

PRESTIŽ UČITELSTVÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE OPTIKOU SUBJEKTIVNÍ PERCEPCE UČITELEK

TEACHERS' SUBJECTIVE PERCEPTION OF THE PRESTIGE OF THEIR PROFESSION

JANA MAJERČÍKOVÁ, KLÁRA URBANIECOVÁ

Abstrakt

Empirická studie se zabývá předškolním vzděláváním a přináší deskriptivní pohled na to, jak je podle učitelek mateřských škol vnímáno povolání, jehož jsou protagonisty. Pro vymezení teoretického konceptu výzkumu je využit rámec subjektivně vnímané prestiže učitelského povolání, a to v kontextu subjektivního sociálního statusu učitelství. Cílem výzkumu bylo tedy odhalit subjektivní percepci prestiže povolání u učitelek mateřských škol a reflektovat její kontexty. Při výzkumu byl metodologicky kombinován kvantitativní a kvalitativní přístup. Aplikací obsahové analýzy byla zpracována data z poslední otevřené otázky 21-položkového dotazníku ($n = 635$) a 19 dokumentů, písemných vyjádření učitelek mateřských škol (v rozsahu 2000–2500 slov). V rámci obou metod účastnice výzkumu (výhradně ženy) reagovaly na otázku, jak se cítí být vnímány ve společnosti. Z výsledků je zřejmé, že i když hodnotí české učitelky mateřských škol své povolání jako společensky významné, na straně rodičů a veřejnosti vidí spíše profesní marginalizaci, spojenou s nedostatečným oceněním a jenom omezeným respektem. Širší kontexty nízké prestiže učitelství v mateřských školách jsou podle učitelek podmíněny feminizací učitelství, vyžadovanou kvalifikací a průměrným věkem učitelek či celkovou neinformovaností veřejnosti o předškolním vzdělávání. Zvyšování své prestiže podmiňují učitelky především inovacemi a reflexí svých didaktických postupů a kulturací vztahů s rodiči dětí.

Klíčová slova

prestiž, subjektivní status, učitelství v mateřské škole, percepcce, profese, výzkum, rodiče

Abstract

This empirical study deals with preschool education and provides a descriptive view of how preschool teachers describe society's perception of their profession. The framework of the subjectively perceived prestige of the teaching profession was used to define the theoretical concept of research in the context of the subjective social status of teaching. The aim of the research was to reveal the subjective perception of the prestige of the profession of preschool teachers and to reflect its contexts. Methodologically, the research combined quantitative and qualitative approaches. Content analysis processed data that combined information from the last open-ended question on a 21-item questionnaire ($n = 635$) and 19 written statements by preschool teachers

(2,000–2,500 words). In both methods, the participants in the research (women only) responded to the question of how they felt they were perceived in society. It is clear from the results that even though Czech preschool teachers evaluate their profession as socially important, they generally see professional marginalization associated with underestimation and limited respect on the part of parents and the public. The broader contexts of the low prestige of the profession and the status of teaching in kindergartens, according to the teachers, are caused by the feminization of preschool education, the required qualifications and the average teacher age, and the general public's ignorance of preschool education. The respondents see ways to increase the prestige of their profession in embracing innovative approaches, reflecting their didactic practices, and cultivating relationships with the children's parents.

Keywords

prestige, subjective status, preschool teaching, perception, profession, research, parents

Úvod

Učitelé mají garantovat především intelektuální rozvoj dětí a jejich připravenost na výzvy budoucnosti, a proto by se dalo očekávat, že tato důležitá práce bude mít v každé společnosti významnou pozici, značnou úctu a náležitou odměnu. Jak ale uvádí Hargreaves (2009), vždy to tak být nemusí, a zatímco učitelé v některých zemích mají vysoké platy a komfortní pracovní podmínky, v jiných si musí pomáhat druhou prací, aby pokryli své životní náklady.

Učitelé v ČR jsou považováni za protagonisty společensky významné profese, pro kterou musí mít potřebnou, s výjimkou předškolního vzdělávání, vysokoškolskou kvalifikaci. Tato profese se těší relativně velké prestiži v očích veřejnosti (Tuček, 2016), zároveň však učitelé dosahují, ve srovnání s jinými profesemi vyžadujícími vysokoškolské vzdělání, nižších příjmů, což často interpretují jako fakt, že se jim nedostává přiměřeného finančního ohodnocení, nakonec ani vážnosti a důležitosti a nemají adekvátní společenský status. Obavy o profesní status se mezi učiteli projevují již mnoho desetiletí (Rice, 2005) a v mnoha zemích neskrývají protagonisty tohoto povolání nespokojenost se svým profesním postavením, mzdou či pracovními podmínkami (Price & Weatherby, 2018).

O tom, jaká je v tomto ohledu situace v kohortě českých učitelů působících v předškolním vzdělávání, toho moc nevíme. V následující studii je s podporou výzkumného šetření s učiteli mateřských škol (MŠ) reflektováno, jak právě oni vnímají svou pozici ve společnosti. Pro vymezení klíčového konceptu výzkumu se jako nejvhodnější jevílo využít rámec subjektivně vnímané prestiže učitelského povolání, a to v kontextu subjektivního sociálního statusu učitelství v MŠ. Jak ukážeme dále, oba pojmy se překrývají a jsou odrazem společenského postavení a prokazovaného ocenění, které učitelé sami percipují. Výzkumný problém byl tedy postaven na odhalování subjektivního vymezení profesní pozice a její významnosti u učitelů MŠ.

Téma a zaměření na předškolní vzdělávání se v českém kontextu jeví jako zajímavé minimálně ze dvou důvodů. V poslední dekádě je zaznamenán obecný konsenzus, že předškolní vzdělávání je nejen první, ale také velmi kritickou fází s ohledem na vývoj a celoživotní učení dětí a velmi úzce souvisí s jeho kvalitou (Ugaste, Tuul, Niglas, & Neudorf, 2013). V tomto období intenzivně deklarované pozitivní přínosy vzdělávání a péče v raném věku (ECEC) vyvolaly i politický zájem, respektive vnímání ECEC jako politické priority (Starting Strong III, 2012). V ČR je od roku 2017 poslední rok předškolního vzdělávání povinný. Přes prizma dále nabízených výzkumných výsledků je povzbudivý i fakt, že mezi učiteli MŠ v současnosti stoupá zastoupení vysokoškolsky vzdělaných učitelů,¹ i když tento stupeň vzdělání není pro ně povinně vyžadovanou kvalifikací.² Uvažujeme o tom, že i v subjektivních interpretacích týkajících se významnosti učitelství by mohly být tyto okolnosti učiteli reflektovány. Studie přináší obecný deskriptivní pohled na situaci učitelů MŠ, nemá aspirace na podrobnější analýzu rozdílů mezi názory či přístupy různých skupin učitelů.

Učitelská profese, učitelské povolání

Historii učitelství provázejí snahy pedagogické komunity o jeho uznání jako profese, dlouhodobě se o tom i u nás vedou diskuse (před několika lety například Štech, 1994; Štech, 2007). Nejenom mezi odborníky zabývajícími se sociologií profesí, ale i samotnými pedagogy průběžně zaznívají hlasy, že učitelství zcela nenaplnňuje standardní znaky profese a řadí jej spíše k semiprofesi (Havlík, 2006; Vašutová, 2004; Wiegerová et al., 2015). Nedostatků učitelství je možné identifikovat například v problémech spojených s formulováním požadavků profese a kritériem profesní dráhy, jejího hodnocení či v otázce organizování se k prosazování svých profesních požadavků (Havlík, 2006). Opakovaně deklarovanými disproporcemi v hodnocení učitelství jako profese jsou chybějící formální etický kodex či profesní organizace známá jako odbory apod. (Walterová, 2010).

