škole.

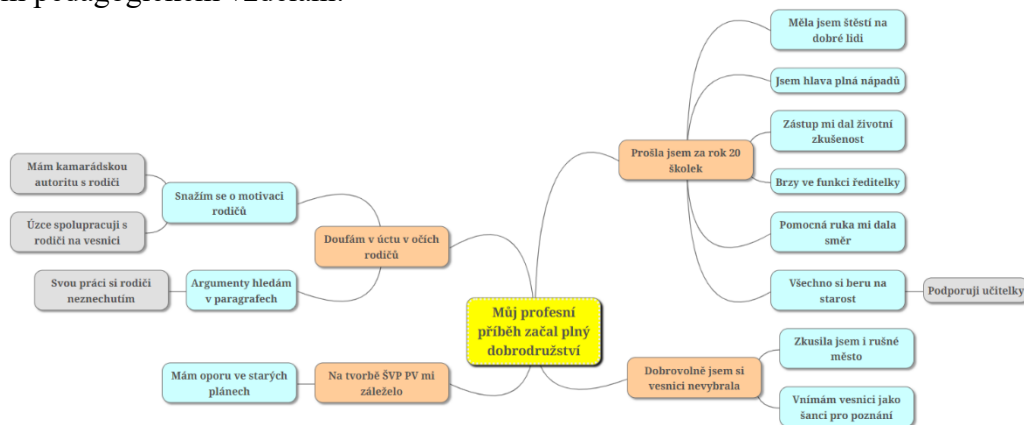
CHCI TÁHNOUT S RODIČI ZA JEDEN PROVAZ

Spolupráce s rodiči byla dříve založena na hodnotovém zapojení do dění. K rodičům měla mateřská škola blíž, vzájemně se všichni znali a pořádaly se různé společné akce. Postupem času, jak se rozšiřovala nejen vesnice, ale i mateřská škola je oslovení nynějších rodičů obtížnější i v rámci navázání bezprostředního kontaktu. Ke každému rodiči zmiňuje individuální a osobitý přístup. P1: „*Já se vždycky snažím ke každému přistupovat individuálně. Já mám takové krédo, že prostě každý snad chce pro to své dítě to nejlepší. Já jim taky chci nabídnout proto jejich dítě to nejlepší.*“ Při řešení nepříjemných věcí se mnohdy musí opírat o legislativní uzákonění a o své nabyté profesní zkušenosti z odborných předmětů, jako je pedagogika a psychologie. Jelikož někteří rodiče P1: „*jsou taky takoví, že*

si jakoby se snaží prosadit, buď silou slova, nebo silou i agresivitou, takovou agresivitu jak slovní, tak tak tělesnou.“ V takových případech je důležité nenechat si rodiče přerůst přes hlavu, umět pracovat s takovou nepříjemnou situací a pokusit se utříbit své myšlenky před nalezením konsensu s rodičem.

5.2 Můj profesní příběh začal plný dobrodružství

První impulzy participantky P2, jít tímto profesním příběhem bylo jejím snem od malého děvčátka. Nicméně mateřskou školu v dětském věku nenavštěvovala. Při výběru střední školy měla velkou oporu ve svých rodičích, kteří ji pomáhali v začátcích studia. Vyšla se na studium střední pedagogické školy. P2: *„Tím, že jsem měla pěkný vztah k dětem a rozhodla jsem se, že tímto směrem půjdu i v dospělosti. Byla jsem ráda, že mě pomohli rodiče s přihláškou na střední pedagogickou školu.“* Pozitivně hodnotila kvalitní obsah v jejím pedagogickém vzdělání.



Obrázek 8 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P2. (Vlastní zpracování)

PROŠLA JSEM ZA ROK 20 ŠKOLEK

Po vystudování střední pedagogické školy zažila participantka P2 mnoho dobrodružství v podobě získávání praxe v několika mateřských školách. Dříve měli k dispozici školské úřady, které tehdejší učitelkám zajišťovaly místa v podobě zástupu bez trvalého pracovního poměru. P2: *„Takže já jsem opravdu prošla 20 mateřskými školama, než jsem se dostala na mateřskou školu. Samozřejmě ne s trvalým pracovním poměrem, ale prošla jsem 20 mateřských škol.“* Být z počátku učitelkou na zástup vnímá jako velký přínos a životní zkušenost v průběhu její praxe. P2: *„Byla to pro mě taková životní zkušenost a veliký přínos. Říkám to pořád, že to byl velký přínos pro mě, protože jsem poznala malotřídní mateřské školy nebo takto jednotřídní mateřské školy. Poznala jsem velké*

kapacitní školy s osmi třídama. “ Ve svých začátcích hodnotí štěstí, které měla na setkání s dobrými lidmi, většinou dobrými paní ředitelkami a paní učitelkami, jež ji předaly mnoho kvalitních zkušeností do života. Po pár letech působení na nynější mateřské škole, se ji naskytla příležitost být brzy ve funkci ředitelky. Její rozhodnutí bylo z počátku na vážkách, zda by ji tato nová funkce naplňovala, jelikož jako učitelka tráví s dětmi více času. Nicméně i ředitelka je stále v roli učitelky. P2: „Prostě ta přímá výchovná činnost i té ředitelky je strašně důležitá u dětí, aby mohla konzultovat různé problémy, řešit proč to tak jde, proč to tak nejde.“ Práce ředitelky ji velmi naplňuje, naučila se být dobrým managerem v organizačních schopnostech, i když převažuje papírová práce. Při rozhodování, zda se přihlásit do konkurzního řízení sbírala odvalu. Oporou ji byla v kariérním směřování paní ředitelka, která byla její pomucká ruka. Později se vydala ve stopách svého vzoru. V průběhu svého působení se pustila do řady změn, o kterých snila. Vždy ve své práci byla důsledná a hlava plná nápadů, jež se odrazily v kvalitně zajištěném výchovně-vzdělávacím procesu. Její okolí vnímalo, že je velmi kurážná, dovede děti zaujmout různými nápady a svou práci neošidí. V jejím působení motivuje a podporuje nové učitelky ve školství. P2: „Takže tam, kde jsem viděla, že tu práci mají rády, že jsou schopné. Tak sem je opravdu motivovala, aby zůstaly ve školství, aby neutíkaly ze školství, aby si neusmyslely jít do jiného oboru a zatím se mi to podařilo. Takže takže mojí cílem je opravdu, když se mně dostane ta paní učitelka do rukou tak, aby z ní byla výborná učitelka.“ Začínající učitelky má v mateřské škole pod svými křídly a stará se sama o jejich adaptaci.

DOBROVOLNĚ JSEM SI VESNICI NEVYBRALA

Po projití několika školek na zástup se ocitla na vesnické škole, na kterou dostala pracovní nabídku. Zástupem mohla tak lehce porovnat rozdíly, jež se vyskytovaly na vesnické a městské škole. P2: „Vesnická školka tam to bylo trošičku zas i jiné v těch vztazích mezi zaměstnanci i o jejich charakteru i děti byly jiné než v městských školkách. Takže přístup rodičů k zaměstnancům byl jiný na vesnických školkách a jiným v městských školkách, už v tu dobu.“ Pokud by si měla znovu vybírat v lokalitě, rozhodně by dala přednost vesnické škole. Vesnici vnímá jako šanci pro poznání přírodního prostředí, P2: „my vycházíme z té přírody, děcka tady mají takové dalo by se říct možnosti, kdy rodiče vlastně do té přírody s těma dětma jdou a o ní si povídáme. Tak oni ví, jak to v tom lese vypadá, jak to vypadá na té louce. Jak to vypadá na tom poli jako zatím ještě, zatím ještě ano (smích).“ Výhodu přírodního prostředí vnímá v pojetí prožitkového učení pro děti, v rámci nichž si pěstují pěkný a hlubší vztah k okolnímu prostředí a celkově k vesnici. Vesnice považuje taktéž za kolébku lidových

tradic, které se snaží udržovat a promítat do činností mateřské školy. Považuje ji za jednu velkou rodinu, která se vzájemně zná a všechno o sobě dobře ví.

NA TVORBĚ ŠVP PV MI ZÁLEŽELO

Při prvotním zavedení tvorby školního vzdělávacího programu vycházela s kolegyněmi z původních plánů a ze svých podrobně propracovaných příprav. P2: „*Tak jsme si vypracovaly, nejprve nejprve jsme si udělaly vlastně témata k tématům deset témat na celý rok. K těm tématům podtémata a samozřejmě, že jsme se snažily, aby ty to témata byly názvově jiné třeba, ale obsahově musely být stejné.*“ Původní vzdělávací plány byla pro ni taková jistota i v dřívější dobách, kdy přecházela ze školky na školku. Jelikož, P2: „*když jsem přešla z jedné mateřské školy a po třech týdnech do druhé mateřské školy a dalších. Tam jsem působila třeba dva měsíce a zase jsem přecházela do další mateřské školy a bylo to už třeba v jiném časovém období, tak jsem věděla, že následuje vzdělávací činnost, o které jsem měla přehled.*“ Výchovné programy vnímala jako velkou oporu v roli začínající učitelky, jelikož byla s nimi pečlivě seznámena ze střední školy a nemusela být pod určitým stresem při přecházení ze školky na školku.

DOUFÁM V ÚCTU V OČÍCH RODIČŮ

V průběhu své kariéry se setkala s různými přístupy rodičů dětí, které se liší jak v komunikaci, tak ve spolupráci s mateřskou školou. Postoj k rodičům vnímá pohledem kamarádské autority, jelikož při řešení určitých situací musí s nimi najít společnou řeč a sundat rodičům růžové brýle. P2: „*Poslední dobou právě někteří ti rodiče mají takový dalo by se říct růžové brýle, někteří mají ten pohled na to jejich dítě trošičku jiný.*“ Zmiňuje, že někteří rodiče si obtížně připouští obraz té pravdy a občas hledá argumenty v paragrafech. Přístup rodičů z vesnice se liší od městských škol, P2: „*ta spolupráce je tady daleko větší, jak spolupráce hlubší, jak spolupráce na na těch městský školách, protože ti rodiče se snaží dalo by se říct, myslí si, že dvě třetiny rodičů ještě pořád se snaží spolupracovat. Hlavně v té vzdělávací činnosti, že se ptají, že jsou vděční za to, když paní učitelka vyzvedne ty nedostatky.*“ Vyzdvihuje zájem některých rodičů o děti, kteří akceptují nedostatky svých dětí. Ve spolupráci s rodiči se pokouší o pěkně namotivovanou spolupráci oproti striktním nařízením. Rozrůstá se i část rodičů, kteří o spolupráci nestojí a nenaslouchají jejím radám. Nicméně svou práci si takovým typem rodičů nenechá znechutit a dělá ji s radostí a nadšením.

5.3 Můj profesní příběh začal v roli zástupové učitelky

Střípky, které skládaly počátek profesního příběhu participantky P3, začaly již v jejím dětství. P3: „*V podstatě já to ani nevím, proč jsem se stala učitelkou ve školce. Já jsem měla takový sen odmalička, že chci pracovat s dětmi jo.*“ Především to bylo jejím přáním, být mateřskou školu nenavštěvovala. V rodině měli spoustu dětí, ke kterým tíhla a moc jí to s nimi bavilo. P3: „*Takže si vždycky dělám legraci, že teď to mám jako za odměnu, že chodím do školky. Budu do školky chodit až do důchodu asi.*“ K dětem měla vždy kladný postoj, proto se později rozhodla pro studium na střední škole s pedagogickým zaměřením.



Obrázek 9 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P3. (*Vlastní zpracování*)

BYLA JSEM HOZENA DO VODY

Ve svých začátcích zavzpomínala na náročné období, ve kterém bylo obtížné hledání volného místa v mateřské škole. Zmiňovala velký počet učitelek v profesi a úbytek dětí. Prvně se přihlásila na odbor školství, který korigoval nabídky pracovních míst v podobě zástupu. P3: „*Takže já jsem se tam potom nahlásila a dlouhé roky, rok, dva jsem pracovala jako by taková učitelka na zástupy, takže jsem byla třeba tři měsíce někde za nějakou paní učitelku dlouhodobě nemocnou, 14 dnů za nějakou běžnou nemoc, prostě tak se to různě jakože měnilo a střídalo. No, bylo to celkem náročné, protože než člověk poznal vůbec ty děti, kolektiv.*“ Zasluhou, být v roli zástupové učitelky, získala velké množství pohledů, jež směřovaly k organizační struktuře jednotlivých mateřských škol. Ve svých začátcích neměla žádnou pomocnou ruku, která by ji pomohla překonat trnitou cestou začínajícího učitele. P3: „*Někde mě provedli, nabídli mě třeba ať se podívám. Jak se, co dělá, ale že by si mě někdo prostě vzal, a tak jako nějakou uvádějící učitelku a seděl se mnou, hodnotila, vůbec. Jako fakt z toho začátku to bylo úplně jsem byla hozená do vody. Takže, co jsem si sama nenastudovala nebo prostě nepřečetla nebo nezeptala, nepodívala tak jako ne.*“ Vyjadřovala

se negativně k takovému přístupu ze strany vedení, kdy byla odkázána sama na sebe. Pomoc v podobě zpětné vazby od zkušenějšího učitele ji z počátku velmi chyběla. Postupem času, vyšla ze zástupové role a začala být na stálo učitelkou v mateřské škole. Během své praxe získala mnoho zkušeností, jež se pokouší předávat svým mladším kolegyním nebo praktikantkám, které přicházejí do mateřské školy na souběžnou praxi. Svůj přístup staví na partnerské rovině k ostatním učitelkám. P3: „*Ukazujeme jim různé prostě už ty naše zkušenosti třeba s různými zajímavými pomůckami.*“ Několik let se věnovala kroužku zobcové flétny pro děti, ve kterém mohla využít svůj potenciál a cit v hudební oblasti. V poslední době nejvíce tíhne k výchově a vzdělávání dětí v předškolním věku, které se připravují na vstup do základní školy. Svou práci nyní hodnotí v pojetí sto a jedna, jelikož své začátky vnímala těžce a nevěděla si předtím rady.

VIDÍM NESAMOSTATNOST ENCYKLOPEDICKÝCH DĚTÍ

Každá doba je něčím specifická, která s sebou přináší různé možnosti pro pracovní rozvoj, pro využití různých typů hraček nebo pomůcek, především vidí P3 změnu i v samotných dětech, jež navštěvují mateřskou školu. P3: „*Když to srovnám, tak ty děti jsou taky jiné, říká se, že nejsou, ale jsou. Myslím si, že dnešní děti jsou moc, mají moc v hlavě informací, které bych řekla, že neumí dost dobře použít.*“ Především vyzdvihuje slovní spojení nesamostatnost encyklopedických dětí, které jsou zahlceny různých typů informací na úkor schopnosti sebeobsluhy. P3: „*Já tomu říkám encyklopedické děti, jo oni mají tolik informací, ale neumí se obout, neumí si vytřít zadeček, neumí si umýt ruce.*“ Dle jejího názoru to děti v dnešní době mají obtížnější, protože jsou obklopeny lehce dostupnými informacemi, při nichž se opomíjí jak hygienické návyky, tak i zdvořilostní návyky. Při porovnání se svým dětstvím usoudila, že to měli jednodušší z toho pohledu, že více chodila do přírodního prostředí. Dnešní děti mají spíše takový komfortní život, P3: „*když se zeptám dětí, kdo byl o víkendu venku, tak se snad přihlásí možná jedno, dvě dvě děti, jo. Všichni prostě buď sedí, hlídá je babička, jsou doma u televize nebo. No, a je to dost dost smutné nebo nakupují.*“ Dává hodně najevo, pohodlný život dnešních dětí, který se začíná projevovat i v projevení kreativity. P3: „*Čekají, co jim druhým předloží, takže ztrácí děti kreativitu úplně, ale to je i tím, že mají kolem sebe prostě tolik, tolik různých podnětů, že jejich to ani vlastně prostě nějak neevokuje, aby tu kreativní stránku rozvíjely, jo.*“ Problematiku, kterou vidí v nesamostatnosti dětí přisuzuje taktéž dokonalosti dnešních hraček, které mnohdy omezují kreativitu dětí, jelikož hračky všechno za děti udělají. Zvláště to vede k zamýšlení, více

prosazovat možnosti samotné výroby ze stran dětí, při nichž by se kreativní stránka více podporovala.