¹ Podle údajů MŠMT ČR byl například v roce 2011 poměr SŠ a VŠ vzdělaných učitelů mateřských škol 75,9 : 22,6 %, v roce 2015 – 65,5 : 32,2 %, a v roce 2017 až 60,5 : 37,4 % (MŠMT, 2017).

² Průběžně se vedou diskuse o tom, že učitelé MŠ jsou jedinou učitelskou skupinou (v rámci stupňů vzdělávání), u kterých není vyžadována VŠ kvalifikace. Tlaky na její zvyšování vznikají nejenom v odborné komunitě (například dlouhodobá diskuse na úrovni fakult připravujících učitele MŠ na 1. i 2. stupni VŠ přípravy), ale i v rámci strategických dokumentů vzdělávací politiky státu (Dlouhodobý záměr 2015–2020).

Diskurz, který je v tomto ohledu rozvinut za našimi hranicemi, podobně reflektuje disbalance, které provázejí pojetí učitelství jako profese. To naráží na nenaplněnost obvykle využívaného taxonomického přístupu při jeho hodnocení, podle něhož učitelství nemá všechny charakteristiky profese (Etzioni, 1969; Howsam et al., 1985; Ingersoll & Merrill, 2011). Protože tomuto povolání chybí, například podle Howsam a kolektivu (1985), profesní odbornost založená na systému znalostí, relevantních postupů a dovedností a jeho úroveň nepřispívá k budování vědeckých teorií, konceptů a validizačních postupů, řadí jej autor k semiprofesiím. Podobně je tomu například u sociálních pracovníků či zdravotních sester.

Při úvahách a diskusích týkajících se učitelů působících v předškolním vzdělávání je situace ještě složitější. Vujičič, Bonte a Ivkovič (2015) přicházejí v této souvislosti se závěrem, že Etzioniho „diagnóza“ profese jako by byla příliš náročnou pro dlouhodobé sociologické analýzy učitelství realizovaného v předškolních institucích. Kromě starší studie Katza (1987) analyzující toto povolání s ohledem na charakteristiky profese bylo učitelství před nástupem do základní školy v sociologii profesí zanedbáváno, což nepřímou podporovalo nízké socioprofesií postavení jeho aktérů. Dokonce se neobjevilo ani v sociologických studiích týkajících se profesí orientovaných na pečovatelské (Meerabeau & Abbot, 2003). U nás se k situaci v předškolním vzdělávání vyjadřovala Syslová (2017) a také uvažovala o tom, že cesta k profesionalizaci učitelství v MŠ je vnímána jako předpoklad jeho uznání jako profese. Tato cesta je podle ní obtížnější než u ostatních učitelských profesí právě z důvodu středoškolské kvalifikace učitelek MŠ, která je považována za dostačující.

Prestiž a status – objektivní a subjektivní percepcie

Prestiž učitelského povolání je dlouhodobě poměrně vysoká, a to nejenom u nás, ale i v zahraničí (Hargreaves, 2009; Průcha, 2009; Tuček, 2016). V odborných diskusích týkajících se postavení učitelského povolání se využívají často oba pojmy, prestiž i status. Jejich vymezení a osvětlení jejich vztahu považujeme proto za důležité.

Status bývá vysvětlován jako sociologická kategorie vyjadřující pozici jedince ve společenském stratifikačním systému. Jde o obecnou pozici člověka vis-a-vis jiným členům společnosti nebo nějaké jeho části (Thomson, 2004). Povolání je jedním z kritérií určujících sociální status, v tomto kontextu se dá ale opřít o několik systémů, například o tzv. multidimenzionální socioekonomický status, který je tvořen pěti dimenzemi (Machonin, 2005): složitost práce, vzdělání, pozice v řízení, osobní příjem a kulturní aktivity při trávení volného času. Sociální status odráží i hodnotu postavení, které člověk

zaujímá ve společenském systému (Duffková, Urban, & Dubský, 2008). Tato pozice může mít objektivní a subjektivní charakter. Objektivní sociální status reflektuje pozici jedince, do které jej zařazuje jeho okolí. Sociologická indikace objektivního statusu využívá nejčastěji ukazatele jako již zmiňované postavení v zaměstnanecké struktuře, postavení v řízení a na trhu práce, prestiž zaměstnání, složitost práce, dosažené vzdělání, příjem, majetek domácnosti nebo kulturní aktivity (Bahna & Džambazovič, 2010). Naproti tomu subjektivní sociální status vyjadřuje osobní pocit jednotlivce, který sám sebe nějak cení, je odrazem toho, jak on osobně hodnotí své postavení ve společnosti. Je tedy založen na subjektivních, psychologicky orientovaných aspektech této pozice. Může zohledňovat dosažené vzdělání, vnímaný, pocíťovaný respekt, status vykonávaného zaměstnání, příjem či spokojenost s životní úrovní (Goodman et al., 2003), ale i jiné aspekty.

I když je status, jako odraz sociální pozice, rovněž spojen s jistou mírou ocenění, právě prestiž je nositelem úcty, váženosti, důležitosti, jimž se jedinec ve společnosti těší. Prestiž bývá v tomto kontextu charakterizována jako symbolický aspekt sociálního statusu a prokazovaná úcta se tak odvozuje od vlastností jedince, jedná se pak o individuální prestiž a odvíjí se od příslušnosti k určité sociální kategorii, například k pohlaví, věku a samozřejmě od povolání (zaměstnání), které jedinec vykonává (Šanderová, 2004). I proto se tato míra úcty spojená se statusem ve výzkumech proměnila na prestiž (Status, 1996).

V předkládaném výzkumu vycházíme z toho, že status je daným průsečíkem pozice člověka v různých hierarchiích, nejčastěji je ale měřen pomocí prestiže jeho povolání, která je v moderní společnosti považována za jeden z nejvýznamnějších statusotvorných ukazatelů (Šafr, 2009). Prestiž povolání bývá zpravidla určována jeho pořadím na stanovené stupnici, přičemž toto hodnocení vychází z posuzování potřebného stupně vzdělání, odpovědnosti, příjmů apod.

O významu učitelského povolání se dlouhodobě diskutuje i na úrovni UNESCO. Pojmem status, který se používá ve vztahu k učitelům, organizace rozumí jak postavení, tak respekt, který jim byl přiznán, což dokládá míra uznání důležitosti jejich funkce (UNESCO/ILO, 1966, 2008). Obecné sociologické pojetí statusu jako označení pro společenské postavení ve vztahu k učitelům, které je relativním pojetím zahrnujícím i mezikulturní variace (Hargreaves, 2009), může být operacionalizováno jeho rozložením, respektive odlišením na samotný status a prestiž učitelského povolání (Hoyle, 2001). Hoyle (2001) v tomto kontextu uvažuje, že statusová pozice učitelství je zainteresovanými, například politiky nebo sociology, vyvozována zařazením tohoto povolání obecně do dané hierarchie profesí, zatímco jeho prestiž je věcí veřejného vnímání relativního postavení učitelství, odráží úctu, které se danému povolání dostává od široké veřejnosti a na základě osobních vlastností jeho protagonistů.

Jedna z dimenzí prestiže a statusové pozice je založena na subjektivním vnímání jednotlivce. Subjektivní percepce aktéra – učitele je založena na jeho pocitech a mnohdy může determinovat jeho jednání či zhodnocení mentálního zdraví. Neobjevili jsme výzkumné důkazy o tom, jak učitelé v našich podmínkách subjektivně vnímají a hodnotí svou společenskou pozici a významnost, deklaruje to i Průcha (2009). Jistým vodítkem nám mohou být zkušenosti z edukační praxe, které signalizují podhodnocování a negativní sebezařazení učitelů v rámci společenské hierarchie.