V OBLASTECH RVP PV MI CHYBÍ ŘÁD

V průběhu jejího působení v mateřské škole se změnila i forma práce s různými vzdělávacími přístupy či podpůrnými dokumenty, dle kterých se mateřská škola řídila. V současnosti vnímá práci, která ji umožňuje uchopit nových styl vedení a mít tak více kreativních možností. P3: *„Ale chybí mně, chybí mně opravdu ten ten řád, kdyby někdo opravdu propracoval, tady ty různé oblasti. Jak dřív bývaly plány, teď je sice rámcový program, ale zdá se mně, že je hodně takový, takový, volný, že člověk se v tom jako dost těžko orientuje, jako dát mně to hodně práce si tu přípravu udělat, aby to opravdu mělo opravdu hlavu a patu, abych tam něco neopomněla.“* Nedostatek vidí v obtížné orientaci a obsahové volnosti RVP PV oproti propracovanosti dříve používaných plánů. P3: *„Přiznávám se, že kolikrát otevřu ty staré plány a podívám se, jako na to, kde byl opravdu třeba od, co máme učit od tří do čtyř, čtyř do pěti i jako co se týká těch kategorií.“* Obsahovou jednotnost považuje jako základ vyjadřující přehled učiva pro děti v mateřské škole.

VNÍMÁM VESNICI JAKO RODINU

V průběhu praxe, kterou získala jako zástupová učitelka, má možnost porovnání s mateřskou školou na vesnici a ve městě. P3: *„Jednak je tam takový na té vesnici takový jako bych řekla takový rodinný domáctější. Takhle domáctější prostředí než v tom městě, kde opravdu neznáte ani ty rodiče.“* Rozdíl vnímá i ve velikosti budovy mateřské školy, kdy menší školka je lepší školka. Děti se lehce seznámí s ostatními dětmi, poznají všechny zaměstnance oproti velkým městským MŠ. P3: *„Já vždycky radši preferuju prostě takové ty to domáctější a menší, menší kolektiv, menší prostředí.“* Děti se lépe znají se svými spolužáky, pokud je na vesnici i základní škola, mají to děti jednodušší z toho pohledu, že postupují se stejným kolektivem, se kterým byly v mateřské škole. Výhodou vesnice je podle ní přírodní prostředí, které mohou s dětmi hojně využívat v edukačním procesu. P3: *„Opravdu na té vesnici ještě takové i co se týká vycházek třeba, že jste víc v přírodě to, že v tom městě můžete využít akorát nějaký tak park, že na té vesnici, na ty vycházky je to teda výborné, jo že můžeme chodit každý den prostě do přírody.“* Při vstupu do přírodního prostředí na vesnici nemusí s dětmi překonávat nástrahy velkoměsta v podobě chůze u hlavních silnic.

V SOUČASNOSTI MÁM VÍCE MOŽNOSTÍ

V průběhu své profese začala vnímat svou skulinu v logopedické oblasti, o kterou se začala velmi zajímat a inspirovalo jí to k absolvování kurzu logopedického asistenta. P3: „*V té jedné školce už dost dobře fungovala ta logopedická péče a tam jsem poprvé viděla, že v tomto mám velké mezery, protože na té střední škole jsme měli tu logopedii opravdu jenom okrajově.*“ V průběhu praxe hojně využívá seminářů z nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které má k dispozici. Své znalosti získává čtením odborných knížek, které se věnují různým problematikám. V dnešní době si uvědomuje spoustu přístupů, které umožňují webové stránky, prostřednictvím nichž hledá inspiraci a prohlubuje své dosavadní poznatky.

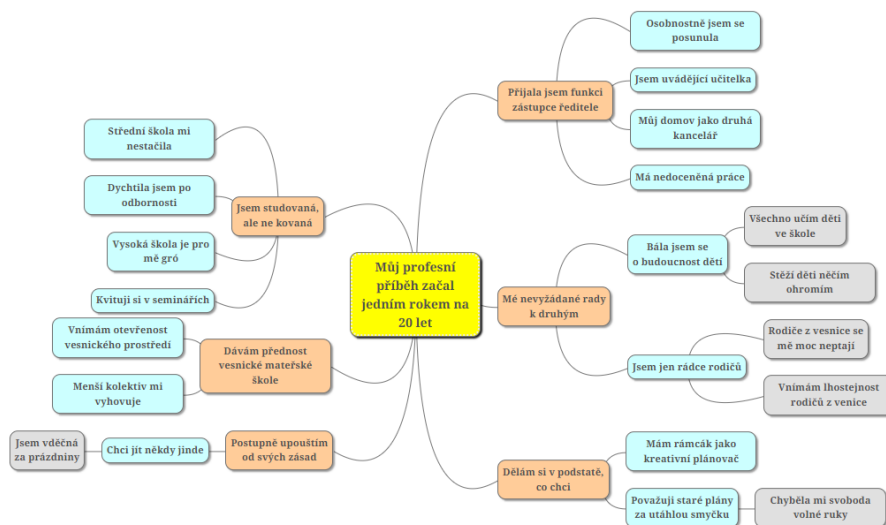
MĚLA JSEM MYŠLENKY O ODCHODU

Během několika let v profesi učitelky mateřské školy, se jí hlavou promítly myšlenky o odchodu, zda nadále pokračovat v této profesi. Pomyslný odchod vždy vnímá na konci školního roku, P3: „*Jo, to vždycky si říkám na konec školního roku, že už to nebudu dělat. A pak mně stačí jedny prázdniny a zase se na ty děti prostě těším, jo.*“ Prázdniny jsou obdobím pro dobítí její osobní energie. Velký zlom a změnu pohledu přisuzuje narození vlastních dětí, jež dopomohou formovat osobnostní rozvoj. V profesi taktéž vyzdvihuje lásku k dětem, která se bez ní neobejde.

5.4 Můj profesní příběh začal jedním rokem na 20 let

První impuls profesního příběhu participantky P8 se začal projevovat již během dětských let a při studiu na základní škole, kdy se jela podívat do zařízení pro děti, kde pracovaly jeptišky. P8: „*A já vím, že se mně to tenkrát strašně líbilo, že jako pracuji s dětma, že jim pomáhají. A v tu dobu jsem si strašně přála být jeptiška, protože jsem si myslela, že jenom jeptišky (smích) pracují s dětmi a pomáhají. Takže vím, že to bylo takový ten první impuls, že si pamatuji, že se mi ta práce strašně, strašně líbila.*“ Její volba střední školy byla jasná a zvolila střední školu pedagogickou. Splnila si tak svůj sen být učitelkou v mateřské škole. Po střední škole těžce hledala volné místo v mateřských školách, jelikož tehdy bylo učitelek hodně a vesměs přijímali s pětiletou praxí. První praxi sbírala v roli zástupové učitelky v městské MŠ, v nichž dlouho nevydržela. Později se uvolnilo místo na rok v jedné vesnické

mateřské škole, kde chtěla paní ředitelka dát šanci absolventce střední školy. Místo v mateřské škole participantka P8 přijala a z jednoho roku působení, se stalo 20 let.



Obrázek 10 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P8. (Vlastní zpracování)

PŘIJALA JSEM FUNKCI ZÁSTUPCE ŘEDITELE

Ve své profesi se postupem času vypracovala až na funkci zástupce ředitele mateřské školy, která ji byla nabídnuta. P8: „Bylo mi nabídnuto funkce zástupkyně ředitele mateřské školy. Přijala jsem to. Byla jsem za to ráda.“ V rámci reflexe zhodnotila posun hlavně z osobnostního hlediska, jelikož jako začínající učitelka byla ještě nezkušená, ale spokojená. Osobnostní rozvoj přisuzuje hlavně vlastním dětem, které ji změnily způsob přístupu k dětem ve školce. P8: „Prostě člověk se na ty děcka potom dívá jinak, že dívá se na to jinak, když ráno brečí, že je člověk prostě. Vždycky, když ráno dítě brečelo, tak jsem si říkala, já zas bude brečet, to je úplně hrozné. Když vidím, že děcko brečí, tak prostě vím, že je mu prostě smutno po mamince, že prostě to tak chápu.“ Svůj posun viděla i v rozvoji komunikačních schopností s rodiči, se kterými mnohdy musela řešit i nepříjemné věci. **Zlepšila si své manažerské schopnosti v podobě plánování a reagování na změnu podnětů z minuty na minutu.** Při příchodu nových paní učitelek zastává taktéž funkci roli uvádějící učitelky. Především by chtěla do budoucna změnit, aby nebyl domov její druhá kancelář, jelikož si většinou pracovní záležitosti dodělává i mimo mateřskou školu. Pocit své nedoceněné práce vnímá převážně ze strany rodičů.

MÉ NEVYŽÁDANÉ RADY K DRUHÝM

Při zpětném ohlédnutí se ve svém profesním vývoji by změnila své začátečnické chyby, které si nyní uvědomuje. P8: „*Možná ze začátku, ale to jsou prostě ty začátečnické chyby, že bych strašně jsem neustále měla potřebu těm rodičům radit (smích). Jakože, když prostě nějaké dítě nebylo, nebylo zralé na školu a řešila jsem to s těma rodičema. Rodiče to nechtěli slyšet.*“ **Měla starost o budoucnost dětí, které mohly mít ve škole problémy a začátky by byly pro ně těžké.** Její rady buď rodiče přijmuli či nikoli. Převážně na prvním místě řeší nesamostatnost dětí, která se postupně vytrácí a je nulová. P8: „*Když se zpětně podívám na ty děti tak prostě nejsou jiné. Jsou jinak vychováváné, jsou jinak vedené. Doba je úplně jiná, prostě jsou míň samostatné.*“ Zavzpomínala na předchozí generace dětí, které před vstupem do mateřské školy disponovaly alespoň základními návyky. Rodiče nejsou moc zvyklí zajímat se o pokroky svých dětí. P8: „*To asi bych jako, málo chodí, málo se ptají, většinou oslovujeme my ty rodiče většinou, když většinou začínáme chválou (smích). A pak pak teda řešíme, většinou si je musíme odchyťovat samy.*“ Převážně vzniká zájem ze strany rodičů, kteří jsou přistěhováním z města na vesnici. Dnešní doba přináší řadu problémů, jelikož se snaží všechno děti naučit před vstupem do základní školy a pokouší se dobře přizpůsobit. P8: „*Musím se přizpůsobit, nemůžu učit a mít stejný přístup, jak jsem měla před 15 lety. Ted' myslím prostě úplně jinak, a hlavně ty děti už ledasco neohromí.*“ Dříve lehce děti něčím překvapila, stačily ji pomůcky ze školy a děti byly unešené. Tím, jak děti všechno znají, všude byly, je to povzbuzení obtížnější.

DĚLÁM SI V PODSTATĚ, CO CHCI

Při nástupu do mateřské školy ještě zažila dříve používané výchovné programy, které vnímá jako utáhlou smyčku metodických plánů. P8: „*Ty staré programy byly hodně takové svazující v tom, že hodně jakože udávaly přesné cíle, v určitém věku, které se mají plnit. Bylo to super v tom, že přesně ta učitelka věděla, co má dělat.*“ Při použití se přesně vědělo, co má učitelka dělat a nic ve vzdělávání nevynechala, ale Participantce P8 chyběla v metodických plánech jistá svoboda volné ruky, která byla dříve ohraničena. V RVP PV si může v podstatě, dělat co chce, jelikož jej vnímá jako kreativní plánovač. Základ vidí ve správně zvoleném cíli, který ji koresponduje s výstupy. Problematiku nesprávného uchopení RVP PV vnímá ve složitě hře se slovíčky a cizí terminologii, kterým její starší kolegyně neporozumějí. P8: „*Prostě ty učitelky, ta starší generace, prostě mají s tím hrozný problém, protože ty dřívější programy byly tak jednoduše postavené, i ty cíle byly tak jednoduše jako formulovatelné, že oni prostě přesně věděly, že je to pro něj jednoduchá čistá práce. A oni*

doted'ka v tom strašně tápou, protože se tam používají strašně cizí slovíčka.“ Avšak vnímá snahu o přizpůsobení se starší generace ke správnému uchopení RVP PV, jelikož ty nabyté zkušenosti ze starých programů, jež se týkaly členění dle věku dítěte, přelily do nového vzdělávacího rámce. Na rozdíl od starší generace pozoruje nesprávné uchopení RVP PV u absolventů, kterým dělá uvádějící učitelku. P8: *„Někdy s tím tak učitelky, trochu mně přijdou ty absolventky tápou, že prostě neví, jak. Neumí ani ty cíle, neumí si plánovat ty cíle, jo. Oni prostě, je tam nějaký ten obecný cíl v rámcovém programu a oni už ho prostě neumí rozčlenit.*“ Jako alternativním řešením ke správnému porozumění RVP PV by navrhovala zjednodušení po obsahové stránce, jelikož se stejný kontext cílů a výstupu pokaždé opakuje v jiné podobě.

POSTUPNĚ UPOUŠTÍM OD SVÝCH ZÁSAD

Jako začínající učitelka byla více přísnější, ale postupem času upouští od svých zásad a nároků. P8: *„Asi jsem byla i víc přísnější, teď už mám pocit, že jsem taková otupělá (smích) taková benevolentnější.*“ Na odcházení z profese většinou pomýšlí na konci školního roku, jelikož více vnímá své vyčerpání z různých akcí, které se v MŠ konají. Impulsy vnikají i z práce, kterou rodiče neocení a řeší s nimi jen banální věci. Mateřskou školu vnímá jako nekonečný kolotoč, která obsahuje obtížnou pracovní náplň učitele. P8: *„Tak to většinou vždycky na konci roku školního (smích) si říkám, že jako asi už půjdu dělat něco jiného, že chci jít někam, kde prostě nebudu muset nic řešit a přijdu z práce a prostě mám hlavu čistou, ale pak jsou prázdniny.*“ Prázdniny uchopuje jako základní mezník pro odpočinek, který je důležitý pro tvorbu nových nápadů. P8: *„Kdyby nebyly prázdniny, tak to si myslím, že nemůže nikdo vydržet, tady toto, ale jo. To tak jako vždycky, tak to si myslím, že mají snad skoro všichni tu únavu.*“ Hlavně to záleží na okolnostech, jako je skladba třídy, skladba rodičů, tak i kolegyň ve třídě, které mohou ovlivnit pracovní prostředí.

DÁVÁM PŘEDNOST VESNICKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vesnici charakterizuje jako příjemné a otevřené prostředí, ve kterém může s dětmi chodit na procházky na rozdíl od prašného města. Vesnice má na rozdíl od města i svá úskalí, které přisuzuje participantka P8 k více možnostem a kulturního vyžití. V městských školkách bývá většinou velký kolektiv, který považuje za problém. P8: *„Mě se hodně líbí, že jsme menší kolektiv, jsme dobrý kolektiv, máme tady velkou zahradu.*“ V menším kolektivu si vyjdou lehce vstříc, což považuje za velkou výhodu. Při nevyužití školní zahrady může s dětmi jít do přírodního prostředí, které se nabízí v okolí mateřské školy.