Podobné tendence nejsou pouze otázkou českého prostředí. Podle výzkumného šetření socioložky Rice (2005) vnímají svůj status negativně i australské učitelé, a to v kontrastu s hodnocením veřejnosti, která pozitivně hodnotí dosahování vzdělávacích cílů a oddanost žákům a studentům. V tomto výzkumu byly identifikovány aspekty, které postavení a sebevnímání učitelů podmiňují. Autorka (Rice, 2005) je systemizovala jako faktory strukturální, kam zařadila například obtížnou kvantifikovatelnost výsledků práce, konflikt rolí, profesní izolaci, nedostatečnou zpětnou vazbu a faktory kontextuální, související s aktuálními společenskými změnami, jako je pokles důvěry v autority, zvyšující se požadavky na učitele či jejich nevyjasněnou roli ve společnosti. I na tomto příkladu se dá demonstrovat, že při deklarování statusu a prestiže dochází k disbalancím mezi jeho objektivní a subjektivní reflexí. I Mareš (2004) v této souvislosti uvádí, že v pocitech jednotlivců není možné předpokládat takový konsenzus jako o objektivních stavech, obě dimenze tedy nemusí být ve shodě.

Prestiž učitelského povolání je relativně stabilní, a to v řadě vyspělých zemí, pedagogičtí pracovníci vysokých, středních a základních škol zaujímají v škálách prestiže své místo v první třetině (Havlík & Kot'a, 2011). Jak si v tomto hodnocení stojí učitelé MŠ, můžeme jenom předpokládat nebo vyvozovat z každodenních zkušeností. Zkušenosti směřují k nízké prestiži učitelství v MŠ a spíše potvrzují jeho charakter jako subjektivně sociálně marginalizovaného povolání (Vujičić et al., 2015). Kromě mediálně známých komentářů dotvářejících tuto problematiku v našich podmínkách, například z pera Klause ml.³ (2016), který zvedl hladinu zájmu a úvah na toto téma minimálně mezi učiteli předškolního vzdělávání, nejsou tito učitelé v tomto smyslu dotazováni, nikdo se na ně neptá ani veřejnosti. Výzkumy i úvahy nad společenským

³ V roce 2016 se například poměrně expresivně vyjádřil Václav Klaus ml., když prezentoval stanovisko o tom, že u učitelů MŠ by měla dominovat vstřícnost a zkušenosti, nikoliv VŠ vzdělání: „Na co mi je nějaká doktorandka? To jí jako ty děti smrdí, že má jiné ambice, a proto studuje vysokou školu?“ (Klaus, 2016). Mezi učiteli MŠ to zvedlo vlnu nevole; jestli to ovlivnilo veřejné mínění, se dá jenom spekulovat.

postavením pedagogických pracovníků nechávají stranou učitele předškolních zařízení, podobně jako ve zmiňovaném australském výzkumu, středem zájmu jsou především učitelé základních a středních škol a specifickou skupinu tvoří pedagogové vysokých škol, se kterými se při jejich profesních aktivitách pojí i činnost vědecká (Havlík & Kořa, 2011). Situace týkající se našich „mateřinek“⁴ není tedy v tomto kontextu výzkumně evidována, dále předkládané výzkumné šetření má být proto příspěvkem k jejímu objasnění.

V předpokladech směřujících spíše k nízké subjektivní prestiži učitelství v rámci předškolního vzdělávání jsme podobné mínění jako u nás zachytili napříč kulturami, například v Austrálii (Irvin, in Graham, 2018) nebo v Chorvatsku (Vujičić et al., 2015) či Saúdské Arábii (Gahwaji, 2013), kde se mluví o profesním podceňování těchto učitelů a práce, kterou vykonávají.

Metodologie výzkumu

Předkládaný výzkum měl nejdřív kvantitativní, následně pak kvalitativní charakter. Specifika obou přístupů se přirozeně promítala do všech výzkumných postupů, od stanovování výzkumných otázek, přes výběr vzorku až po analýzu dat s uplatněním deduktivního i induktivního postupu. V následujících částech tyto procedury popisujeme, a to s ohledem na diference mezi oběma výzkumnými postupy, vždy ve dvou příslušných pasážích.

Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumu bylo odhalit subjektivní vymezení pozice a významnosti jejich povolání u učitelů MŠ. Vycházelo se z toho, že tato subjektivní percepce se zakládá na reflexi vlastní situace danou osobou, postavené hlavně na její výpovědi a vnímání problematiky, je tedy podmíněna názory zkoumaného, jeho zkušenostmi, očekáváními, aspiracemi či životním standardem (Valentová, 2003). S ohledem na to byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Jakou společenskou prestiž učitelství v MŠ vnímají a deklarují učitelé MŠ?

Na jakých zkušenostech se zakládá subjektivní percepce této prestiže u učitelů MŠ?

Jak učitelé reflektují kontexty, důvody vnímané prestiže učitelství v MŠ?

⁴ Na označení socioprofesionální skupiny učitelů působících v předškolním vzdělávání jsme zde schválně využili i tento pojem, který figuruje ve slovníku učitelů, nebo spíše učitelů mateřských škol. Pojem odráží mateřský přístup, citlivost a vřelost vyžadovanou od učitelů MŠ, zároveň však jako by abstrahoval její očekávanou odbornou připravenost. Považujeme to za další skrytý prvek vytvářející obraz o učiteli MŠ, který je reflektován i ve společenském vnímání tohoto povolání.

Metody sběru dat

Pro sběr dat byl využit nejdřív dotazník, pak metoda obsahové analýzy psaného textu. V první, kvantitativní části šetření, byla pro potřeby této studie data získávána prostřednictvím poslední otázky 21položkového dotazníku, který zjišťoval subjektivní percepce učitelů MŠ týkající se jejich pozice a významnosti ve společnosti. Dotazník obsahoval především polootevřené otázky, poslední shrnující položka byla otevřená a ptala se na to, jak respondenti vidí své společenské postavení (*Jak jsou podle Vás učitelé mateřských škol vnímáni ve společnosti?*). Data byla vcelku hutná, reagovali v ní, kromě jednoho, všichni respondenti, analyzováno tak bylo 635 sdělení. Dotazník byl administrován přes webové rozhraní; nejdříve byl odkaz rozeslán dle možnosti výzkumníků a prostřednictvím sociálních sítí, následně si odkaz na dotazník posílali i samotní respondenti.

Protože data z dotazníku směřovala zpravidla k vyjádření vnímaného stavu a jeho charakteru, a to bez hlubšího zdůvodňování a analytických komentářů učitelů, přistoupili jsme k pokračování výzkumného šetření. Další kvalitativní, významně podrobnější, dotazování učitelů MŠ mělo jasný záměr. Hledat okolnosti, podmínky, situace, tedy dimenze jevů, které by výsledky z dotazníkové položky nějak doplňovaly, vysvětlovaly, kontextualizovaly a umožňovaly v datech hledat kromě silného manifestního obsahu i obsah latentní.

Byla tedy využita metoda obsahové analýzy psaného textu – osobního dokumentu učitele. V této fázi byly osloveny učitelky, aby se písemně vyjádřily k předloženému tématu (*Jak se jako učitelka MŠ cítíte být vnímána ve společnosti?*). Žádost výzkumníka byla komentována a podle potřeby vysvětlena v osobním nebo telefonickém rozhovoru, v jehož rámci byly řešeny i etické aspekty výzkumu. Podpora této části datové základny byla organizována a usměrňována zvenčí, a to ve smyslu ovlivňování tvorby jednotlivých 19 komunikátů z hlediska času a rozsahu.

Design výzkumu realizovaného ve dvou fázích lze chápat jako komplementární a konvergentní. Propojování, integrování výsledků zjištěných pomocí obou metod se při chápání problému subjektivní prestiže mělo projevit v širší nabídce slov, obrazů a souvislostí, tedy v důslednějším objasnění tohoto jevu a jeho porozumění.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily v první fázi výzkumu učitelky MŠ z celé ČR. Jejich zapojení do výzkumu bylo ovlivněno ochotou se k tématu vyjádřit. Výběr jednotek výzkumu nebyl založen na pravděpodobnosti, uplatněn byl právě moment zájmu o téma, které se ukázalo jako důležitý parametr výběru. Kombinovány pak byly dva typy výběru, jednak řetězový, známý jako metoda sněhové koule, a samosběr, kdy se respondenti do výzkumu zapojují na zá-

kladě svého zájmu (Disman, 2009). Dotazník si prohlédlo 970 lidí, šest nedokončilo jeho vyplňování. Nakonec se do dotazníkového šetření zapojilo 635 učitelů⁵ MŠ ze všech krajů ČR, mnozí z těchto respondentů kontaktovali výzkumníky se žádostí o zpětnou vazbu.

Všechny respondentky byly ženského pohlaví. S ohledem na délku deklarované pedagogické praxe bylo těžiště vzorku postaveno na relativně mladých učitelkách s praxí do 10 let. Jak je vidět v tabulce 1, snahu vyjádřit se měly i učitelky služebně starší, s praxí delší než 20 let. Výlučně ženská skupina se z hlediska vzdělání nakláněla k učitelkám s VŠ kvalifikací (47,4 %), což zcela nevystihuje celorepublikový poměr učitelů MŠ se SŠ a VŠ z roku 2017 (viz poznámka pod čarou 1), na druhé straně to indikuje souvislost mezi vzděláním a zájmem vyjádřit se k problematice učitelské prestiže v MŠ.

Tabulka 1

Popisné charakteristiky respondentů

Dosažené vzdělání	četnost	%	Pedagogická praxe	četnost	%
SOŠ	258	40,6	0–3 roky	166	26,1
VOŠ	76	12,0	4–10 let	232	36,5
Bakalářské	193	30,4	11–20 let	100	15,7
Magisterské	108	17,0	21 a více	137	21,6
Celkem	635	100	Celkem	635	100

Jak již bylo uvedeno, datová základna z dotazníků byla ve druhé fázi výzkumu podpořena údaji získanými prostřednictvím obsahové analýzy psaného textu, a to od 19 učitelek MŠ z jihomoravského regionu. Ty byly osloveny výzkumníky na základě jejich pracovních a osobních kontaktů, tento výběr tedy hodnotíme jako záměrný. Z hlediska délky pedagogické praxe bylo rozptětí vzorku ve druhé části výzkumu široké, od 4 do 30 let praxe, v rámci nejvyššího dosaženého vzdělání se jednalo o učitelky se středoškolským vzděláním. Z nich devět si zvyšovalo kvalifikaci v oboru v rámci bakalářského studia. Necelá polovina z nich se účastnila i dotazníkového šetření.

⁵ V empirické části studie budeme používat ženský rod, protože se ve vztahu k výzkumu jednalo pouze o ženy, do výzkumu se nezapojil žádný muž – učitel MŠ.

Analýza dat

Pro analýzu jsme získali nejdřív 635 výpovědí o rozsahu 4 až 400 slov, následně pak 19 dokumentů – psaných textů v rozsahu 2000 až 2500 slov. Tento soubor textů jsme vyhodnotili jako dostatečně silný na to, abychom byli schopni odpovět na výzkumné otázky. Technikou zpracování dat byla obsahová analýza.

V tomto výzkumu byla obsahová analýza využita jako výzkumná metoda, ale i technika zpracování dat. Odráží to její pojmovou nejednotnost, exkluzivitu a široké, neutříbené pojetí, protože může označovat výzkumný nástroj, postup, techniku, metodu, případně přístup, metodologickou cestu, konceptuální rámec apod. (Dvořáková, 2010). I když v otázce pojmového vymezení obsahové analýzy panuje terminologická nejednotnost, opírali jsme se o fakt, že každý výzkum je založen na datech zosobňujících jistý obsah (Gavora, 2015), který má být vyhodnocen a interpretován právě prostřednictvím obsahové analýzy. V předkládaném výzkumu byly využity obě varianty obsahové analýzy – kvantitativní i kvalitativní.

Pro zpracování dat z dotazníku byla v první fázi využita kvantitativní obsahová analýza. Výchozím materiálem, souborem textů pro analýzu byla sdělení jednotlivých respondentek – učitelek MŠ v poslední otevřené dotazníkové položce. Sdělení se lišila především v délce a formě vyjádření, protože se střídaly celé věty s reakcemi postavenými na jednom nebo několika slovních spojeních, například: „*Jako ty, co piji kafe s nohama na stole...*“; „*jako tety na hlídání*“; „*jako služby*“; „*Někteří říkají, že nás obdivují, že by tu práci dělat nemohli. Neměli by tolik trpělivosti.*“ apod. Pro jednotku analýzy, respektive významovou jednotku bylo zvoleno slovní spojení označující jisté tvrzení – subjektivní hodnotící vyjádření týkající se prestiže učitelského povolání v MŠ, například „*jako paní na hlídání a braní*“. Pro klasifikování jednotek analýzy se jevilo jako vhodné stanovit analytické kategorie vycházející ze zaměření sdělení, tedy toho, jak je téma pojednáno, jestli příznivě, nebo naopak (Hendl & Remr, 2017). Byly tak určeny tři kategorie, a to neutrálně, pozitivně a negativně zaměřené vnímání prestiže učitelství v MŠ.

Kvalitativní obsahová analýza 19 textů byla ve druhé výzkumné fázi realizována klasickou technikou otevřeného kódování, tedy ve standardním postupu dělení textů na významové celky různého rozsahu, jejich označování kódy, organizováním kódů do kategorií s podobným významem, dále jejich deskripce a vysvětlováním. Při analýze dat jsme se pohybovali především v deskriptivní rovině, i proto jsme v této analýze pracovali s nejjednodušším postupem navazujícím na kódování, a to technikou vyložení karet.

Limity výzkumu

Sociální výzkum založený na interakci s lidmi se vždy odvíjí od možnosti kontaktu a zájmu samotných respondentů. Motivace učitelek sdílet své názo-

ry mohla být v tomto výzkumu i limitující. Promítla se do typu výběru výzkumného vzorku jednak u dotazníku, ale i u analýzy dokumentů od učitelek. Vyjadřovaly se tedy především ty, které téma zaujalo, o čemž svědčí i dotazy k výsledkům analýzy dat.

V konečném důsledku anketní typ výběru vzorku byl překážkou zobecnování výsledků. Za omezující považujeme i skutečnost, že jsme se v analýze číselných dat pohybovali pouze v deskriptivní rovině. Při volbě participantů pro tvorbu dokumentů šlo o záměrný výběr, ve kterém se mohly objevit prvky očekávaných odpovědí z hlediska autority jednoho z výzkumníků, jehož názory participantů znali, protože s ním přicházeli do kontaktu v rámci svých pracovních aktivit. Zkreslení interpretace získaných dat v kvalitativní části výzkumu je možné připustit i na straně výzkumníků. Mohlo být důsledkem toho, že se výzkumníci dlouhodobě pohybují v prostoru předškolního vzdělávání, a to na různých pozicích, v roli učitele, vzdělavatele budoucích učitelů v MŠ, člena správního orgánu řídicího MŠ apod. I když na druhé straně může, podle Hendla (2005), poznání a dlouhodobý pobyt výzkumníků v terénu (mateřské školy) zvyšovat důvěryhodnost výsledků.