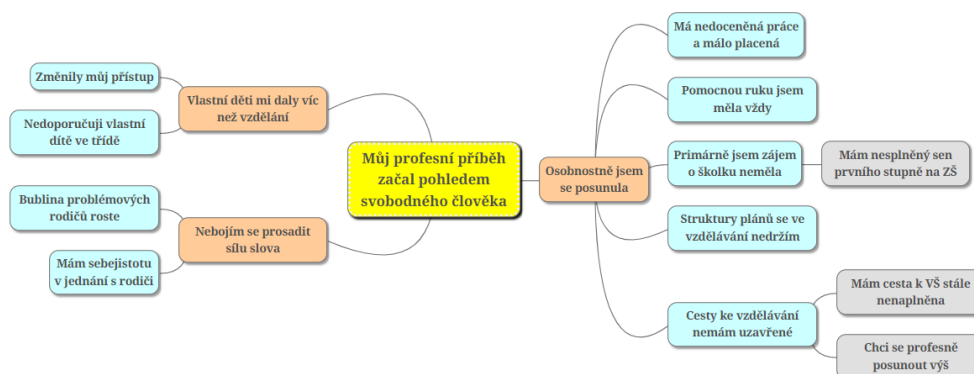
JSEM STUDOVANÁ, ALE NE KOVANÁ

Po získání částečné praxe v profesi si nechala otevřít nové dveře k vysokoškolskému studiu bakalářského stupně se zaměřením na speciální pedagogiku. Jelikož, v průběhu času začala pozorovat, že ji nestačí nabyté zkušenosti ze střední školy a začala dychtit po odbornějším uchopení dané problematiky. P8: „*Chtěla jsem takovou spíš tu odbornější stránku, že ta střední škola mi dala hodně tu praktickou stránku, ale měla jsem pocit té odbornosti.*“ Po založení vlastní rodiny opět zatoužila po vzdělání a absolvovala magisterské studium v oblasti managementu a řízení školy P8: „*V té mateřské škole se to pořád posouvá, tak jsem opět zatoužila po zdělání, takže jsem se přihlásila na navazující magisterské studium. Tak jsem se na mateřské přihlásila na navazující magisterské studium.*“ Studovat na vysoké škole bylo jejím cílem a považuje to za gró v profesním rozvoji. Její velkou vášní je absolvování různých seminářů, které aktivně vyhledává během školního roku. P8: „*Jako si spíš hledám svoje seminář, co se líbí mně, co si myslí, že, že by mi posun dal. Hodně si, často si hledám a semináře inkluzivního vzdělávání, protože se pořád mění.*“ Celoživotní vzdělávání prostřednictvím seminářů nebo webinářů považuje za důležité, tak aby si mohla jednotlivé informace částečně oprašovat nebo vylepšovat. P8: „*Takže, já si tak ráda i ty semináře svoje vyhledávám, že tady a tady to to, že málokdy využívám, jako že té nabídky to spíš, spíš si hledám. To prostě ráda, jako že, doufám, že mi to vydrží (smích), co nejdýl. Pro mě to není, jakože povinnost.*“ Studovaná tak v jejich očích neznamena kovaná, protože každá rada, kterou získá z různých seminářů je pro ni k nezaplacení.

5.5 Můj profesní příběh začal pohledem svobodného člověka

První pohnutku cesty, kterou se vydala participantka P9 měla již ve svém dětství, ve kterém si hrála převážně na roli učitelky v mateřské škole. Tím přispěla k tvorbě svého profesního příběhu. P9: „*Mé rozhodnutí bylo jasné, když jsem vlastně volila, kam na školu. Tak odmalinka, myslím si, že jsem měla velice blízký a hezký vztah k dětem u nás na sídlišti.*“ Být učitelkou v mateřské škole bylo jejím životním snem a cílem, který se naplnil. Nicméně, z počátku jako dítě do školy ráda nechodila. P9: „*Já osobně mám tu zkušenost, že jsem do školky nechodila ráda, plakala jsem, vím, jaké to je, když dítě opravdu potřebuje maminku je na ni zvyklé a strašně moc se mu stýská a trápí se tam. Takže já jsem měla tu adaptační období, ať jsem byla předškoláčka, tak jsem ho měla fakt těžké, ale zase to si taky si pamatuji ten zlom, kdy nastala změna a už se mi tam začalo líbit a těšila jsem se do školky.*“ Později se vydala cestou směřující ke střední pedagogické škole. Svě začátky v praxi vnímala

pohledem svobodného člověka, který bez vlastních dětí přistupoval a uvažoval o své práci zcela jinak.



Obrázek 11 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P9.
(Vlastní zpracování)

OSOBNOSTNĚ JSEM SE POSUNULA

Z počátku po ukončení středoškolského vzdělání, nebylo jejím cílem zůstat v mateřské škole, ale chtěla se dál vzdělávat, aby se mohla stát učitelkou na základní škole prvního stupně. P9: „*Původně jsem chtěla jít ještě dál potom na vysokou školu, ale učit v první třídě, první stupeň to byl můj sen, ale bohužel, co se týče finančních možností našich, naší rodiny nebyly takové, abych si to mohla splnit.*“ Střední škola ji obohatila v mnoha směrech, za které je vděčná a utvrdila v profesi učitele. Po studiu se nerozhodovala, zda pracovat v městské nebo vesnické MŠ. Přihlásila se na nabídku práce v jedné vesnické mateřské škole, na které působí doposud, již přes 20 let. Povinně absolvuje různé semináře z nabídek a dodělala si kurz logopedického asistenta. V průběhu svého působení v mateřské škole se jí vždy dostalo pomocné ruky, když bylo potřeba. P9: „*Vždy když bylo potřeba a tak, co se týče, co se týče kolegyně tak spolupráce byla vždy, když bylo potřeba vysvětlit, ukázat, tak jako na tomto pracovišti vždycky jsem se pomoci dočkala.*“ Velmi si váží pomoci, které se jí dostalo jak od pedagogických pracovníků, tak i nepedagogických pracovníků. Vzájemně si snaží pomáhat a vycházet vstříc v profesní oblasti. Ve své profesi se zásadně vyhýbá stereotypu a nikdy neopakuje stejnou strukturu ve vzdělávání dětí. P9: „*Jak my máme vlastně svoje plány na celý rok rozdělené do určitých měsíců, oblastí a týdnů tak my je máme vlastně napsané na celý rok, ale já si nikdy ten plán nevytáhnu a neježu podle něho úplně stejně. Mě to nebaví.*“ Postupně přidává do edukačního procesu vždy něco nového. Pozitivně přistupuje k vyhledávání a zkoušení nových možností, které děti zaktivizují a poskytnout ji zpětnou vazbu z jejich nového poznání. P9: „*Toto mě nejvíc baví, když se to podaří, když se*

to podaří a má to úspěch, tak já odjíždím z práce s tím. Řeknu si wau ano, dneska se to podařilo, tak jak jsem chtěla.“ Ze svého úspěchu v práci má obrovskou radost, která ji motivuje pro další vyhledávání nových aktivit. Jako učitelka považuje za základ zpětnou vazbu od dětí, jež je k nezaplacení a osobnostně člověka posune dál. V profesi učitelky mateřské školy vnímá i negativní stránku v podobě nedocenené a málo placené práce, která odsunuje školky na pustý ostrov. P9: „*Ti lidi z toho ministerstva celkově, že moc se ty školky neřeší. Neřeší se tady tato situace, nezajímají se o nás a jdeme tak celkově celou dobu bokem a je ta práce nedocenená a opravdu málo zaplacená.*“ **Vyšší finanční ohodnocení považuje jako alternativu a motivaci pro učitele, aby nadále působili ve své profesi a dělali ji dobře.** Osobnostně se participantka P9 velmi posunula, oproti svým začátkům, jež mnohdy nebyly jednoduché a k různým situacím by nyní přistupovala lépe a s rozvahou. Splněný sen o studiu na vysoké škole zaměřený na učitelství prvního stupně v ní stále přetrvává. P9: „*Bohužel se nepodařilo prostě ten první stupeň to to by mě bavilo asi úplně nejvíc.*“ Je si vědoma svého osobního potencialu a chtěje se posunout výš ve svém profesním rozvoji, pomocí kterého by získala nový rozhled. Dveře k vysokoškolskému studiu otevře, jakmile vlastní děti povyroستou, jelikož ji potřebují ještě mít na blízku.

NEBOJÍM SE PROSADIT SÍLU SLOVA

V průběhu své praxe ve školce na vesnici zaznamenala několik typů rodičů, kteří se dělí do určitých skupin. Existují rodiče, kteří jsou velmi vděční za její práci a chválou to dají najevo. V rámci bezkonfliktního přístupu jsou rodiče i pohodoví, kteří vnímají její práci standartně. **V dnešní době spíše více vnímá rodiče, kteří neustále hledají různé problémy a konflikty.** Ze strany společnosti si uvědomuje, že dříve byl učitel respektován jako určitá autorita, která se vytratila. P9: „*U některých rodičů naprosto, říkám na rovinu, že jestli to takto půjde dál, což asi půjde, že přibývá problémových rodičů strašně moc i na těch vesnicích i děti. Tak si myslím, že s takovou opravdu bude obrovský problém do těch školek někoho sehnat a nejenom do školek i do škol.*“ U takových přístupů rodičů se naučila profesionálnímu jednání a dávat si pozor na svá vyjádření, jelikož se jedná o hru na tenkém ledě. Nicméně nebojí se prosadit silou vlastního slova a mít sebejistotu v komunikaci s rodiči. V profesi vnímá impulz, který rezonuje, zdali odejít z mateřské školy, protože bublina problémových rodičů se postupně zvětšuje. P9: „*Jsou takový rodiče, kteří prostě budou dělat problémy a těch rodičů opravdu bude přibývat. To je ten důvod, kdy člověk zvažuje a říká si stojí ti to za to? A odpověď je nestojí.*“ Dříve neuvažovala o odchodu z profese, avšak v rámci aktuálního řešení nepříjemné situace s rodiči, myšlenky o odchodu zazněly. Naštěstí

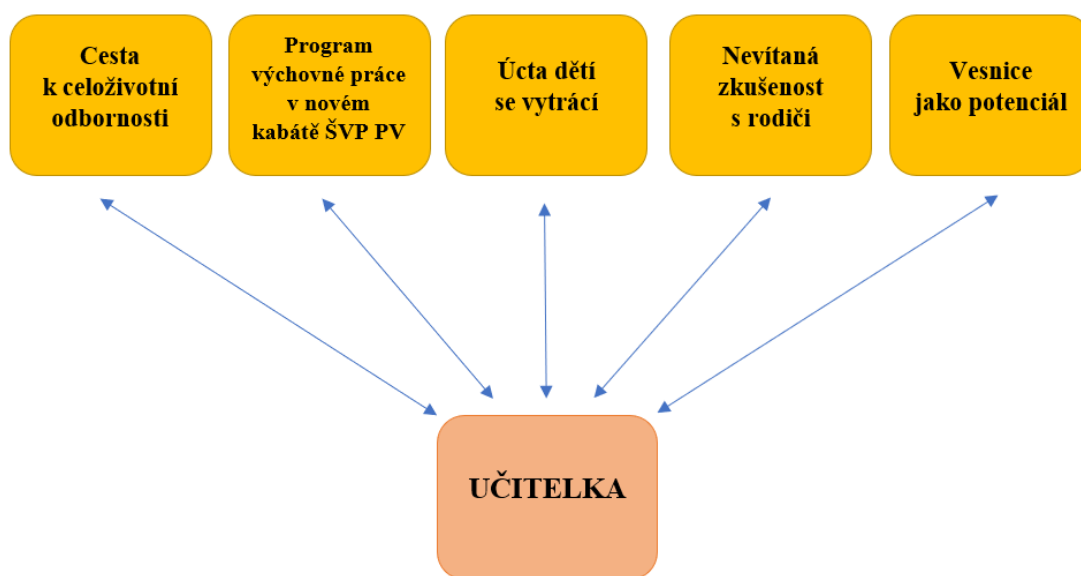
se jedná o pouhé výjimky, které i tak mohou mít velký vliv na působení v profesi, ale stále převažují rodiče, jež mají pozitivní přístup k mateřské škole.

VLASTNÍ DĚTI MI DALY VÍC NEŽ VZDĚLÁNÍ

Ve svém profesním rozvoji považuje za velkou změnu v práci období před mateřskou dovolenou a po jejím ukončení. Vlastní děti změnily její přístup jako učitelky v mateřské škole, jelikož s rozvinutím mateřského instinktu na spoustu situací pohlíží a přistupuje úplně jinak. P9: *„Zkušenosti s těma vlastníma dětma dají člověku tak extrémně moc, že já dokonce si trůfám říct, že je to víc než ve škole, že samozřejmě ty odborné věci, které jsme se naučili nám daly moc a jsou potřeba, ale takový ten jako ta mateřská zkušenost je k nezaplacení.“* Charakterizuje se jako druhá maminka dětí v mateřské škole. Po mateřské dovolené se brzy vrátila do zaměstnání do mateřské školy na vesnici. **Z vlastní zkušenosti nedoporučuje mít vlastní dítě ve třídě, v nichž působila.** Nejenom, že nesměla vyjít z role učitelky, tak aby ostatní děti nepocítily, že je maminkou jednoho z nich, ale také byla ochuzena o vyprávění zážitků s vlastním dítětem. P9: *„Když jsme spolu přišly ze školky. Tak my už jsme vlastně si neměly o čem povídat. Já jsem věděla, co ona prožila v té školce a ona zase věděla, že já to vím. Takže o toto ona byla ochuzena a já taky, jo že ani jsme se vlastně na sebe takto netěšily.“* Považuje to za náročné období, které by chtěla vrátit zpět a nikdy by to znovu neudělala. Ve své profesi by si přála, aby přibývalo šťastných dětí a spokojených rodičů.

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V kapitole interpretace výsledků jsou popsány hlavní závěrečné kategorie, jež vyvstaly z obou výzkumných metod fokusové skupiny a narativních interview. Závěrečné výsledky se vzájemně shodovaly a prolínaly ze získaných subjektivních prožitků všech participantek. Na obrázku č. 12 jsou uvedeny v grafickém zpracování názvy jednotlivých kategorií, které determinují subjektivní zkušenosti učitelek mateřských škol v průběhu jejich profesního vývoje na vesnici. Každá kategorie je podrobně popsána a vyhodnocena v pořadí zleva doprava v reciproční spojitosti se samotnou učitelkou, které se ovlivňují v obousměrném uchopení.



Obrázek 12 Výsledky hlavních kategorií z výzkumu. (Vlastní zpracování)

6.1 Cesta k celoživotní odbornosti

V začátcích své profesní cesty neměly participantky takové zkušenosti, kterými nyní disponují a snažily se použít získané poznatky ze středních škol. **S věkem se postupně dopracovaly k profesionálnímu jednání, jež taktéž přisuzují k získaným dovednostem od vlastních dětí.** P3: „Člověk na začátku tápal, neměl žádné zkušenosti neměl svoje děti. Takže neměl vůbec žádné zkušenosti jenom ze školy praxe bylo málo. Tak samozřejmě že čím je člověk starší, tak tím je to lepší jak profesně. Takže člověk i ten přístup k těm dětem má úplně jiný než na začátku.“ Některé měly z počátku uvádějící učitelku, která jim byla nápomocná v nesnázích. Své začátky vnímají zpětně s elánem a plný ideálů. Postupem času působení v profesi učitelky mateřské školy, zažily spoustu rozličných změn a zavádění inovací do předškolního vzdělávání a chodu mateřské školy. Z hlediska svého profesního

vývoje vyzdvihují důležitost rozšiřovat si své obzory v pedagogické oblasti a nepodceňovat nové poznatky a možnosti, které se naskytnou. Doba se svým vývojem postupně mění a vede je k rozšiřování celoživotní odbornosti jít ve vzdělávání kupředu. P1: *„My, kdybychom zůstaly na té úrovni, co jsme byly, tak dneska nám ty mladé holky prostě odpárou paty, protože my musíme se tady toto učit, ať se nám to líbí nebo ne.“* Za jednu z velkých výpomocí považují různé internetové stránky, které jim pomáhají rozšiřovat obzory.

V edukačním procesu vždy mají nachystané přípravy, které mají zažité, jelikož dříve to bylo povinností a neodvážily se stoupnout před děti nepřipravené. Občas rády nahlédnou i do příprav, které vznikly během jejich dlouholeté praxe a opráší je. Některé je považují za stálou oporu a jiné za ohraničenou strukturu rámce. K novým postupům, metodám či organizačním formám přistupují velmi kladně a nebojí se je používat. P1: *„Zase beru to tak, že třeba něco se mně osvědčuje, ale zase nebráním se ke shánění úplně nového.“* Ze svých nároků postupně snižují a mnohdy improvizují, protože se musí převážně přizpůsobit dětem ve třídě a jejich aktuálnímu rozpoložení. **K získání takových životních zkušeností podmiňuje především každodenní proces sebereflexe.** P7: *„Takže člověk prostě tím vývojem tak získává ty zkušenosti a tady s tím to potom pracuješ, že prostě už víš, že prostě na tyto děti nesmíš tlačit, protože to stejně nepomůže, tady musíš počkat až to děcko vyzraje až dozraje třeba rok, rok a půl, dva roky, někdy se čeká.“* Prostřednictvím sebereflexe si zpětně uvědomují určité situace a svá selhání, ke kterým by při budoucím opakování přistupovaly zcela jinou cestou. Pomáhá jim při řešení nepříjemných situací, ve kterých musí být zocelené argumenty podložené zákonem a nabyté zkušenostmi z různých vědních disciplín pedagogiky, při nichž jde osobní hledisko stranou. Vzácnější je sebereflexe, která číší přímo od samotných dětí. P6: *„Já si myslím, že ta sebereflexe je u vlastně u těch dětí, protože ty děti, když vám rady chodí do školky, tak vidíte tu svou práci, že se někde odráží, a že to máte jak boomerang, že se vám to okamžitě vrátí, pokud je nezaujmete, tak oni vás vůbec neakceptují.“* Především je vše založeno na spokojenosti dětí, které rády chodí do mateřské školy.