Protože texty od učitelek byly vytvářeny pro potřeby konkrétního výzkumného záměru, snažili jsme se podpořit platnost, důvěryhodnost, kredibilitu výzkumu a redukovat zkreslení jeho výsledků prostřednictvím účastnické validizace. K diskusi byla předložena první verze výsledkové a interpretační části výzkumu dvěma jeho participantkám. Získali jsme tak písemnou i ústní zpětnou vazbu komentující interpretace výzkumníků. Ty byly pak na jejich základě upřesňovány s ohledem na interpretace posuzovatelek.

Výsledky

Z analýzy dat získaných z poslední otevřené otázky dotazníku vyplynulo, že v pojetí učitelek MŠ jednoznačně dominují negativně laděné formulace a konotace společenské prestiže učitelství v MŠ; ve svých výpovědích takto reagovalo 88,1 % respondentek. Jejich pohled na to, jak jsou vnímány ve společnosti, je poznamenán výrazným despektem a neuznáním. Na opačné straně stojí několik učitelek, které deklarovaly, že ve společnosti vidí pozitivní ladění v hodnocení prestiže svého povolání (jednalo se o 7,6 % odpovědí). Nakonec se v reakcích učitelek objevovala i nevyhraněná, spíše krátce vysvětlující a komentující sdělení, která hodnotíme jako neutrální; jednalo se o 4,3 % respondentek. Dřív než se budeme věnovat převažující skupině odpovědí, podívejme se na názory těch učitelek, které toto výhradně negativní pojetí nesdílely, k „zadání“ v položce přistupovaly více analyticky, což se projevovalo i v rozsahu jejich sdělení.

Učitelství v MŠ jako uznávané a oceňované povolání

Jak bylo zmíněno, téměř 12 % učitelek MŠ se odklání od většinového hodnocení a zprostředkovává i jiný pohled na to, jak si učitelé MŠ stojí ve společnosti. Necelých 8 % z nich má čistě pozitivní percepci a toto své pojetí odvíjí především od zkušeností ze svého okolí. Deklarují, že ti, se kterými se setkávají, si váží jejich práce, vidí její náročnost, cítí, že jsou, a to především pro rodiče, autoritou. Hovoří o ocenění svých předpokladů, osobnostních dispozic či odpovědnosti při uplatňování profesních kompetencí, zmiňují se o celkově pozitivním přístupu k nim. Respekt, uznání a ocenění významu předškolního vzdělávání pro další rozvoj dítěte, které garantují právě učitelky MŠ, byl klíčovým motivem pozitivně laděných výpovědí. Tuto kategorii reprezentují výpovědi dvou respondentek:

„Myslím, že (jsme vnímány – pozn. autorky⁶) jako důležitý článek ve výchově a rozvoji dítěte, většina rodičů je za nás ráda a váží si naší práce. Jsme na začátku vzdělávání a rodiče si začínají uvědomovat, že je to důležitá fáze rozvoje pro jejich děti.“

„Dle svých zkušeností jsme vnímány jako osoby trpělivé, hravé a všestranně nadané. Vždy usměvavé a ochotné. Kreativní, empatické osoby, které se snaží vyhovět potřebám každého dítěte.“

Něco málo přes 4 % učitelek předkládá svoje pojetí této situace bez nějakého hodnotícího zabarvení, například „vnímají nás normálně“, „Jako každé běžné povolání. Srovnatelné s prací ve firmě na nízké pozici.“ V této skupině názorů rezonují i stanoviska učitelek týkající se rodičů, a to v neutrální poloze. Učitelky vnímají, že společnost registruje jejich úkol v tom, že v čase nepřítomnosti rodičů supluje jejich působení a péči o dítě. V těchto výpovědích není zřejmý nějaký hodnotící prvek, jde o konstatace, které deklarují čirou percepci učitelek o jejich postavení ve společnosti. Tato kategorie je saturována podobnými výpověďmi:

„Jako někdo, kdo se podílí na výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Někdo, kdo pokládá základy vzdělání a výchovy.“

„Taký o malé děti je potřebné se postarat v čase zaměstnání jejich rodičů. Zastupujeme maminky, které mají děti mnohému naučit.“

⁶ V případě dalších sdělení respondentek už tuto poznámku uvádět nebudeme. Když tedy citace od učitelky vyvolává na začátku dojem nesrozumitelnosti, je potřebné si připomenout, že tyto reagují na otázku: „Jak jsou podle Vás učitelé mateřských škol vnímáni ve společnosti?“

Učitelství v MŠ jako nerespektované a nedocenené povolání

Jak je z uvedeného zřejmé, jenom malá skupina učitelek byla při výzvě deklarovat svůj názor týkající vnímání učitelů MŠ ve společnosti schopná vymanit se z vykresleného schématu, který je možné popsat následovně: *Učitelky jsou považovány za hlídačky dětí, které si s nimi jenom hrají, vedle toho popijejí kávu, mají krátkou pracovní dobu, prázdniny a za to vše ještě vcelku slušné finanční ohodnocení.* Některé se dostaly dokonce do ironických vyjádření, které se na první pohled můžou jevit jako harmonické nebo ideální. Jejich skrytý význam v sobě ale nese negativní podtón, například:

„Jsme vnímány jako chůvy, které celý den hlídají děti. Hrají si s nimi, pak jdou na procházku, na oběd, po obědě odpočívají a pak jdou domů. Nádherná, jednoduchá a nenáročná práce.“

Až více než 88 % učitelek tedy reagovalo negativně, učitelství MŠ vidí ve společnosti jako nerespektované a nedocenené povolání. V těchto výpovědích se symbolem negativní konotace stalo několik opakujících se výrazů a slovních spojení, které nabyly ve vazbě na výkon učitelského povolání v MŠ v perspektivách učitelek funkci klíčových slov: hlídání (učitelka jako „hlídačka“, chůva, teta, pečovatelka), hra, káva, prázdniny, vysoký plat a nároky rodičů.

Četnosti jejich výskytu v negativně laděných sděleních respondentek je ve zkrácené formě uvedena v tabulce 2.

Tabulka 2

Výskyt výrazů v kategorii reprezentujících negativní vnímání prestiže

Výraz	% výskyt
hlídání	76,9
hra	65,3
káva	54,7
prázdniny	48,2
vysoký plat	37,6
nároky rodičů	35,9

Jak je vidět z tabulky 2, většina odpovědí respondentek tematizuje problematiku subjektivně vnímané prestiže učitelství v MŠ především prostřednictvím dvou základních aktivit – hlídání a hra. Jejich sémantika je v prostoru předškolního vzdělávání kontrastována s pojmy vzdělávání (případně učení), jako výrazy, které reprezentují sofistikovaný edukační postup, jehož cílem je nabytí nových vědomostí a změn v chování dítěte. Přitom hlídání je spíše spojeno s dozorem nad bezpečností při aktivitách dítěte, případně zabezpečování základních životních potřeb. Pojem hra nemá v podobné analogii protějšek, její význam je tu pojmán jako volná, dospělým neřízená činnost

dítěte, nebo aktivita realizována se supervizí učitelky, bez nějakého cíleného a plánovaného edukačního zaměření. Je také příznačné, jak jsou v našich podmínkách v této souvislosti kontextualizovány okolnosti provázající „*pít kafe*“ v pracovní době, jako symbol pohody a relaxace, relikv minulosti indukující téměř „*nicnedělání*“. Příkladem je následující výpověď:

„Určitě negativně. Společnost si myslí, že pouze doblízíme a hlídáme, pijeme kafe a máme nohy naboře. Mnoho rodičů se na nás dívá s despektem. Takového chování rodičů mne od povolání odrazuje asi nejvíce.“

Flagrantní sdělení učitelek jasně vyděluje předškolní a ostatní stupně vzdělávání. Často dochází k porovnání s primárním vzděláváním, které je podle nich vnímáno jako to opravdové, a tedy hodnotné. Učitelky míní, že společnost je nedoceňuje, protože vychází z toho, že v MŠ neprobíhá opravdové vzdělávání – založené na plánovaném, systematickém a cílevědomém edukačním procesu, ale pouze hlídání, péče, případně aplikace jednoduchých výchovných postupů. Přibližně polovina z nich v této souvislosti rovněž vysvětluje, že veřejnost vlastně neví, co reálně probíhá za branami MŠ. Slovy jedné z respondentek:

„Učitelky jsou nedoceny. Spousta lidí neví, co tato profese obnáší (sebevzdělávání, zodpovědnost za děti, příprava vzdělávacích aktivit pro různé věkové skupiny dětí). Z okolí vím, že je spousta lidí vnímá jako paní na hlídání, pobírají si s pár dětmi a jdou domů...“

Jak již bylo naznačeno, právě rodiče jsou podle učitelek MŠ klíčovými hráči, kteří určují mínění o učitelském povolání v MŠ. Často je i ve svých výpovědích zmiňují jako ty, kteří ne vždy rozumějí, znají, mají pochopení, jsou ochotní. Tyto postoje navíc rodiče podle učitelek kombinují s vysokými nároky a očekáváním směřovanými do MŠ. Některé učitelky, protože se rodiči cítí nedoceny (dvě píší dokonce o diktátu rodičů), zase na oplátku zpochybňují jejich rodičovské přístupy, napadají je za nezvládnání rodinné výchovy, někdy za neochotu, nedostatek času apod. V tom kontextu jedna z nich uvádí:

„Často jako nadměrně placené hlídačky či vychovatelky dětí, veškerou zodpovědnost hází rodiče na učitelky, protože nemají čas a chuť se svému dítěti věnovat. Situaci ve školce vnímám jako: Tak tady ho máte, pěkně nám ho vychovejte a naučte vše, co je třeba.“

Zkušenosti s rodiči se podílejí i na tom, že některé učitelky MŠ vyjadřují příliš velké znechucení při úvahách o své pozici ve společnosti. Situaci ohledně společenské prestiže učitelství v MŠ v očích učitelek tak dotváří i krajní, expresivní vyjádření, která signalizují, že malá (přibližně 5%) skupina učitelek je poměrně rozčarovaná, reakce společnosti interpretuje jako značně podceňující. Můžeme se tak v odpovědích učitelek dočíst následovně:

„...někdo nás vnímá jako pól; jako odpad, který se musí přizpůsobit rozmarům rodičů; jako nadměrně placené hlídačky; kvalifikované hlídačky; jako holky, které jen hlídají děti a utírají jim zadky; hloupé holky, co nemají na víc; praštěné ženské, které kontrolují všem umyté ruce. Jsme služky pro všechno – musíme držet pusu a krok. Nechápu, proč máme mít odborné vzdělání.; Jako přecitlivělé hysterky; holky pro všechno; záleží na rodiči, ale více

se setkávám, že jsme nic, vlastně služky, které musí zastávat povinnosti za rodiče; jako vychovatelky v dětském koutku; jako směšné postavičky, které nemají na lepší práci a pořád ostatní jen kontrolují a okřikují – umyl sis ruce apod.; jako superhrdinky, které si poradí s tím, co rodiče nezvládají; jako otroci, náhradní rodiče, doktorky.“

Tak jak se mezi učitelkami objevovala extrémní skupina, která situaci vnímá příliš kriticky, narazili jsme i na další, malou skupinku respondentek (necelá 3 %). Zajímavá byla svými názory, které reflektovaly příčiny domnělých nerespektujících postojů rodičů a veřejnosti vůči učitelství, respektive učitelkám v MŠ. Zatímco ostatní, negativně laděné výpovědi byly podbarveny sebelítostí, ztěžováním si, negativními emocemi či dikcí, že ostatní by měli uvažovat nad změnami svých postojů, tyto učitelky byly schopné uvažovat i nad chybami v chování, přístupu a pedagogickém působení samotných učitelek MŠ. Jedna z respondentek píše:

„Já zastávám názor, že učitelky si za své problémy mohou samy. Vnímány jsou podle toho, jak se samy prezentují. Bohužel se někdy prezentují tak, že se nedívím, že je veřejnost nebere.“

Kontexty nízké prestiže učitelství v MŠ podle učitelek

V další části sběru dat jsme porozumění tématu a výzkumnému problému chtěli podpořit a obohatit. Doplnění perspektiv aktérů předškolního vzdělávání mělo prohloubit a hlavně vysvětlit významy naznačené v datech z dotazníků.

Kvalitativní část výzkumného šetření na předcházející zjištění dobře navázala. Propojení se v datech vynořovalo už při prvním čtení písemných vyjádření od 19 učitelek. Ukázalo se, že jisté vzorce jsou v pojetí učitelství v MŠ poměrně silně zakořeněny. Mezi nimi jednoznačně dominuje přesvědčení učitelek, že prestiž učitelství v MŠ je velmi nízká a v očích veřejnosti rámcována dvěma základními pracovními aktivitami učitelky MŠ. Opakovaně se tu objevují, podobně jako v dotaznících, hlídání dětí a hraní si s dětmi, ze kterých pak vyplývají další aspekty, charakteristiky tohoto povolání. Vzhledem k rozsahu textů se tak učitelky propracovali k tématům, které tento rámec blíže dokreslovaly, vyjasňovaly a zdůvodňovaly.

V kvalitativních datech byla identifikována téměř všechna témata, která jsme zachytily v dotaznících. Výjimkou byla jenom krajní, expresivně laděná sdělení naznačující znechucení a krajně negativní stanoviska respondentek výzkumu. Hlavní poselství písemných sdělení participantek neslo s sebou sice náboj chybějící úcty a vážnosti učitelství v MŠ, bylo však zasazeno do širokých souvislostí spojených se zkušenostmi, názory, vědomostmi, postoji a osobní historií participantek, učitelek MŠ. Právě prostor i očekávání širších vyjádření je vedl k explanacím z jejich pohledu tíživé situace týkající se jejich postavení. Pro lepší orientaci ve výsledcích jsme zvolili způsob prezentace dat v tabulkovém přehledu (tabulka 3).