6.2 Program výchovné práce v novém kabátě ŠVP PV

V roce 2004 byl zaveden nový Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který vymezuje dané zásady pro mateřskou školu. V průběhu byl několikrát upravován aktualizovaným vydáním. Především vymezuje hlavní principy, zásadní požadavky a podmínky pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021). Koncept RVP

PV se zaměřuje taktéž na adekvátní zpracování školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen ŠVP PV), který je povinným dokumentem dle ustanovení § 5 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, v platném znění, platí, že každá mateřská škola, která je zapsána v rejstříku škol a školských zařízení dle ustanovení § 142 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, v platném znění. **Před zavedením RVP PV se mateřské školy zaměřovaly na strukturu, jež byla uvedena v dokumentu s názvem Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1978, který byl později doplněn o nová vydání a různé metodiky.** Rybářová (2019) uvádí, že před zavedením Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy předcházely jiné dokumenty s názvem Osnovy výchovné práce pro mateřské školy. V rámci nového vydání Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1981 byla mateřským školám věnována druhá část, která představovala organizační strukturu různých činností a denního režimu. V dokumentu byly dopodrobna rozepsány oblasti týkající se obsahu výchovné práce dle věku dítěte, v rozmezí 3–4 roky, 4–5 let, 5–6 let. Program obsahoval tělesnou výchovu, rozumovou výchovu, jazykovou výchovu, matematické představy, mravní výchovu, pracovní výchovu, estetickou výchovu, výtvarnou výchovu, literární výchovu a výchovu k dopravní kázní. Každá z oblastí měla detailně popsany koncept činností, které jsou vhodné pro děti z hlediska daného věku (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1981).

Participantky ve svých výpovědích hojně vyzdvihovaly dříve používaný Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, který disponoval určitými přínosy. Velkou výhodou byla jednotnost v plnění stejných plánů na každé mateřské škole zejména pro začínající učitelky. P2: *„Já si vzpomínám, když jsme začínaly, tak ten výchovně-vzdělávací proces byl trošičku, né trošičku, ale určitě jiný, než je teď, protože jsme měly dané striktně vzdělávací plány. Takže my, když jsme přišly ze školky na školku tak jsme věděly, že u tří a čtyřletých dětí. Jsou jeden vzor plánu, u čtyřech až pětiletých druhý vzor plánu a u předškoláků pěti až šestiletých, jsme měly zase. Takže byla to v tomto, byla výhoda.“* V současnosti, když přijde začínající učitelka, musí se naučit koncept dané mateřské školy, jelikož jej každá má odlišný na základě vytvořeného vlastního ŠVP PV. Staré vzdělávací plány měly základ dobré struktury a byly určitou jistotou ve správném uchopení. P1: *„Ty časově-tematické plány byly velmi dobré a říkám, nemyslím si, že jenom pro začínající, myslím si, že všeobecně. Budiž doba je taková, jaká je, my jsme se naučily pracovat i jinak, nicméně, když se vrátím třeba opravdu do těch svých začátků. Tak si myslím, že to svůj smysl mělo, a že jsem opravdu přesně věděla, co kdy, který den budu dělat.“* RVP PV považují

participantky za všeobecný a schází jim jistá chronologická posloupnost z hlediska věku dítěte obdobná ze starých plánů pro lepší orientaci. Ačkoli rády vymýšlejí různá témata, obávají se z nenaplnění daného cíle, který se má plnit v daném měsíci. Volnost, kterou RVP PV učitelkám nabízí v podobě odstranění striktních zásad dle věku dítěte, má i negativní vliv na určité neshody. P4: *„Já jsem dělala v poslední době u předškoláků a jsem nevěděla, čím ty děti mám překvapit, co nového je tady mám ne jakože učit, s čím je mám novým seznámit, protože oni už všechno dělaly dole u těch malých dětí. Prostě jo, v té třídě s těma mladšíma dětma.“* Dle participantek, i když se všechny mateřské školy držely starých plánů, nebránily v potlačení tvořivosti učitelky, jelikož si mohla vybrat, co chtěla, pokud naplňovala stanovené téma.

Staré plány vytahují ze šuplíku pro mladší učitelky. P5: *„Já se přiznám, že jsem konzervativní tady v tomto stylu. Já jsem si je schovala, a když ty holky mladé přicházely, tak my jsme si nad něma sedly a my jsme je prostě každá měly v šuplíku, a když bylo nejhůř tak se to prostě z tama vzalo a taky se přiznám, že když jsem dělala školní vzdělávací program, tak jsem první vzala po metodice a první jsem sahala po programu a tady po těchto listech. Protože tam najde všechno, jak na dlani tam to můžete čerpat úplně jasně, krásně, nádherně a vždycky to ta školní inspekce, když vám vezme vzdělávák, tak vám to schválí, protože opravdu je to od začátku od toho nejlepšího až po to nejtěžší a nemůže se člověk splést.“* **Dřívější plány vedou k přežití mladých učitelek, které za ně projevují vděčnost.** Je to příležitost k přizpůsobení se dětem, poněvadž začínají stavět na těžkých věcech, jimiž jsou děti, z pohledu participantek, přetěžovány.

6.3 Úcta dětí se vytrácí

Během své praxe participantky velmi pociťují změnu kultu a osobnosti dítěte. V současnosti musí především dbát na individualizaci dítěte ve vzdělávání, které mnohdy jejich individuálního přístupu zneužívají a snaží se být středobodem nejenom v rodině, ale i v mateřské škole. Participantky si kladou za cíl potlačovat sobecký postoj a sebestřednost dnešních dětí. P4: *„Ty možnosti těch dětí jsou úplně někde jinde, tenkrát, když přišly do té školky, tak to bylo wau, že tady byly nějaké hračky, které oni doma nemohly mít nebo neměly.“* Nyní mají děti daleko lehčí přístup k různým a daleko lepším hračkám a možnostem, než nabízí mateřská škola a pro samotnou učitelku je následně těžké zaujmout jejich pozornost. P4: *„Takže ty děti opravdu pak v té školce i tak přistupují, ničeho si tak jakože neváží. To všechno, jakože, a to máme doma lepší takto.“* Rivalita mezi dětmi vzniká

již od nejmenšího věku a postupně se vytrácí jejich autorita k samotnému učiteli a úcta k prostředí mateřské školy. Se změnou osobnosti se projevuje i degradace dnešní dětí, P3: „Protože, to už je 5 let, to, co jsme s těma dětma zvládly dělat před 5 lety, tak se nedostaneme ani do poloviny.“ V očích participantek jsou děti převážně nesoustředěné na práci, mají blíže k technice na úkor upozaděné sebeobsluhy a nesamostatnosti v kultuře stolování či hygienických návyků. Problémem je i nemluvnost a rozšíření logopedických vad. P3: „My máme ve třídě 24 dětí a pouze 4 děti správně mluví. Zbytek mají všichni, mají nějakou logopedickou vadu.“ **V edukačním procesu s dětmi převažuje i strach z poranění dítěte při pohybové činnosti, kterou s nimi participantky provádějí.** P6: „Před těmi 20 lety nebylo problém jako udělat výchovnou činnost, měli jsme překážkovou dráhu, kotouly jeden, druhý, lezli jsme na žebřiny, nahoru, dolů, jeli jsme po švédské lavičce, nahoru, dolů. Dneska? Nemyslitelné, dneska má strach člověk to dítě postavit před žíněnku a zkusit ho stočit do toho kotoulu, protože mám strach, že mu udělám něco s páteří.“ Veškeré nesnáze přisuzují pohodlnější době, která u dětí podporuje strach z pohybu a vyhýbání se delším procházkám.

6.4 Nevítaná zkušenost s rodiči

Nejen, že se postupně mění personalita dítěte, taktéž se mění přístup a pohled rodičů na vzdělávání. Při ohlédnutí se do minulosti, se rodiče více zajímali o pokroky svých dětí a nesnažili se protlačit jejich trend výchovy a nevhodnosti do mateřské školy. Z pohledu participantek, rodiče všechno dětem ulehčují, obstarávají a jsou velmi opatrní, aby si ničím neublížily. **V očích rodičů jsou participantky občas vnímány jako au-pairky a hlídačky, které si s dětmi jenom hrají.** Práce učitelek v mateřské škole je stále společností nedocenená a velmi podhodnocená. P6: „My jsme si dovolili, tady toto, jak říkala X. Tak jsme si dovolili dát tady tento článek ze slovenských novin na internetové stránky, co teda ta paní učitelka všechno dělá. Ono je to tam na hůdně dlouhé čtení a jakmile ten článek vyšel, tak dokonce pan Y nám volal, aby jsme ho smazali, aby jsme ho smazali, protože maminky po dědině se bouřily, že co teda jsme si to dovolili tam dát, že co ta učitelka všechno, co si to všechno vymýšlíme.“ **Rodiče jsou převážně zaslepeni náplní práce učitelek, nicméně někteří rodiče si jich váží a uvědomují si, co všechno pro děti dělají. Obzvláště po době covidové, která pozdvihla postavení učitelek.** Rodiče občas zastávají roli hlavního rádce, jejichž doporučení přijímají, avšak argumentem a legislativním obrazem si musí obhájit své adekvátní postupy. P1: „Prostě musíte si vždycky ten svůj postoj prostě vyargumentovat svou profesionalitou takhle. To je taky životní zkušenost, jednou ustoupíte a už se to roznese

a museli byste ustupovat všem. Jak říkám, v dnešní době ne. Opravdu, striktně podle zákona.“ V rámci zpětné reflexe, si participantky uvědomují, že nedocení rodičů je do jisté míry i jejich chybou, protože se opomíjí určitá forma prezentace jejich náplně práce v podobě předváděcích dnů v mateřské škole.

6.5 Vesnice jako potenciál

K vesnici přistupují participantky velmi kladně, jelikož v ní není taková anonymita oproti městským prostředím, všichni se dobře znají a snaží se táhnout za jeden provaz. Nicméně pociťují, že mateřská škola byla dříve více rodinného charakteru, než je nyní, protože se objevuje větší koncentrace lidí na vesnici. Děti si od malička pěstují vztah k vesnici, ve které zůstávají a fungují i v dospělosti. P6: *„Potom jsme se potkávali i s těma rodičema i s těma dětma, které mě zdraví do dneška. Potkáváme se, nepoznáváme se, oni možná mě jo, (smích). Zdraví, prostě je to takové hezké, že i po těch letech se přihlásí.*“ Taktéž registrují patrné jednání vesnických dětí od městských, kterým je vzácnější prožití kulturního zážitku a přistupují k nim s určitou pokorou. Z profesního hlediska vesnice nepotlačuje kariérní růst učitelů a nejsou tak ochuzeny o možnosti celoživotního vzdělávání oproti učitelům z města. Vesnice, však disponuje určitou diskomfortní nepohodou, která se může projevat u učitele v obtížném prosazení autority v jeho okolí. Je to způsobeno tím, jak učitel vyrůstal ve stejné vesnici, v nichž později i pracovně působí a blízké vazby jsou tak znatelné. Za velkou výhodu vesnice považují blízké přírodní prostředí, které umožňuje překonávat různé terény, pozorovat živou a neživou přírodu, a především pěstovat u dětí pěkný vztah k přírodě.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V kvalitativním výzkumu jsou stanoveny dva hlavní cíle výzkumu, jejichž úmyslem bylo **popsat vývoj profesní dráhy učitelky mateřské školy na vesnici a odhalit subjektivní zkušenosti učitelky mateřské školy v průběhu jejího profesního vývoje na vesnici**, jež se vztahují k hlavní výzkumné otázce. Dílčí cíle výzkumu jsou obdobnou formou rozepsány do podoby čtyř dílčích výzkumných otázek.

❖ Vyjádření hlavní výzkumné otázky

Orientované vyjádření k hlavní výzkumné otázce je následně popsáno v podobě částečného shrnutí závěrečných zjištěných kategorií, jež vyplývají z výzkumu kvalitativně orientovaného designu.

Hlavní výzkumná otázka:

- **JAKÉ JSOU SUBJEKTIVNÍ ZKUŠENOSTI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY V PRŮBĚHU JEJÍHO PROFESNÍHO VÝVOJE NA VESNICI?**

Většina získaných subjektivních zkušeností jednotlivých participantek směřovaly v průběhu jejich profesního vývoje na vesnici k zjištěným závěrečným kategoriím. **V průběhu své profesní kariéry se pokouší vést k celoživotní odbornosti prostřednictvím doplnění si vysokoškolského vzdělání v různých odvětvích pedagogiky, které jim mnohdy otevřelo oči v jejich smýšlení. Absolvují rozličné semináře či školení z povinné nabídky fondu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.** Některým participantkám aktuální nabídka ze strany ředitele mateřské školy nestačí a z vlastní iniciativy hledají různé cesty k dalšímu a novému poznání. Nicméně úskalí vybraných seminářů spočívají v neustálém opakující se obsahu, který mnohdy participantky znají z předchozího absolvování. Některé si libují v získání nových poznatků a rády zkouší inovace ve výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole, i když mnohdy dle svých ověřených postupů.

Získané zkušenosti se projeví v hojně diskutovaném tématu směřující k dříve používanému programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy v komparaci s nynějším RVP PV, který je z jejich pohledu příliš všeobecný a chaotický. Z velké míry se participantky přikláněly k dříve používanému programu, jež byl velkou oporou a jistotou ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole. V programu měly přesně stanovený obsah vzdělávání dětí dle věkového rozmezí. **Z výpovědí bylo patrné, že by se nebránily k novému zavedení tohoto programu v podobě doporučené metodiky, která by**

doplňovala aktuální vzdělávací program RVP PV. Některá přiznání vedla k čerpání obsahů ze starých metodik do nové podoby při tvorbě ŠVP PV propojenou s RVP PV. Jádrem tohoto propojování vede i ke kladnému schválení ze strany České školní inspekce, která je základním kontrolním orgánem předškolního vzdělávání. Kromě nechtěných kurikulárních změn pocítují taktéž proměnu osobnosti samotných dětí, u kterých se vytrácí autorita k učitelce a úcta k prostředí mateřské školy. Projevy jsou velmi znatelné v oblastech sebeobsluhy dětí, převažující individuální hra před společenskou hrou, nesamostatnost v hygienických návycích a zvýšený počet logopedických vad oproti předchozím generacím v mateřské škole. Degradování dnešních dětí se projevuje nesoustředěním na činnost a strachu z fyzické zátěže, se kterými učitelky dokončí úspěšně jen polovinu z naplánovaného edukačního procesu.

❖ Vyjádření dílčích výzkumných otázek

Kromě hlavní výzkumné otázky je uvedeno vyjádření ke čtyřem stanoveným dílčím otázkám, které se zaměřovaly na shrnutí reflexe profesní kariéry participantek, na jejich spolupráci s rodiči i ostatními učitelkami v profesi a ovlivnění vesnice k jejich profesní náplni.

➤ 1. DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: **JAK UČITELKY REFLEKTUJÍ SVOU KARIÉRU?**

V rámci reflexe a ohlédnutí se do minulosti přistupovaly participantky velmi kladně a rády zavzpomínaly na své začátky v pedagogické oblasti. Pro některé bylo jejich působení v profesi z počátku obtížnější a připadaly si jako hozené do vody. Za velkou výhodu, která doplnila jejich zkušenosti v praxi byly role zástupových učitelek, prostřednictvím nichž si mohly projít řadu vesnických, mimořádně městských škol, poznat různé pracovní kolektivy a přístupy ke vzdělávacímu procesu. Některé participantky měly ze začátku pomocnou ruku v podobě uvádějící učitelky v mateřské škole. Většině se pomoci vždy dostalo, zásluhou jejich vlastní iniciativy a zájmu o zdokonalení se. **Být dobrou učitelkou přisuzují taktéž k získání zkušeností od vlastních dětí, které zformují její osobnost. Prostřednictvím rozvinutí mateřského pudu jsou učitelky mnohdy trpělivější k dětem a lépe rozumí jejich potřebám.** Ve většině výpovědí se projevily myšlenky o odchodu z mateřské školy z různých důvodů. Některé pomyslně odcházejí vždy na konci školního roku, nicméně volno během prázdnin jim dodá síly pro inspiraci nových nápadů do dalšího školního roku. Váhání odchodu z profese mohou podpořit i extrémně problémoví rodiče, jejichž bublina se neustále rozrůstá a může být na úkor osobního zdraví participantek. **Za světlo a motivaci pro další působení v profesi navrhují vyšší finanční ohodnocení učitelů mateřských škol, která**

je v jejich očích náročná a stále velmi podhodnocená i z pohledu veřejnosti. Do budoucna bude těžké zajistit kvalitního učitele do mateřských škol, jelikož je nelze finančně rozdělovat dle působení na různých stupních vzdělání na základě věku dítěte, žáka či studenta.