Tabulka 3

Přehled významových kategorií

Název kategorie	Charakteristika kategorie
diverzita v pohledu na učitelství v MŠ	<ul style="list-style-type: none"> – v zásadě jde o dvě skupiny – ti, kteří projevují akceptování a váží si učitelství v MŠ, a podstatně širší skupina těch, kteří jej podceňují a jednájí s despektem – důležitý je význam vlastních zkušeností učitelů, především s rodiči, obecně ale toto povolání není vedeno v úctě a vážnosti
<p><i>„Asi nemusím úplně zmiňovat, že povolání učitelky v mateřské škole je globálně nedocenené, řekla bych, že to cítíme všichni. A to jak po stránce finanční, tak i po stránce bodnocení veřejnosti. Určitě záleží na mnoha faktorech, které ovlivňují, jak lidé vnímají učitele. Jinak bude učitelky v mateřských školách vnímat matka na mateřské, jinak vysoce postavený tatínek, jinak rodiče z nižší sociální vrstvy. Řekla bych, že záleží na jedinci, jeho osobnosti, zájmech a představech o tom, co se ve škole děje, a hlavně na jeho zkušenostech s konkrétními lidmi na pozici učitele. Jsou ale v globále dva tábory, s pozitivním i negativním přístupem.“</i></p>	
stereotypní vnímání učitelství v MŠ	<ul style="list-style-type: none"> – stereotypy jako zakořeněné představy, že v MŠ jde o „baby sitting“, podle učitelek panují nepodložená tvrzení o učitelství v MŠ založená na zjednodušování, despektu... – názory blízkých a těch ostatních – zkušenosti s nimi – jednoduchá práce, zpochybnování potřeby VŠ vzdělání – hra, prázdniny, krátká pracovní doba, lehká práce, diagnóza – učitelka, průběžný odpočinek apod. jako symboly stereotypů – příčiny stereotypů – zkušenosti a pojetí z dětství, vzpomínky na MŠ, osobnostní vlastnosti učitelek, neznalost o dění v MŠ (v MŠ nejde o vzdělávání)
<p><i>„Ve svém okolí jsem často slyšela věty jako: Tvoje máma je učitelka ve škole? To ji asi hodně poznamenalo, co?“</i></p> <p><i>„Po přihlášení na pedagogickou školu mi blízcí říkali: To budeš mít dobrý, budeš tam sedět, hlídat děti při braní, pak si zase budou brát venku, budeš doblížet, pak budeš zas odpočívat, když budou spát...“</i></p> <p><i>„Mnohým lidem leží v žaludku výše zmíněné prázdniny, další volna během roku a také krátká pracovní doba.“</i></p> <p><i>„Trousám si říct, že i v dnešní době stále převládá mínění, že učitelka v mateřské škole je vlastně taková laskavá teta na hlídání s otevřeným srdcem a láskyplnou náručí.“</i></p>	
rodičovská komunita v očích učitelek	<ul style="list-style-type: none"> – rodiče dětí MŠ jsou nároční, nekomunikující, nekompetentní, neempatictí, nespolupracující, nevděční, málo sdílní, příliš kritičtí, neobjektivní – ale i opačně (takových je minimum) – rodiče delegují téměř vše ohledně rozvoje dítěte na MŠ, škola má být všemocná, rodiče jen jako „donášková služba“ – děti jsou rodiči vedeny pouze demokratickým výchovným stylem, dbá se na individuální přístup k nim, pak mají problém s autoritou – děti jsou dnes náročnější, akcelerují ve vývoji, jsou na ně ze strany rodičů kladeny i vyšší nároky (např. kroužky), vyžaduje to změny v didaktických strategiích při jejich vzdělávání – to by mohl být, podle učitelek, klíč ke zvyšování nízké prestiže učitelství v MŠ – rodiče jsou mimořádně nároční a očekávající na jedné straně, na straně druhé vysílají signály o učitelství jako neuznaném povolání

<p>„Rodiče dětí kladou na učitelky velké nároky, chtějí, aby zrovna jejich dítě mělo v předškolním zařízení ty nejlepší podmínky a výbavy, je to přece jejich dítě. Pokud učitelky tyto nároky nerespektují, je s rodiči dost obtížné komunikovat. Komunikace mezi rodinou a školou je velmi důležitá. Rodiče, již nechťejí komunikovat s pedagogem, si stěžují a kritizují jeho práci.“</p> <p>„Někteří rodiče s obtížemi zvládají denní režim s jedním či dvěma dětmi. Nechápu, že učitel jich má až osmadvacet ve třídě. Děti jsou méně samostatné, obratné, slušné a uctivé – tyto věci jsou dány výchovou v rodině a ta zde jasně selbává.“</p>	
<p>význam učitelského povolání v minulosti</p>	<p>– úvahy a stesky o tom, že učitelství bylo v minulosti vysoko ceněným povoláním a dnes už to není, co to bývalo</p>
<p>„Stále častěji se zamýšlím nad tím, kam ta doba spěje? V minulosti byl hlavně učitel někdo. Byla to osoba, která byla respektována jak samotným dítětem, tak i dospělým. Učitel má vychovávat, ale důležitá je i výchova rodičů. V dnešní době je to ale úplně jinak.“</p>	
<p>obsah učitelského povolání v MŠ</p>	<p>– uváděné vymezení, odborné definice pojmu učitel (tam očekávané a předpokládané vlastnosti, dovednosti, příprava atd.) jako východisko vysoké prestiže učitelského povolání</p> <p>– obsáhlý inventář povinností, činností a aktivit učitele MŠ, mnoho rolí, do kterých se učitel MŠ dostává (rodič, lékař, přítel, psycholog apod.) – argumentace, že učitelství v MŠ není jednoduchá práce a měla by mít vyšší prestiž</p>
<p>„Učitel, psycholog, pedopsychiatr, odborník na školskou legislativu, dětský lékař, bodyguard, svačínář – to jsou jen některé role, které učitel v MŠ hraje v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.“</p> <p>„Učitelka není pouhým distributorem vědomostí, postojů a návyků. Zaujímá také roli průvodce a facilitátora, který dítěm pomáhá v procesu bludání a poznávání. Učitel zastává roli komunikátora, nejen se žáky, ale i s veřejností, je tak kompenzační činitelem, který je žákům oporou v krizových situacích a v neposlední řadě zastává učitel roli manažera.“</p>	
<p>význam vzdělání a odborné kvalifikace učitelů MŠ</p>	<p>– potřeba VŠ vzdělání, jako nevyhnutelné se ukazuje i celoživotní kontinuální vzdělávání a s tím spojené průběžné inovace ve výuce jako podpora prestiže učitelství v MŠ</p> <p>– středoškolská kvalifikace učitelek jako příčina nízké prestiže a nízkých platů</p>
<p>„Učitelky mateřské školy by měly před rodiči i širší veřejností vystupovat jako odbornice na svém místě, s vysokým morálním kreditem a přirozenou autoritou. Měly by se chovat profesionálně ke dětem i rodičům a stále se rozvíjet a vzdělávat, věnovat se své psychohygiéně. Celoživotní vzdělávání totiž reaguje na dynamiku moderní společnosti. Svým celoživotním sebevzděláváním a tím, že budou učitelky schopny svá tvrzení a doporučení podepřít fakty a na základě spolupráce s odborníky, vystupováním na úrovni, asertivním chováním, partnerským přístupem ke rodičům, mohou zcela zásadně zvýšit společenskou prestiž své profese.“</p>	
<p>stárnutí učitelské základny v MŠ</p>	<p>– mladé inovativní učitelky versus starší zkušené, ale často „vyhořené“ učitelky a jejich přístupy, konfrontace generací učitelek (invence versus rutina)</p> <p>– starší učitelky a jejich problém držet krok s dnešními dětmi</p> <p>– pro zvýšení prestiže musí nastat generační výměna</p>