➤ **2. DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK UČITELKY VNÍMAJÍ SPOLUPRÁCI S RODIČI NA VESNICI?**

Na vesnici do jisté míry převažuje spolupráce v duchu rodinné atmosféry, pomocí nichž mohou participantky vidět lépe do struktury rodiny. Dokážou tak lépe uchopit dané problémy, které vznikají a přistupovat k nim s určitou rozvahou. Mírný pokles nastavené užší vazby narušuje proces kontraurbanizace, prostřednictvím nichž se lidé stěhují z měst do venkovského prostředí. Mnohdy tak participantky až postupem času poznávají bližší vztahy v jednotlivých rodinách. **Většina rodičů se o výsledky dětí moc nezajímá, nicméně zpravidla mají větší náklonnost rodiče přistěhovaní z měst.** Spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči je převážně založena na snaze průběžného oslovení ze stran učitelek. Ověřenou a zaručenou alternativou je oslovení samotného ředitele při osobním kontaktu s rodičem. V očích některých rodičů jsou stále vnímány jako méněcenné a hlídací služba dětí, se kterými si učitelky jen hrají a společně kopou do kostek.

Ve své profesi se čím dál více vyskytuje jednání participantek s ožehavými rodiči, kteří se pokouší neustále vytvářet určité problémy. Občas mohou způsobit extrémní problémy, jež mohou mít vliv a nátlak na psychickou stránku participantek, které podněcují mít myšlenky o odchodu z profese. Postavení učitelek ve společnosti do jisté míry změnila doba covidová, která lépe představila rodičům náplň učitelek, kteří si jej mohli vyzkoušet při přímém kontaktu s dětmi v rámci domácího vzdělávání či online setkání. Část rodičů se naučila porozumět přípravám, které participantky věnovaly ke vzdělávání dětí v tak nelehké době a začali vidět mateřskou školu z celá v jiném světle.

➤ **3. DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK PROBÍHÁ SPOLUPRÁCE MEZI UČITELKAMI NA VESNICI?**

Ve většině případů si berou participantky začínající učitelky pod svá křídla, jelikož chtějí podporovat své mladší kolegyně, ze kterých chtějí vychovat dobré a úspěšné učitelky v mateřské škole. Participantky jsou otevřeny k veškeré pomoci ostatním, z nich některé jsou přímo v roli uvádějící učitelky. Snaží se předávat své zkušenosti a rady, které získaly během dlouholeté praxe. Především doporučují, jak komunikovat s rodičem, jak být

přípravě na různé neshody či argumentem si prosadit sílu svého slova podložené zákonem. **Občas mají participantky pocit, že mladší generace učitelek přetěžuje děti, které je zapříčiněno nepřesným postupem od nejjednodušších záležitostí po složitější, jež je zásluhou volného pojetí RVP PV. Jistou alternativou a podporou v lepším chronologickém uchopení předkládají participantky, z velké části, dříve používané metodiky programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy.** Mladší učitelky k této formě pomoci přistupují velmi kladně, která jim usnadňuje lepší uchopení edukačního procesu z hlediska věku dítěte. Nicméně vznikají i případy, kde orientace v RVP PV je pro učitelky složitá, jež nedokážou správně uchopit a použít.

➤ **4. DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA: JAK MATEŘSKÁ ŠKOLA NA VESNICI OVLIVŇUJE PROFESNÍ NÁPLŇ UČITELEK?**

Vesnické prostředí má především velmi pozitivní vliv na profesní náplň učitelek, jelikož mohou prostory v okolí mateřské školy hojně využívat k výchovně-vzdělávací činnosti s dětmi. **Velkou výhodou je blízkost a snadná dostupnost k přírodnímu prostředí, které se nabízí v krátké vzdálenosti od mateřské školy.** Převážně participantky zmiňovaly lesy, klid přírody, různé terény na běhání či sáňkování, blízkost hřiště nebo studánky v okolí. Příroda taktéž nabízí pozorování hmyzu, žab nebo domácích zvířat. **Především se děti naučí mít pěkný vztah k přírodnímu prostředí, který se následně odráží i ve vztahu k samotné vesnici, v nichž vyrůstají.** Výhodou je taktéž omezení dopravy, která není na vesnici rozsáhlá v takovém množství jako ve městě. Nemusí na procházkách s dětmi přecházet přes tolik hlavních cest, ale mohou jít rovnou klidnou cestičkou do přírody.

Některé participantky považovaly za negativum vesnice těžší vybudování přirozené autority k dětem i celkovému okolí. Z pohledu kariérního růstu nevnímají rozdíly mezi vesnickou a městskou mateřskou školou, která by jim bránila v celoživotním rozvoji a byly by tím následně ochuzeny. Především záleží na samotné učitelce, zda se chce nadále vzdělávat a mít všeobecný rozhled.

8 DISKUSE

V České republice není věnováno dostatek prostoru takové formě výzkumných zjištění, která by se zaměřovala na profesní příběhy učitelek z vesnických mateřských škol. **Především je to podmíněno, že se jedná o velmi jedinečná výzkumná zjištění, která jsou individuální a podložena subjektivní zkušeností každé participantky.** Jelikož kterékoli profesní či životní příběhy se vyvíjí odlišnou rychlostí, prožíváme jiné strasti a životní události, které ovlivní naše rozhodnutí a působení v budoucnosti. Nicméně určité faktory, jednotlivé příběhy sjednocují, které odrážejí profesní působení reality. Výzkumy se postupně začínají zabývat danými kategoriemi výsledků, které vyplynuly z výzkumných zjištění a výpovědí participantek.

Pro srovnání výsledků jsem zvolila finský výzkum, který se zaměřoval na hrozby, jež se vztahují k učitelům v malé finské vesnici. Ačkoli se jedná o geograficky a kulturně odlišnou zemi, mnohé znaky jsou totožné s vesnicemi z českého prostředí. Ve výzkumu Karlberg-Granlund (2011), vyzdvihuje důležitou roli menších škol, které jsou postaveny převážně v odlehlých místech. Zaměřoval se na působení učitelů na vesnici, kteří je nechtějí opouštět, ale rádi zůstávají a nadále vzkvétají. Ve výzkumu Boylana a McSwana (1998) podle Karlberg-Granlund (2011) popisují, že učitelé v Austrálii nechtějí odcházet z vesnického prostředí, ale naopak jsou spokojeni s takovou formou životního stylu a přírodního prostředí na venkově. **Metodologická část výzkumu Karlberg-Granlund (2011) odrážela narativní interview s učitelem, jež působí ve škole v malé finské vesnici.** Jednalo se o učitele, který zpětně hodnotil své dlouhodobé působení na vesnické škole. Ve svých výpovědích zmiňoval **celoživotní profesní rozvoj, přátelské kolegy a přívětivou atmosféru působící ve vesnickém prostředí. Důvodem, proč nadále působí na stejném místě přisuzuje vzájemné solidaritě, podpoře, přátelské komunitě, a především vztahu mezi školou a vesnicí, jež označuje za symbiózu. Za výhodu v rámci dlouhodobého působení na škole, považuje sledování postupného vývoje jednotlivých dětí, jež navštěvovaly mateřskou školu.** White a Reid (2008) podle Karlberg-Granlund (2011) považují školu za hlavní středobod na vesnici, v nichž se prolínají různé vlivy, jako sociální, hospodářské či jiné, jež podmiňují komunitu vesnice.

Uvedené výsledky výzkumu znázorňují nekonečný příběh, který odráží nedokonalosti skutečného prostředí mateřských škol. **Participantky ve svých vyjádřeních projevovaly ve velké míře sympatie k dříve používanému programu výchovné práce pro jesle**

a **materšské školy**, který je lépe uchopitelný pro výchovně-vzdělávací proces, jelikož měl podrobně rozpracován obsah od nejjednodušších po složitější činnosti dle věku dítěte. Na rozdíl od aktuálně používaného RVP PV, kterému podléhá tvorba ŠVP PV, jejichž aktuální koncept je dle participantek příliš volný a těžce uchopitelný. **Velmi překvapujícím zjištěním bylo hledání inspirace některých participantek a přejímání poznatků z dříve používaného programu při tvorbě do podoby ŠVP PV v souladu s RVP PV.** Takový způsob zpracování vlastních ŠVP PV následně kladně hodnotí i samotná ČŠI, jelikož na základě výroků jsou markantní rozdíly ve zpracování adekvátních ŠVP PV, které jsou podmíněny i schopnostmi samotných učitelů. Na jednu stranu rozumím takovému pohotovému východisku participantek při zavádění RVP PV a prvotní tvorbě ŠVP PV. Zda i nadále, skoro po 20 letech od zavedení nového programu obměňují či aktualizují svá vydání takovým postupem je vyoňující se otázkou. Podstata řešení, která byla vyřčena tkví v doporučení dříve používaných plánů jako podpůrné metodiky, které vedou ke správnému uchopení a kvalitně ŠVP PV.

Za takovou skrytou pravdu z prostředí mateřských škol lze považovat zjištění vytahování starých plánů jako oporu pro začínající učitelky v mateřské škole, které projevují vděčnost v přesném a snazším uchopení edukačního procesu. Jelikož z pohledu participantek jsou děti mladšími učitelkami přetěžovány tím, že začínají stavět na těžkých věcech a nezačínají od lehčích postupů, tak jak bylo uvedeno ve starých plánech. Polemika nad tímto zjištěním má dvě strany mince. Jedna strana by vedla k případnému doporučení nalezení opory v dříve používaných plánech, které by mohly dopomoci předejít u začínajících učitelů z tzv. šoku z reality. Druhá strana vede k zamyšlení, proč by začínající učitelky nemohly pracovat dle svých postupů a metod, které svobodně umožňuje koncept RVP PV v souladu s naplněnými cíli výchovy a vzdělávání v ŠVP PV.

V přehledové studii Rybárová (2019) analyzuje dříve používané plány od roku 1948, které se postupem času vyvíjely a zdokonalovaly. Po zavedení programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy, který přesně formuloval podrobné postupy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zavedení RVP PV dopomohlo ke svobodnému a originálnímu uchopení edukačního procesu s dětmi. **Rýdl a Šmelová (2012) podle Rybárová (2019) z výzkumů dokazují, že učitelé nedokážou správně uchopit koncept RVP PV a aktivně pracovat s volností a svobodou, která se jim nabízí.** V rámci uchopení podstaty RVP PV, následně dochází k velkým rozdílům v kvalitním zpracování ŠVP PV daných mateřských škol. **Rybárová (2019) vyzdvihuje, že začínající učitelé mnohdy mají obtíže ve vedení**

a zajištění adekvátního edukačního procesu podléhající RVP PV, jelikož nemají oporu v chronologickém uchopení.

S návazností na svobodné uchopení RVP PV se vyskytují z výpovědí participantek určité neshody v edukačním procesu, které se vztahují k obtížnému ohromení dětí v mateřské škole. Na základě konceptu RVP PV mohou tedy učitelky samostatně volit náplň edukačního procesu. Kámen úrazu spočívá v tom, pokud učitelky, které byly zvyklé vzdělávat děti podle starých programů, postupovaly chronologicky dle věku oproti učitelkám, které se jimi neřídí, ale dodržují obsah RVP PV a ŠVP PV. Mohou některé činnosti realizovat s dětmi i dříve, které by podle starých plánů realizovaly až v předškolním období. Tudiž učitelky dodržující starší strukturu, tak neohromí děti novým poznáním či aktivitami, které uskutečnily v nižším věku. Obtížné ohromení je přisuzováno i aktuální době, která dětem nabízí nespočet možností a materiálního vybavení, jež mnohdy chybí i v samotných mateřských školách a není pro ně tak atraktivním místem, jak pro děti dřívějších generací. **Postmoderní společnost nově formuluje postavení dítěte, ať už z hlediska pohybových možností či kladenými nároky na rozvoj jeho osobnosti.** Takové době by se mělo přizpůsobovat i samotné vzdělávání, jelikož děti dle výroků participantek mají obtíže s pohybovou oblastí a nezvládají ani z poloviny naplnit stanovené cíle obsahu vzdělávání. Pokud při náplni vzdělávání je použita struktura starého programu, jejichž obsahy byly splnitelné u dětí předchozích generací, mnohdy nemusí platit u dětí v aktuální době, která jde neskutečnou rychlostí dopředu.

Výsledky, které mohou vést k řadě dalším diskusím, vybízejí k nabídnutí možných řešení, které by je stavěly do nové podoby. **Za hlavní alternativu považují uzákonění minimálně vysokoškolského vzdělání, bakalářských či magisterských studijních programů pro učitele mateřských škol.** Nejenom, že některé participantky pozitivně hodnotily získání vysokoškolského vzdělání, které jim otevřelo oči a umožnilo jinak přemýšlet nad danou problematikou a kurikulárními dokumenty. Dokázaly se i lépe přizpůsobit konceptu RVP PV, jelikož s ním na vysoké škole častěji pracovaly a lépe tak nahlédly pod pokličku jeho uchopení. Tím však nechci podhodnocovat profesionalitu participantek se středoškolským vzděláním. Postupem času, by se pomocí takového řešení změnil pohled samotné veřejnosti a zvýšila by se i úcta samotných rodičů, která by vedla k oproštění učitelů mateřských škol od titulu hlídače či hlídačky dětí. Pro lepší orientaci začínajících učitelek, které moc nedokážou uchopit edukační proces, se více v jejich přípravě věnovat na práci s RVP PV. Jistým řešením je i větší časová dotace praxí, ve kterých by učitelé připravující se na tuto

profesi, dokázali lépe odhadnout zvolené aktivity a vyvarovat se tak přetěžování dětí v mateřské škole.

V důsledku malého vzoru participantek, nelze tato uvedená zjištění kvantifikovat a zevšeobecňovat na všechny učitele mateřských škol na vesnici. Hlubší zjištění takových výsledků by mohla být předmětem pro další výzkumná šetření, zda dříve používané plány překonávají svým obsahem kvalitu nynějšího vzdělávacího programu RVP PV. Nicméně striktnost a ohraničené vedení přesně stanovených rámců, vede k silnému potlačení svobodného jednání a tvořivosti učitele mateřské školy na vesnici.

9 LIMITY VÝZKUMU

Mezi zásadní limity výzkumu především spadá **nedisponování předchozích zkušeností samotného výzkumníka**, které se promítají do prvotní realizace kvalitativně orientovaného výzkumného designu. Zároveň s použitím dvou výzkumných metod narativního interview, při kterém je důležité pokládání adekvátních a rozsáhlých otázek pro zajištění rozkvetlé odpovědi participantky. Při realizaci fokusové skupiny bylo zásadní být v roli moderátora, který koordinuje takovou formu setkání a plynule dává prostor každé participantce k jejímu vyjádření. **Nezkušenost taktéž s prvotní realizací zpracování dat pomocí metody IPA a otevřeného kódování, prostřednictvím nichž můžeme lépe objasnit realitu dané skutečnosti.** Zejména metoda IPA je velmi založena na subjektivním vnímání výzkumníka, jenž se zaměřuje na každou výpověď participantky s aktuálním prožíváním, které vkládá do příběhu své interpretace.

Za limity rovněž považuji **obtížné sehnání participantek do výzkumu s minimální praxí 20 let v mateřské škole s aktuálním pracovním působením na vesnici.** Jelikož nastává období, kdy většina působících učitelek mateřských škol jsou mladší generace nebo teprve budou mít získanou praxi podmíněnou hlavním kritériem výzkumu. Při oslovení mateřských škol mnohdy učitelky s dlouholetou praxí odmítly účast ve výzkumu, jelikož se z mého pohledu jednalo o velmi citlivé téma, které by nerady sdílely s veřejností.

Dalším limitem vnímám **nabourání osobní zóny každé participantky**, protože se jednalo o profesní příběhy, do kterých byly v interpretacích vkládány vzpomínky ze svého dětství, rodinných příslušníků, důležitá rozhodnutí při volbě studia, finanční situace, profesní či životní vzory, zmínky o založení vlastní rodiny, ovlivnění při dalším rozhodování, pády a životní události. Situace, které by nyní udělaly s rozvahou nebo přijmutí svých neúspěchů, jež by vrátily zpět. Tím, jak nebyly úzce nastaveny vztahy mezi výzkumníkem a participantkami, nemohly se více osobně otevřít a držely si jistý odstup ve svých interpretacích.

Určitým limitem, který narušil průběh adekvátního výběrů participantek, byly **doznívající covidová opatření a vyšší nemocnost potencionálních participantek v podzimním a zimním období do výzkumu.** V důsledku takové indispozice a nutnosti zástupu za své kolegy v pracovním prostředí se nemohly účastnit výzkumného šetření. Avšak některé participantky se nechtěly zapojit i z hlediska svých osobních důvodů vztahující se **zainteresovanosti** do takového typu výzkumu.

Závěrečným, avšak **podstatným limitem je malá náklonnost k narativním výzkumům v prostředí České republiky**, které by se přímo věnovaly profesním příběhům učitelů mateřských škol na vesnici. Se zvýšeným zájmem o životní příběhy učitelů by se podpořila více narativním oblast výzkumných šetření, ale taktéž profesní postavení učitelek mateřských škol ve vesnickém prostředí.

ZÁVĚR

Uvážení nad celkovou problematikou, která vyplývá z výzkumu ve mně vzbudila velký zájem, a především úctu k jednotlivým profesním příběhům, které odráží působení vesnických učitelů v mateřské škole. Z mého pohledu se jednalo o velmi jedinečné a autentické výroky, které lépe odhalily edukační realitu a objasnění jejich působení v profesi. Subjektivní pohled, který jsem měla možnost získat od dlouhodobě působících učitelů v praxi mají, z mého pohledu, velký vliv na pedagogické výzkumy. Nové poznatky by dopomohly lépe uchopit teorii v praktické rovině. Pomocí vyprávění svých příběhů dalo učitelům prostor pro svobodné vyjádření jejich profesního vývoje, osobní nahlížení na danou problematiku a mnohdy i vyjádření nesouhlasu s aktuální situací v mateřských školách. Hloubka získaných výroků odráží určité nedostatky, které mohou v nemalé míře ovlivnit aplikaci budoucích postupů a řešení. Pomocí uveřejnění profesních příběhů, pod ochranou osobních údajů, by mohly objasnit nejenom odborné, ale i laické veřejnosti konkrétně zpracovaný profesní vývoj a pracovní náplň učitelů mateřských škol. Poněvadž společnost není mnohdy dostatečně obeznámena o této profesi a má nastavené zrcadlo, podle níž soudí učitele.

V jednotlivých profesních příbězích mě fascinovala hloubka vyprávění a ochota sdílení citlivějších informací, jež směřovaly k dalším životním rozhodnutím. Výzvou pro mě bylo přesné zachycení podstaty výroků, které mnohdy byly doplněny citovým zabarvením a hlasovou intonací, které vedly k hlubšímu porozumění. Pomocí profesních příběhů učitelek vesnických mateřských škol jsem získala mnoho zkušeností a rad, které mi ukázaly nové poznání skutečnosti, bližší porozumění chodu mateřské školy a spolupráce s kolegy. Zajímavostí pro mě bylo porovnání, které směřovalo ke vzdělávacím programům a taktéž práci se samotnými dětmi, které se pomalu a jistě velmi osobnostně mění. Mnoho doporučení vedlo ke spolupráci se samotnými rodiči, se kterými to někdy není procházka růžovým sadem a někteří dokážou učiteli velmi ublížit.

Důležitou zásadu, kterou jsem si převzala, je být v jakémkoli jednání vždy o dva kroky napřed, disponovat profesionálním a diplomatickým jednáním a nenechat si ujít různé životní příležitosti, které mohou změnit profesní vývoj.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653–669. doi:<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>.
2. Biddle, H. J. S., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). *Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions* (3th Ed). Dostupné z <https://www.pdfdrive.com/psychology-of-physical-activity-determinants-well-being-and-interventions-e178377704.html>
3. Blatný, M. (Ed.). (2020). *Osobní pohoda a osobnost v celoživotní perspektivě*. Praha: Academia.
4. Blatný, M., & Šolcová, I. (2016). Osobnostní předpoklady osobní pohody. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 60(Supplement 1), 2–12. Dostupné z <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:6d3f0387-ba40-47e1-9c40-bf3aa993c6b6?article=uuid:401a026b-ecef-48ba-86aa-fd737c5ded29>.
5. Bullough Jr., R.V., & Hall-Kenyon, K. M. (2017). *Preschool Teachers' Lives and Work: Stories and Studies from the Field* (1. vyd.). doi:<https://doi.org/10.4324/9781315112718>.
6. Crain, W. (2014). *Theories of Development: Concepts and Applications*. (6. vyd.). Dostupné z <https://www.pdfdrive.com/theories-of-development-concepts-and-applications-e157849371.html>
7. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., & Šimunić, Ž. (2018). Autonomy and readiness for professional development: How do preschool teachers perceive them?. *EDULEARN18 Proceedings*, 1319–1327. doi:10.21125/edulearn.2018.0424.
8. Daňová, D., & Vrátníková, M. (2007). *Ekologie v naší mateřské škole*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PVCD/1536/EKOLOGIE-V-NAŠÍ-MATERSKE-SKOLE.html>
9. Emmerová, K. (2000). Málotřídky v současném prostředí českého venkova. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická (U) = Studia minora Facultatis philosophicae Universitatis Brunensis. Series paedagogica. Studia paedagogica*, 47, 81–96. Brno: Masarykova univerzita.

- Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/276428178_Malotridky_v_soucasnem_prostredi_ceskeho_venkova.
10. Fishbach, A., & Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9(1), 339–363. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091122>.
 11. Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., . . . Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
 12. Garcia, D., Al Nima, A., & Kjell, O. N. E. (2014). The affective profiles, psychological well-being, and harmony: environmental mastery and self-acceptance predict the sense of a harmonious life. *PeerJ*, 2, e259. doi:<https://doi.org/10.7717/peerj.259>.
 13. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
 14. Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
 15. Gulová, L. (2013). Zakotvená teorie podle Strausse a Corbinové. In L. Gulová & R. Šíp. *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 45–71). Praha: Grada.
 16. Hřebíčková, M., Blatný, M., & Jelínek, M. (2010). Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*, 54(1), 31–41. Dostupné z http://www.psu.cas.cz/export/sites/psu/cs/lide/cv/hrebickova/pdf/33_full_text_Cs_Psychologie_well_being_10.pdf
 17. Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177–179. doi:<https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>.
 18. Chadzipanajotidisová, I. (2019). *Polytechnické vzdělávání v mateřské škole aneb jak rozvíjet technickou gramotnosti u dětí*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/21983/POLYTECHNICKE-VZDELAVANI-V-MATERSKE-SKOLE-ANEB-JAK-ROZVIJET-TECHNICKOU-GRAMOTNOST-U-DETI.html>
 19. Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.

20. Kaftan, O. J., & Freund, A. M. (2018). The way is the goal: The role of goal focus for successful goal pursuit and subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. (s. 200–218). Salt Lake City, UT: DEF Publishers. Dostupné z <https://www.nobascholar.com/books/1>.
21. Karlberg-Granlund, G. (2011). Coping with the Threat of Closure in a Small Finnish Village School. *Australian Journal of Education*, 55(1), 62–72. doi:<https://doi.org/10.1177/0004944111105500107>.
22. Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
23. Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/281745581_Interpretativni_fenomenologicka_analyza
24. Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: Současný stav poznání*. Praha: Grada.
25. Langrová, A. (2022). *Úžasní takoví, jací jsme: Kniha o sebezřetiví, sebedůvěře a radosti ze života*. Praha: Grada.
26. Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3–4), 59–69. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_06_Mentoring_59_69.pdf.
27. Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2016). Already elsewhere—A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54, 88–97. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.010>.
28. Liu, Y. (2018). Philosophic reflections on professional development connotation of preschool teachers. In *Proceedings of the 2017 5th International Education, Economics, Social Science, Arts, Sports and Management Engineering Conference (IEESASM 2017)*. 63–67. Atlantis Press. doi:10.2991/ieesasm-17.2018.14.
29. Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumná prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

30. Majerčíková, J. & Jirásek, I. (2021). Fenomén učitelství profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek. *Orbis Scholae*, 15(2), 97–124. doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.3>.
31. Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25(1), 51–77. doi:<https://doi.org/10.5817/SP2020-1-3>.
32. Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1240>
33. Mateřská škola Břest. (2020). *O MŠ Břest: Charakteristika MŠ*. Dostupné z <https://msbrest.cz/o-skolce>
34. Mateřská škola Skotnice. (2023). *O škole: Charakteristika vzdělávacího programu*. Dostupné z <https://www.msskotnice.cz/o-skole/charakteristika/>
35. Mateřská škola Stráž nad Ohří. (2023). *Mateřská škola Stráž nad Ohří: Charakteristika vzdělávacího programu*. Dostupné z <https://msstraz.estranky.cz/clanky/vzdelavaci-program.html>
36. Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204. doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-181>.
37. Ministerstvo vnitra České republiky. (2023). *Zásady zpracování osobních údajů*. Dostupné z <https://www.mvcr.cz/gdpr/clanek/zasady-zpracovani-osobnich-udaju.aspx>
38. Mlynář, J. (2014). Paměť a narativita. *Kolektivní paměť: K teoretickým otázkám*, 213–235. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/319328926_Pamet_a_narativita_Memory_and_Narrativity
39. MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>
40. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

41. Nazari, M. & De Costa, P. I. (2022). Contributions of a Professional Development Course to Language Teacher Identity Development: Critical Incidents in Focus. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 366–380. doi:<https://doi.org/10.1177/00224871211059160>.
42. *Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích M–Ž*. (2003). Praha: Ottovo nakladatelství.
43. Peková, J. (2011). *Finance územní samosprávy: Teorie a praxe v ČR*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
44. Pišová, M. (2010). UČITEL – EXPERT: Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika XL*, 47–58. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=908>
45. Pišová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., . . . Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/324330415_Mentoring_v_ucitelstvi_vyzkumny_zamer_Ucitelska_profese_v_menicich_se_pozadavcich_na_vzdelavani
46. Pišová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., . . . Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/275946375_Teorie_a_vyzkum_expertnosti_v_ucitelske_profesi
47. Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života*. Praha: Grada.
48. Postholm, B. M. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. doi:<https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>.
49. Price, H. E., & Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113–149. doi:<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>.
50. *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. (1981) (3. vyd). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

51. Rybárová, E. (2019). Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice; minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 125–141. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/2-2019-2/>
52. Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi:<https://doi.org/10.1159/000353263>.
53. Sedláček, M. (2008). Řízení školy na vesnici (případová studie). *Studia pedagogica*, 56(13), 85–99. Dostupné z <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/104713>
54. Seligman, M. (2014). *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Příbram: Jan Melvil Publishing.
55. Snowden, M., & Halsall, J. (Eds.). (2019). *Mentorship, leadership, and research: Their place within the social science curriculum*. Cham: Springer International Publishing AG.
56. Spätärelu, E. M. (2020). Beginner teachers in the recent research: a review of literature. *Journal of Education Studies (JES)*, 107–122. Dostupné z https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3786143
57. Spilková, V., & Zavadilová, B. (2021). Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace*, 31(1), 4–34. doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-4>.
58. Syslová, Z. (2017). Kvalita versus kvalifikace: Jaké by mělo být přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol?. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 1(1), 1–12. doi:10.21062/ujep/29.2017/a/2533-7106/OJPPE/2017/1/1.
59. Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561. doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535>.
60. Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
61. Syslová, Z., Dobrovolná, S., Grůzová, L., Havrdová, E., Chaloupková, L., Kostrub, D., . . . Parmová, L. (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol* (1. vyd.). Brno: Masaryková univerzita.

62. Šed'ová, K. (2014). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček, K. Šed'ová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, . . . J. Zounek. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Praha: Portál.
63. Štefánková, Z. (2017). Učitel mateřské školy a sebereflexe. In E. Svobodová & M. Vítečková. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení* (s. 38–50). Praha: Portál.
64. Šuráňová, V. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza (IPA). In L. Gulová & R. Šíp. *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 105–116). Praha: Grada.
65. Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *PEDAGOGIKA. SK*, 2(4), 247–274. Dostupné z <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=277349>
66. Švaříček, R. (2014). Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In R. Švaříček, K. Šed'ová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, . . . J. Zounek. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 28–50). Praha: Portál.
67. Švejdomá, H. (2017). Učitel mateřské školy a zpětná vazba od dětí. In E. Svobodová & M. Vítečková. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení* (s. 143–160). Praha: Portál.
68. Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., . . . Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
69. Trnková, K. (2008). Obce s malotřídkou. *Studia paedagogica*, 13, 53–64. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/278035082_Obce_s_malotridkou
70. Visković, I., & Višnjic Jevtić, A. (2018). Professional development of kindergarten teachers in Croatia—a personal choice or an obligation. *Early Years*, 38(3), 286–297. doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1278747>
71. Wiegerová, A., & Lampertová, A. (2013). A Teacher's Diary as a Research Instrument. *E-Pedagogium*, 13(4), 24–32. doi:10.5507/epd.2013.047.
72. Wiegerová, A., Danišková, Z., Navrátilová, H., Syslová, Z., Petrová, Z., Horká, H., . . . Kosová, B. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

73. Winefield, H. R., Gill, T. K., Taylor, A. W., & Pilkington, R. M. (2012). Psychological well-being and psychological distress: is it necessary to measure both?. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2(3), 1–14. Dostupné z <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/2211-1522-2-3>
74. Wingert, K., Jacobs, J., Lindsay, W., Lo, A. S., Herrmann-Abell, C. F., & Penuel, W. R. (2022). Understanding the Priorities and Practices of Rural Science Teachers: Implications for Designing Professional Learning. *The Rural Educator*, 43(3), 26–40. doi:<https://doi.org/10.55533/2643-9662.1338>.
75. Základní škola a Mateřská škola Dubné. (2013). *O škole*. Dostupné z <https://www.zsdubne.cz/o-skole.html>
76. Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení).
77. Zákon č. 561/2004 Sb., předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
78. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
GDPR	General Data Protection Regulation
IPA	Interpretative Phenomenological Analysis
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
P1	Participantka číslo 1
P2	Participantka číslo 2
P3	Participantka číslo 3
P4	Participantka číslo 4
P5	Participantka číslo 5
P6	Participantka číslo 6
P7	Participantka číslo 7
P8	Participantka číslo 8
P9	Participantka číslo 9
PPČ	Přímá pedagogická činnost
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TVP PV	Třídní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
V	Výzkumník
VŠ	Vysoká škola
VVZ	Vnímaná vlastní zdatnost
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Formování profesního vývoje. (<i>Vlastní zpracování</i>).....	16
Obrázek 2 Tři komponenty subjektivní pohody. (<i>Vlastní zpracování dle Blatný & Šolcové, 2016, s. 3</i>).....	18
Obrázek 3 Šest dimenzí psychologické pohody.	20
Obrázek 4 Prameny pro tvorbu Vnímání vlastní zdatnosti. (<i>Vlastní zpracování dle Bandura, 1986, s. 399–408 podle Crain, 2014, s. 220–221</i>)	22
Obrázek 5 Proces vývoje profesní dráhy učitele. (<i>Vlastní zpracování dle Tomkové et al., 2012</i>)	28
Obrázek 6 Grafické znázornění časového harmonogramu. (<i>Vlastní zpracování</i>)	46
Obrázek 7 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P1. (<i>Vlastní zpracování</i>)	47
Obrázek 8 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P2. (<i>Vlastní zpracování</i>)	50
Obrázek 9 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P3. (<i>Vlastní zpracování</i>)	53
Obrázek 10 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P8. (<i>Vlastní zpracování</i>)	57
Obrázek 11 Grafické zpracování profesního příběhu participantky P9. (<i>Vlastní zpracování</i>)	61
Obrázek 12 Výsledky hlavních kategorií z výzkumu. (<i>Vlastní zpracování</i>)	64

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Ukázka zpracování narativního interview pomocí výzkumné metody IPA. <i>(Vlastní zpracování)</i>	99
Tabulka 2 Ukázka zpracování dat z fokusové skupiny pomocí výzkumné metody otevřeného kódování. <i>(Vlastní zpracování)</i>	105

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Osobní formulář

Příloha P II: Protokol o informovaném souhlasu k narativnímu interview.

Příloha P III: Protokol o informovaném souhlasu fokusové skupiny.

Příloha P IV: Ukázka transkriptu narativního interview participantky P1.

Příloha P V: Ukázka zpracování dat narativního interview participantky P1.

Příloha P VI: Ukázka transkriptu fokusové skupiny.

Příloha P VII: Ukázka zpracování dat fokusové skupiny.

PŘÍLOHA P I: OSOBNÍ FORMULÁŘ

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého osobního formuláře, který je zaměřený na Váš profesní vývoj. Jedná se pouze o údaje týkající se seberozvoje a dalšího celoživotního vzdělávání. Některé údaje budou použity v diplomové práci jako identifikace vybraného vzorku ve výzkumu. V rámci GDPR nebudou uváděny specifické údaje o Vaší osobě, např. jméno či místo vzdělávání.

Předem Vám moc děkuji.

Bc. Romana Majíčková

- **Věk:**
 - **Délka praxe:**
 - **Nejvyšší dosažené vzdělání:**
 - **Úroveň vzdělání, na kterém jste začínala profesi učitelky MŠ:**
 - **Další vzdělání v průběhu Vaší kariéry:**
 - **Absolvování různých seminářů, webinářů či školení aj.:**
-
- **Zde je prostor pro doplnění případných poznámek**

PŘÍLOHA P II: PROTOKOL O INFORMOVANÉM SOUHLASU K NARATIVNÍMU INTERVIEW

Já, níže podepsaná souhlasím s účastí v narativním interview a se sdělením dat pro účely diplomové práce Bc. Romany Majíčkové, studentky 2. ročníku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultě Humanitních studií, Ústavu školní pedagogiky, oboru Předškolní pedagogika. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

- Byla jsem obeznámena s názvem diplomové práce: *Profesní příběh učitelek vesnických mateřských škol* a s cílem výzkumu.
- Byla jsem informována o průběhu narativního interview, jeho účelu a o formě zpracování poskytnutých dat.

Souhlasím s nahráváním narativního interview prostřednictvím audio záznamového zařízení, nahrávané na diktafon s názvem H1 Zoom.

- Souhlasím se zpracováním zvukového záznamu prostřednictvím transkriptu (doslovného přepisu) pro účely výzkumníka a jeho výzkumného zpracování.
- Byla jsem seznámena, že na základě **Obecném nařízení o ochraně osobních údajů** (GDPR) bude zachována anonymita mé osoby a citlivé údaje, které budou zmíněny při narativním interview nebudou v transkriptu uváděny. Případně pro nezbytné účely budou nahrazeny pseudonymem.
- Souhlasím s uvedením citované ukázky transkriptu z narativního interview, která bude uvedena a zveřejněna v diplomové práci, jež bude online dostupná veřejnosti.
- Souhlasím s poskytnutím celého transkriptu narativního interview na vyžádání komise u Státní závěrečné zkoušky při obhajobě diplomové práce. Jiným třetím stranám nebude transkript poskytnut.

Podpisem ztvrzují výše popsané náležitosti pro účely diplomové práce.

V....., dne.....

Podpis.....

PŘÍLOHA III: PROTOKOL O INFORMOVANÉM SOUHLASU FOKUSOVÉ SKUPINY

Já, níže podepsaná souhlasím s účastí ve fokusové skupině a se sdělením dat pro účely diplomové práce Bc. Romany Majíčkové, studentky 2. ročníku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultě Humanitních studií, Ústavu školní pedagogiky, oboru Předškolní pedagogika. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

- Byla jsem obeznámena s názvem diplomové práce: *Profesní příběh učitelek vesnických mateřských škol* a s cílem výzkumu.
- Byla jsem informována o průběhu fokusové skupiny, jejího účelu a o formě zpracování poskytnutých dat.

Souhlasím s nahráváním fokusové skupiny prostřednictvím audio záznamového zařízení, nahrávané na diktafon s názvem H1 Zoom.

- Souhlasím se zpracováním zvukového záznamu prostřednictvím transkriptu (doslovného přepisu) pro účely výzkumníka a jeho výzkumného zpracování.
- Byla jsem seznámena, že na základě **Obecném nařízení o ochraně osobních údajů** (GDPR) bude zachována anonymita mé osoby a citlivé údaje, které budou zmíněny při fokusové skupině nebudou v transkriptu uváděny. Případně pro nezbytné účely budou nahrazeny pseudonymem.
- Souhlasím s uvedením citované ukázky transkriptu z fokusové skupiny, která bude uvedena a zveřejněna v diplomové práci, která bude online dostupná veřejnosti.
- Souhlasím s poskytnutím celého transkriptu fokusové skupiny na vyžádání komise u Státní závěrečné zkoušky při obhajobě diplomové práce. Jiným třetím stranám nebude transkript poskytnut.

Podpisem ztvrzují výše popsané náležitosti pro účely diplomové práce.

V....., dne.....

Podpis.....

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA TRANSKRIPTU NARATIVNÍHO INTERVIEW PARTICIPANTKY P1

Termín realizace: 5. 12. 2022

Participantka P1

Časové rozmezí: 30 minut 13 sekund

Místo: Mateřská škola

V: Dobrý večer, jsem moc ráda, že jste přijala spolupráci na výzkumné části a chtěla bych Vám předem moc poděkovat a moc si toho vážím. Ráda bych Vám položila první otázku:

V: Proč jste se stala učitelkou v mateřské školce?

P1 No, já jsem byla nasměrována na tuto dráhu učitelkou svými rodiči. Maminka byla také učitelkou v mateřské škole, i když jsem nikdy neprojevila nějaký zájem o práci s dětmi. Tak v podstatě mi navrhli ať zkusím se přihlásit na střední pedagogickou školu, tehdy se dalo přihlásit poprvé z 8. třídy. To jsem se nedostala a potom v 9. třídě už jsem se dostala. Musím říct, že škola mě bavila hodně, nicméně když jsem maturovala, tak jsem vlastně si velmi rychle založila rodinu takže, takže to mě ovlivnilo i v tom, že jsem vlastně zůstala ve své rodné vesnici jako učitelka mateřské školy, protože jsem tu dostala místo a od té doby v podstatě po celou dobu toho roku 1981 dosud jsem pořád na jedné školce. Fakt je, že třeba během studia jsem se dostala třeba na jiné školky jako brigádnice jsem v prázdniny chodila vypomáhat třeba do Y nebo jsem byla ve X v jedné školce, ale vždycky mě to táhlo spíš sem. Pár let, já jsem teda chtěla po maturitě, přestože jsem teda se mi narodila holčička, tak jsem chtěla zkusit dostat se na vysokou školu, jenom že prostě v té době. Ta doba byla tak nastavená, že my jsme po maturitě nedostali doporučení ke studiu na vysokých školách, protože potřebovali učitelky do praxe. Takže na, na denní studium to vůbec nepřicházelo v úvahu a fakt je, že prostě nějaké konexe nebo tak jsem neměla, abych to mohla zkusit. Takže jsem se rozhodla až mi bylo asi 24 tak jsem se přihlásila na dálkové studium předškolní pedagogiky do Z a dostala jsem se, takže jsem vlastně pět let dělala magisterské studium při zaměstnání, při rodině, ale myslím si, že to byla moc hezká doba, protože jsem se tam také. Poznala jsem tam spoustu jinak kolegyně a mám z toho přátelství, které trvá třeba dodnes, že si, že se čas od času setkávám

s těmi kolegyněmi. Taky jsem se tam setkala s učiteli nebo s profesory, kterých jsem si moc vážila do dneška jsi vážím, třeba vzpomenu paní doktorku M a další z univerzity N. Takže, takže myslím si, že mi to studium otevřelo oči a otevřelo možnosti k tomu, jak jinak s těmi dětmi pracovat jak, jak je jinak chápat, že to prostě to vysokoškolské studium změnilo pohled na dítě. A myslím si, že teda hodně dělá i to, když potom už učitelka má svoje děti, také se na spoustu věcí dívá jinak, když se vlastně (smích) naučí s těmi dětmi jednat, než když prostě jsou učitelky úplně v začátcích. Mám takovou zkušenost i teď, že prostě vždycky jsem ta děvčata, když se k nám vrací po mateřské, tak jsou jiná než, když odchází předtím, než mají vlastní zkušenost s vlastním dítětem. Jsou mnohdy trpělivější, mají praktičtější v mnoha věcech, nedělají si o dětech iluze a podobně takže tam tam to má taky svůj přínos, takže teď jsem odbočila. Potom potom absolvování vysokoškolského studia tak jsem v podstatě začala dělat ředitelku, ale my jsme byli malá školička že, tehdy dvoutřídní. Jednu dobu jsme dokonce měli jenom jeden a půl třídy, takže to mě zase směřovalo k tomu, že sem třeba moc ráda vtahovala rodiče do toho dění, a že jsme se tady všichni navzájem znali, a že se pořádaly parádní společné akce. Měla jsem pocit, že v té době prostě ani těm rodičům nebylo nic zatěžko, že velmi rádi s tou školou spolupracovali a že ti lidé měli tady k sobě jako hodně blízko. Jak jsme se postupně rozrůstali, školka že už máme prostě přes x dětí, tak se sem navazující ti lidé z toho vzdálenějšího okolí, třeba z Y, kde je strašně moc nových domů a podobně, takže tam už opravdu je obtížnější ten takový bezprostřední kontakt s těmi rodiči navázat. Nicméně snažíme se o to stále. Musím říct že k takové takovým zásadnějším, zásadnějším proměně té práce přispělo opravdu zavedení rámcového programu pro předškolní vzdělávání, kdy v podstatě jsme byli nebo měli jsme se vlastně sami pokusit vytvořit si ten svůj školní vzdělávací program na základě toho rámcového programu předškolního vzdělávání sami sobě na míru. A to s sebou opravdu přináší hodně velkou zodpovědnost, hodně velká, chce to hodně velkou představivost a člověk se musí naučit zvažovat své možnosti, zvažovat možnosti kolegyň, dětí jo, že prostě je to takové hodně hodně náročné na rozdíl od to když si vzpomenu že pravdu jsme začínali s takzvaným časově-tematickými plány, které v těch 80. letech byly velkou novinkou. Ale zase na druhou stranu mám pocit, že byly taky hodně propracované a ty učitelky se v mnohém o to mohly opřít jo, že z mého pohledu, né každý, každá učitelka, každá ředitelka je schopná si vytvořit kvalitní školní vzdělávací program na základě toho rámcového programu předškolního vzdělávání,

protože ne vždy dochází k pochopení, často jsou třeba zaměřovány dílčí cíle s těmi s těmi kompetencemi a další věci, že v tom někteří mají chaos. A proto ne vždy do, ne vždy jsou ty školní vzdělávací programy udělané kvalitně. Tady ty staré osnovy, fakt jako byly jednoznačné a myslím si, že že byly velkou oporou pro ty, co jsi třeba nejsou sebou tak jistí. A byly zase rozpracované i z hlediska věku, opravdu od těch malinkých dětí a respektovaly jejich jak vývojové zvláštnosti, tak úroveň jak biologickou, tak psychologickou. Takže si myslím, že to mělo cosi do sebe a já bych se vůbec nebránila tomu, kdyby jako došlo k tady k návratu nebo kdyby to bylo připuštěno jako jako doporučující materiály, jo. Myslím si, že fakt by to mnoha mnoha školám pomohlo. No a jinak samozřejmě potom byl velký zlom, když nastala právní subjektivita škol a školek, kdy v podstatě jsou ty školky jakoby zahlcený velkou mírou administrativy a velkou mírou toho, aby si zajistili po akademické stránce to fungování. Potom musí musí mít jakousi vizi musí vědět kam ta školka chce směřovat a na, ale na druhou stranu se třeba musíme snažit i o to získat nějaké nejenom státní peníze, získat evropské peníze další věci. Takže opravdu tady to to už vyžaduje určitou erudici a musí i na té školce jako vzniknout tým, kteří který se tady na tomto všem podíly opravdu to nemůže dělat třeba, jenom ředitel nebo jenom jedna učitelka a podobně, že nemáme na starosti jenom ten ten vzdělávací proces, ale musím se starat o spoustu jiných tady těchto záležitostí.

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA ZPRACOVÁNÍ DAT NARATIVNÍHO INTERVIEW PARTICIPANTKY P1

Termín realizace: 5. 12. 2022

Participantka P1

Časové rozmezí: 30 minut 13 sekund

Místo: Mateřská škola

Tabulka 1 Ukázka zpracování narativního interview pomocí výzkumné metody IPA.
(*Vlastní zpracování*)

Vynořující se poznámky	Ukázka narativního interview	Počáteční komentáře
<p>Vliv rodičů na budoucnost Volba budoucího povolání Ve šlépějích maminky</p> <p>Přihlášení se na učitelství mateřské školy</p> <p>Ve škole mě to bavilo</p>	<p>V: Dobrý večer, jsem moc ráda, že jste přijala spolupráci na výzkumné části a chtěla bych Vám předem moc poděkovat a moc si toho vážím. Ráda bych Vám položila první otázku:</p> <p>V: Proč jste se stala učitelkou v mateřské škole?</p> <p>No, já jsem byla nasměrována na tuto dráhu učitelkou svými rodiči. Maminka byla také učitelkou v mateřské škole, i když jsem nikdy neprojevila nějaký zájem o práci s dětmi, tak v podstatě mi navrhli ať zkusím se přihlásit na střední pedagogickou školu. Tehdy se dalo přihlásit poprvé z 8. třídy. To jsem se nedostala a potom v 9. třídě už jsem se dostala. Musím říct, že</p>	<p>Zmiňuje vliv rodičů na její budoucnost.</p> <p>Co změnilo její bližší vztah k dětem?</p> <p>Popisuje začátek profesní dráhy učitelství.</p> <p>Dává najevo, zájem o studium.</p>

Má rodina	škola mě bavila hodně, nicméně když jsem maturovala, tak jsem vlastně si velmi rychle založila rodinu takže, takže to mě ovlivnilo i v tom že jsem vlastně zůstala ve své rodné vesnici jako učitelka mateřské školy, protože jsem tu dostala místo a od té doby v podstatě po celou dobu toho roku 1981 dosud jsem pořád na jedné školce.	Vyjádření důrazu pozitivního přístupu ke studiu. Slovo takže jako zdůraznění důsledku.
Život v jedné mateřské škole	Fakt je, že třeba během studia jsem se dostala třeba na jiné školky, jako brigádnice jsem v prázdniny chodila vypomáhat třeba do Y nebo jsem byla ve X v jedné školce, ale vždycky mě to táhlo spíš sem. Pár let, já jsem teda chtěla po maturitě, přestože jsem teda se mi narodila holčička, tak jsem chtěla zkusit dostat se na vysokou školu, jenom že prostě v té době. Ta doba byla tak nastavená, že my jsme po maturitě nedostávali doporučení ke studiu na vysokých školách, protože potřebovali učitelky do praxe. Takže na, na denní studium to vůbec nepřicházelo v úvahu, a fakt je, že prostě nějaké konexe nebo tak jsem neměla, abych to mohla zkusit. Takže jsem se rozhodla až mi bylo asi 24 tak jsem se přihlásila na	Zdůrazňuje mnohaleté působení v MŠ. Slovo fakt jako zdůraznění skutečnosti. Zmiňuje krátké působení v různých MŠ. Jaká byla motivace?
Příležitostně v mateřských školách	dálkové studium předškolní	Popisuje první ambice pokračovat ve studiu na vysoké škole. Důraz na období v minulosti. Proč tomu tak bylo?
Narodilo se mi miminko Pozdější volba studia Tehdy v té době	dálkové studium předškolní	Vnímá odpovědnost pomoci v praxi. Slovo fakt jako zdůraznění skutečnosti. Ohraničená možnost volby.
Chybějící učitelé v praxi	dálkové studium předškolní	
Věnuji pozornost dalšímu studiu	dálkové studium předškolní	

<p>Pěkné vzpomínky ze studií</p> <p>Pouto dlouholetého přátelství</p> <p>Vysokoškolské studium mi otevřelo oči</p> <p>Učitelka dvou rolí</p>	<p>pedagogiky do Z a dostala jsem se, takže jsem vlastně pět let dělala magisterské studium při zaměstnání při rodině, ale myslím si, že to byla moc hezká doba, protože jsem se tam také. Poznala jsem tam spoustu jinak kolegyn a mám z tama přátelství, které trvá třeba dodnes, že si, že se čas od času setkávám s těmi kolegyněmi. Taky jsem se tam setkala s učiteli nebo s profesory, kterých jsem si moc vážila do dneška si vážím, třeba vzpomenu paní doktorku M a další z univerzity N. Takže, takže myslím si, že mi to studium otevřelo oči a otevřelo možností k tomu, jak jinak s těmi dětmi pracovat jak, jak je jinak chápat, že to prostě to vysokoškolské studium změnil pohled na dítě. A myslím si, že teda hodně dělá i to, když potom už učitelka má svoje děti, také se na spoustu věcí dívá jinak, když se vlastně (smích) naučí s těmi dětmi jednat než když prostě jsou učitelky úplně v začátcích.</p>	<p>Zaměřuje se na vysokou školu.</p> <p>Pozitivně vzpomíná na studium.</p> <p>Slovo takže jako zdůraznění důsledku. Slovní spojení otevřelo oči ve smyslu pochopení účelu vysoké školy.</p> <p>Uvědomuje si využití nabytých zkušeností z vysoké školy.</p> <p>Uvědomuje si změnu role učitelky jako matky při práci s dětmi.</p>
--	---	---

PŘÍLOHA P VI: UKÁZKA TRANSKRIPTU FOKUSOVÉ SKUPINY

Termín realizace: 24. 11. 2022

Místo: mateřská škola

V: Ráda bych Vás přivítala na tomto setkání, jsem moc ráda že jste přijaly spolupráci a ráda bych se Vás zeptala, jestli byste dokázaly porovnat, jaké je to být učitelkou teď a například před těmi 20 lety? Jak například s odstupem času vnímáte své začátky?

P3: Tak samozřejmě člověk na začátku tápal neměl žádné zkušenosti, neměl svoje děti. Takže neměl vůbec žádné zkušenosti, jenom ze školy praxe bylo málo. Tak samozřejmě, že čím je člověk starší tak tím je to lepší jak profesně. Takže člověk i ten přístup k těm dětem má úplně jiný než na začátku.

V: A pomáhal vám někdo v těch začátcích?

P7: Ano, tak já jsem měla třeba před 40 lety uvádějící učitelku. Paní učitelku, s kterou se do dneška scházíme, každý rok třeba 2x 3x si zajdeme na kafíčko a jako ty začátky byly zas s takovým ideálem s takovým elánem jako jo do té práce. Těšil se mezi ty děti. Podle mě to bylo lepší v těch 20 letech, když jsme začínaly, že.

P2: Já si vzpomínám, když jsme začínaly, tak ten výchovně-vzdělávací proces byl trošičku, né trošičku, ale určitě jiný, než je teď, protože jsme měly dané striktně vzdělávací plány. Takže my, když jsme přišli ze školky na školku tak jsme věděli že u tří a čtyřletých dětí.

P3: Ano

P2: Jsou jeden vzor plánu, u čtyřech až pětiletých druhý vzor plánu a u předškoláků pěti až šestiletých, jsme měli zase. Takže byla to v tomto, byla výhoda. Třeba když že, třeba já jsem začínala tak jsem prošla první rok 20 a věděla jsem, že když přejdu z X na Y tak budu vědět, že v září budu plnit podle těch daných ministerstvem. Ano, ministerstva školství, tak budu plnit stejné plány jak na předchozí školce nebo stejné. Prostě pojedu podle těch plánu nebudu muset se stresovat, že na té školce se jede tak a jiný i ten vzdělávací proces je tam a jiné ty nároky. Takže v tomto to bylo pro tu začínající učitelku určitě výhoda, protože teď když mě přijdou ty nové holky, tak opravdu musí jet tak jak to ta naše školka vyžaduje, protože si to hlídám, kontroluju, protože když potom přijde ta kontrola, tak chce vidět, že jakousi tu koncepci a podle té koncepce mi jedem, a tak je to nastavené, a tak musí jet všechny holky. Takže v tom to, to bylo pro ty začínající učitelky lepší.

P1: Já se k tomu připojím, protože my jsme s O nostalgicky několikrát se už bavily o tom, jak prostě jakýsi smysl ty takzvané časově-tematické plány měly. Ředitelkám nebo vlastně i těm učitelkám ve třídách odpadly starosti s tím vytvářet si svoje vlastní třídní vzdělávací programy, vytvářet si školní vzdělávací programy, teď samozřejmě dbát na to, aby opravdu korespondovaly přesně s rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Ty časově-tematické plány byly velmi dobré a říkám, nemyslím si, že jenom pro začínající, myslím si, že všeobecně. Budiž doba je taková, jaká je, my jsme se naučili pracovat i jinak, nicméně, když se vrátím třeba opravdu do těch svých začátků. Tak si myslím, že to svůj smysl mělo, a že jsem opravdu přesně věděla, co kdy, který den budu dělat. My jsme spolu byly na třídě skoro od nepaměti. Takže jsme věděly, co která, v čem se budeme doplňovat a podobně. Musím, ale třeba srovnat pohled na dítě, v té době byl jiný. Ty děti neměly tolik možností toho individuálního rozvoje, musely se, hodně jsme je jakoby formovali do takové té škatulky těch těch jakoby. Prostě ten jedinec se musel přizpůsobit třídě tomu kolektivu a podobně. Dneska je to trošičku jako všechno jinak, ten pohled na dítě se v tomto změnil, ale také nevím, jestli je to vždycky dobře. Pravda je, že musíme v dnešní době víc dbát na tu individualizaci toho vzdělávání, ale mám pocit, že ty děti potom sklouzávají k tomu často zneužívají, že prostě opravdu se dostáváme k nějakému kultu toho dítěte, zejména v rodinách, to dítě je středobodem. Pozorností, ustupuje se mu, uzpůsobuje se mu režim rodičů a podobně. Pak je potom tady potom ta školka od toho, aby to trošku jakoby formovala a snažila se u těch dětí prostě ty sobecké postoje a tady tu přílišnou sebestřednost potlačit. A když se opravdu děti dostaly k tomu, že jsou součástí společnosti a jsou částí jakési skupiny a podobně. Takže toto je opravdu úplně jiné, než to bylo třeba před 20, 30 lety.

P4: No, přesně, to plně souhlasím s tím, co tady X říkala. Ty možnosti těch dětí jsou úplně někde jinde, tenkrát, když přišly do té školky tak to bylo wau, že tady byly nějaké hračky, které oni doma nemohly mít nebo neměly. Dneska každý má doma trampolínu, bazén, všechno, co už ta škola je nedokáže prostě dneska nalákat. Protože je to pro tu učitelku těžší, aby získala ty děti na svoji stranu a pro ten kolektiv, protože opravdu je to, jo. Doma mají téměř všechno bych řekla, málokdo má nějaké, málokdo, kdo strádá, to jsou výjimky, které mají nějaké tady ty sociální problémy nebo takto. Takže ty děti opravdu pak v té školce i tak přistupují, ničeho si tak jakože neváží. To všechno jakože, a to máme doma lepší a takto. Takže dřív to bylo pravdu pro ty děti, pro tu práci získat ji pro ten kolektiv i takové to udržování toho kolektivu. Dneska si každý tak spíš trošičku každý sám, si myslím. Tady

i vzhledem k tomu těm možnostem, protože tady, ten chodí na fotbal, ten, trvá rivalita už od těch malých dětí a i vlastně i ta učitelka i nějaká přirozená autorita se tady tím to ztrácí k dospělému, k učitelce.

P5: No přesně tak.

P5: Myslím, že se vážilo tenkrát víc učitelek, že si teďka nikdo učitelek neváží.

P4: Ale je to i výchovou těch rodičů.

P5: Člověk, aby se bál rodičů.

P7: Je to i o tom přístupu, že opravdu dřív, když jsme, když sem prostě nastoupila ti rodiče se zajímali, ptali se, jak to děcko, co v té školce, co děláte, měli o zájem. Dneska ti rodiče prostě na prvním místě je to dítě a rodiče si vlastně vynucují na nás tak jako oni doma, jako nechte ho, jeden rok necháme, druhý rok prostě jo, že ty povinnosti, že nemusí plnit doma. Nemusí poslouchat a v té školce jako taky jako to. Rází ten trend taková ta výchova a nevíchova.

PŘÍLOHA P VII: UKÁZKA ZPRACOVÁNÍ DAT FOKUSOVÉ SKUPINY

Termín realizace: 24. 11. 2022

Místo: mateřská škola

Tabulka 2 Ukázka zpracování dat z fokusové skupiny pomocí výzkumné metody otevřeného kódování. *(Vlastní zpracování)*

Vynořující se kódy	Ukázka transkriptu fokusové skupiny
<p>Na začátku žádné zkušenosti Věkem postupně k profesionalitě</p>	<p>V: Ráda bych Vás přivítala na tomto setkání, jsem moc ráda, že jste přijaly spolupráci a ráda bych se Vás zeptala, jestli byste dokázaly porovnat, jaké je to být učitelkou teď a například před těmi 20 lety? Jak například s odstupem času vnímáte své začátky?</p> <p>P3: Tak samozřejmě člověk na začátku tápal, neměl žádné zkušenosti neměl svoje děti. Takže neměl vůbec žádné zkušenosti jenom ze školy praxe bylo málo. Tak samozřejmě, že čím je člověk starší, tak tím je to lepší jak profesně. Takže člověk i ty ten přístup k těm dětem má úplně jiný než na začátku.</p>
<p>Uvádějící učitelka jako první pomoc</p> <p>Začátky s elánem</p>	<p>V: A pomáhal vám někdo v těch začátcích?</p> <p>P7: Ano, tak já jsem měla třeba před 40 lety uvádějící učitelku. Paní učitelku, s kterou se do dneška scházíme, každý rok třeba 2x 3x si zajdeme na kafičko a jako ty začátky byly zas s takovým ideálem s takovým elánem jako jo do té práce. Těšil se mezi ty děti. Podle mě to bylo lepší v těch 20 letech, když jsme začínaly, že.</p>
<p>Jistota výchovně-vzdělávacího procesu v každé školce</p>	<p>P2: Já si vzpomínám, když jsme začínaly, tak ten výchovně-vzdělávací proces byl trošičku, né trošičku, ale určitě jiný, než je teď, protože jsme měli dané striktně vzdělávací plány. Takže my, když jsme přišli ze školky na školku tak jsme věděli že u tří a čtyřletých dětí.</p> <p>P3: Ano</p>

<p>Jeden vzor plánu</p> <p>Výhody v plnění stejných plánů</p> <p>Staré plány jako výhoda pro začínající učitelku</p> <p>Přizpůsobení začínajících učitelk na jednotlivou školu</p> <p>S časově-tématickými plány odpadly starosti</p> <p>Koncept starých plánů byl pro každého</p> <p>Přizpůsobení se době</p> <p>Staré plány měly smysl</p> <p>Dříve jiný pohled na dítě</p>	<p>P2: Jsou. jeden vzor plánu, u čtyřech až pětiletých druhý vzor plánu a u předškoláků pěti až šestiletých, jsme měli zase. Takže byla to v tomto, byla výhoda. Třeba když že, třeba já jsem začínala tak jsem prošla první rok 20 a věděla jsem, že když přejdu z X na Y tak budu vědět, že v září budu plnit podle těch daných ministerstvem. Ano, ministerstva školství, tak budu plnit stejné plány jak na předchozí školce nebo stejné prostě pojedu podle těch plánu nebudu muset se stresovat, že na té školce se jede tak a jiný i ten vzdělávací proces je tam a jiné ty nároky. Takže v tomto to bylo pro tu začínající učitelku určitě výhoda, protože teď když mě přijdou ty nové holky tak opravdu musí jet tak, jak to ta naše školka vyžaduje, protože si to hlídám, kontroluju, protože když potom přijde ta kontrola, tak chce vidět že jakousi tu koncepci a podle té koncepce mi jedem a tak je to nastavené a tak musí jet všechny holky. Takže v tom to to bylo, pro ty začínající učitelky lepší.</p> <p>P1: Já se k tomu připojím, protože my jsme s O nostalgicky několikrát se už bavily o tom jak prostě jakýsi smysl ty takzvané časově-tématické plány měly. Ředitelkám nebo vlastně i těm učitelkám ve třídách odpadly starosti s tím vytvářet si svoje vlastní třídní vzdělávací programy, vytvářet si školní vzdělávací programy, teď samozřejmě dbát na to, aby opravdu korespondovaly přesně s rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Ty časově-tématické plány byly velmi dobré a říkám, nemyslím si, že jenom pro začínající, myslím si, že všeobecně. Budiž doba je taková jaká je, my jsme se naučili pracovat i jinak, nicméně, když se vrátím třeba opravdu do těch svých začátků. Tak si myslím, že to svůj smysl mělo, a že jsem opravdu přesně věděla, co kdy, který den budu dělat. My jsme spolu byly na třídě skoro od nepaměti. Takže jsme věděly, co která, v čem se budeme doplňovat a podobně. Musím, ale třeba srovnat pohled na dítě, v té době byl jiný. Ty děti neměly tolik možností toho individuálního rozvoje, musely se, hodně jsme</p>
---	---

Dítě se muselo přizpůsobit	je jakoby formovali do takové té škatulky těch těch jakoby.
Změna kultu dítěte	Prostě ten jedinec se musel přizpůsobit třídě tomu kolektivu a
Zneužití individuálního přístupu dítětem	podobně. Dneska je to trošičku jako všechno jinak, ten pohled na dítě se v tomto změnil, ale také nevím, jestli je to vždycky
Formování sobeckého postoje	dobře. Pravda je, že musíme v dnešní době víc dbát na tu individualizaci toho vzdělávání, ale mám pocit, že ty děti potom sklouzávají k tomu často zneužívají, že prostě opravdu se dostáváme k nějakému kultu toho dítěte, zejména v rodinách, to dítě je středobodem. Pozorností, ustupuje se mu, uzpůsobuje se mu režim rodičů a podobně. Pak je potom tady
Školka byla dříve u dětí wau	potom ta školka od toho, aby to trošku jakoby formovala a snažila se u těch dětí prostě ty sobecké postoje a tady tu přílišnou sebestřednost potlačit. A když se opravdu děti dostaly k tomu, že jsou součástí společnosti a jsou částí jakési skupiny a podobně. Takže toto je opravdu úplně jiné, než to bylo třeba před 20, 30 lety.
Úcta ke školce se vytrácí	P4: No, přesně, to plně souhlasím s tím, co tady X říkala. Ty možnosti těch dětí jsou úplně někde jinde, tenkrát, když přišly do té školky tak to bylo wau, že tady byly nějaké hračky, které oni doma nemohly mít nebo neměly. Dneska každý má doma trampolínu, bazén, všechno, co už ta škola je nedokáže prostě dneska nalákat. Protože je to pro tu učitelku těžší, aby získala ty děti na svoji stranu a pro ten kolektiv, protože opravdu je to, jo. Doma mají téměř všechno bych řekla, málokdo má nějaké, málokdo, kdo strádá, to jsou výjimky, které mají nějaké tady ty sociální problémy nebo takto. Takže ty děti opravdu pak v té školce i tak přistupují, ničeho si tak jakože neváží. To všechno jakože, a to máme doma lepší takto. Takže dřív to bylo opravdu pro ty děti, pro tu práci získat ji pro ten kolektiv i takové to udržování toho kolektivu. Dneska si každý tak spíš trošičku každý sám, si myslím. Tady i vzhledem k tomu těm možnostem, protože tady, ten chodí na fotbal, ten, trvá rivalita
Rivalita od nejmenších dětí Ztráta přirozené autority k učitelce	

<p>Upadající zájem rodičů o dítě</p> <p>Trend výchovy a nevhovy rodičů</p>	<p>už od těch malých dětí a i vlastně i ta učitelka i nějaká přirozená autorita se tady tím to ztrácí k dospělému k učitelce.</p> <p>P5: no přesně tak</p> <p>P4: ale je to i výchovou těch rodičů.</p> <p>P7: Je to i o tom přístupu, že opravdu dřív, když jsme, když sem prostě nastoupila ti rodiče se zajímali, ptali se, jak to děcko, co v té školce, co děláte, měli o zájem. Dneska ti rodiče prostě na prvním místě je to dítě a rodiče si vlastně vynucují na nás tak jako oni doma jako nechte ho, jeden rok necháme, druhý rok prostě jo že ty povinnosti že nemusí plnit doma. Nemusí poslouchat a v té školce jako taky jako to. Rází ten trend taková ta výchova a nevhova.</p>
--	---