<p>„Moje kolegyně mají blíže ke důchodovému věku, jsou neustálými změnami ve školství a přístupem rodičů otráveny. Nechtějí se více snažit, na svou profesi rezignovaly, lpi na tom, jak školství fungovalo před 20, 30 lety, a mají pocit, že jim to stačí. Nechtějí se sbazovat, protože jejich úloha je nesmírně důležitá. Měly by své zkušenosti z mnohaleté praxe předávat kolegyním, které učit teprve začínají a dělat jim svým způsobem mentora. K tomu je ale potřeba neustále se rozvíjet, orientovat se v aktuálních inovacích, neustále být profesionál ve svém oboru. Snažit se pracovat s ohrožením ze syndromu vyhoření.“</p> <p>„Tak si říkám, že možná se blíží na lepší časy, až odejde ta stará garda a ve školkách budou mít převahu mladé učitelky s novým elánem a zapálením. Možná pak další generace bude mít jiný názor, když my samy si budeme umět své pozice obhájit a ukázat, že nejsme jen hlídačky dětí.“</p>	
<p>feminizace v MŠ</p>	<ul style="list-style-type: none"> – jednoznačná dominance žen se podílí na nízké prestiži – předsudky vůči mužům v MŠ v očích veřejnosti
<p>„Vždyť víme, že faktor feminizace je někdy označován za hlavní příčinu nízké prestiže učitelů, v MŠ tedy zvlášť. Učitelství pro mateřské školy je tedy společností vnímáno spíše jako povolání pro ženy, z důvodu, že je spojeno s výchovou, dětmi.“</p> <p>„I dnes v 21. století je někdy na muže, kteří se chtějí stát učiteli v mateřských školách, bobužel nablíženo jako na zženštlé.“</p>	
<p>mediální obraz o předškolním vzdělávání</p>	<ul style="list-style-type: none"> – MŠ jako pečovatelská instituce pro děti v čase pracovních povinností rodičů, ve které působí hodná a laskavá „teta“ – je nutné ovlivňovat názory veřejnosti, více prezentovat dění v MŠ jako náročné cílevědomé a plánovitě vzdělávání, které tvoří základ pro další rozvoj dítěte – umět reflektovat zpětnou vazbu, které se učitelkám dostává na sociálních sítích
<p>„Často čtu různé příspěvky kolegyně v odborných časopisech nebo na internetových sítích. Rozebírá se ve velké diskusi, jak má učitelka mateřské školy spoustu práce s tím, kolik botiček vlastně musí zavázat, kolik rukaviček obléknout, převléknout děti a podobné činnosti. Avšak i to, kolik toho po dobu, co jsou děti ve školce, zvládneme vzdělávacích aktivit, kdy se například učíme novému a prohlubujeme to, co už děti umějí, to se neříká. Tyto malé děti často doma rodičům nesdělí, že se naučily poznávat tvary, prosociálnímu chování apod.“</p> <p>„Ani v mediálních prostředcích není o této práci bovořeno s úctou a respektem, prostě je to obyčejná učitelka či učitel předškolního zařízení. Učitelé základních a středních škol jsou viděni již lépe...“</p>	
<p>„je to hezká práce“</p>	<ul style="list-style-type: none"> – děti jsou inspirující – „co jim dáš, to ti vrátí“, výsledky dětí jsou motivující, je to pak úspěšná a perspektivní práce – síla vlastních zkušeností a vzpomínek („vždy jsem chtěla být učitelkou“) – osobní historie učitelek (cesta k povolání)
<p>„Nyní již vím, co se skrývá za tím být průvodcem, být podporovatelem, pozorovatelem ... učitelem těm nejmladším, jakého výsadního práva se mi dostává. Jako učitelky mateřských škol můžeme pozorovat vývoj člověka, být mu nápomocny a být u toho! Je to zejména úcta a snaha o pochopení člověka a jeho údelu, je to o přípravě podnětného prostředí, kde by mohlo dítě plně rozvíjet a naplňovat vlastní potenciál.“</p>	
<p>Sebereflexe</p>	<ul style="list-style-type: none"> – úcta k sobě vyvolá i úctu ostatních, inovace u sebe vyvolá i změnu ve vnímání tohoto povolání – zvyšování profesionality je cestou ke zvyšování prestiže učitelství v MŠ
<p>„Shledávám, že začít je nutné u sebe. Pokud chci, aby mne společnost vnímala s respektem, aby vnímala povolání učitelky v mateřské škole s úctou, musím mít především sama úctu a respekt ke této práci a sama ke sobě. Rozhovory s rodiči, setkávání nejen při předávání dítěte, podpora a rada ve výchovném procesu (co řeší s dětmi doma atd.) a hlavně znalosti dávají učitelkám možnost být brány s respektem a jako odbornice ve svém povolání.“</p>	

Jak je vidět, učitelky se v problematice prestiže svého povolání pohybují v prostoru, který je ohraničen zajímavými tématy. V následující části jsou předloženy a diskutovány výsledky výzkumu ve vazbě na tato témata a stanovené výzkumné otázky.

Shrnutí a diskuse

Shrnující závěry výzkumu vyznívají v souvislosti s výzkumnými otázkami poměrně jednoznačně. Při první výzkumné otázce je možné konstatovat, že v percepci učitelek týkající se společenské prestiže jejich povolání panuje skepse. Ze svého okolí učitelky necítí respekt, spíše minimální uznání, což v konečném důsledku vyhodnocují jako jejich profesní podceňování, i když samy jasně deklarují svoji důležitost jako jednoho z klíčových aktérů předškolního vzdělávání. Je tedy možné uvažovat o nízké subjektivně vnímané prestiži směřující k nízkému subjektivnímu statusu učitelství v MŠ. Úroveň prestiže reflektuje, podle učitelek, stereotypní představy společnosti související se dvěma klíčovými pracovními činnostmi učitele MŠ, těmi jsou hlídání dětí a hraní si s nimi.

S ohledem na druhou výzkumnou otázku je zřejmé, že učitelky svoje subjektivní vnímání prokazované úcty a uznání promítající se do prestiže učitelství v MŠ vážou na rodiče dětí, se kterými denně interagují. Učitelky spojovaly ve svých komentářích představu o společnosti (na kterou byly tázány) a jejím přístupu k nim především na rodičovskou komunitu, se kterou měly nebo aktuálně mají zkušenosti, dále na okruh svých známých a rodinu, s nimiž jsou v běžném kontaktu. Takto uvažovala většina respondentek, v jejich odpovědích se tedy objevovali v nějaké souvislosti hlavně rodiče dětí, případně přátelé či blízcí. Ve čtvrtině odpovědí nemůžeme vyloučit i jinak laděnou představu o společnosti, pouze v šesti případech respondenty explicitně zmiňovaly školskou politiku, stát a MŠMT jako subjekty, které prestiž učitelství v MŠ mohou nějak ovlivnit. Obdobná byla situace i mezi participantkami, které poskytly svá písemná vyjádření.

V souvislosti s třetí výzkumnou otázkou se ukázalo, že učitelky považují svou práci za osobně inspirující a společensky významnou, takovéto hodnocení a ocenění ale nevidí u veřejnosti a především rodičů. Příčiny spatřují i v tom, že poznání edukační reality předškolního vzdělávání je na straně veřejnosti značně omezené a v porovnání s učiteli na navazujících stupních vzdělávání je jejich práce nedoceněna. Další kontexty nízké prestiže souvisí podle učitelek s absencí mužů v tomto povolání, jako příčina se vynořily i potenciální disbalance v přístupech služebně starších učitelek MŠ. Dotažované učitelky zároveň vysílají signály o tom, že si uvědomují možnosti a cesty, jakými se pokoušet tento, pro ně nekomfortní, stav měnit. Deklarují,

že musí více reflektovat své aktivity v MŠ a snažit se inovovat své didaktické postupy a strategie. Nástrojem, který mohou v těchto procesech využít, je podle nich zvýšení požadované kvalifikace na výkon učitelství v MŠ.

Ve výsledcích se rovněž opět objevil staronový problém vztahů s rodiči, jejichž kultivování vyžaduje aktivní účast jednak učitelů, ale i rodičů samých, očekávána je tedy reciprocita. Tyto nároky zároveň upozorňují i na problémy profesního sebevědomí a připravenosti učitelů rozvíjet efektivní spolupráci s rodiči. Protože se vychází z jednoduchého schématu, že bez úzké účasti rodiny dítěte hrozí, že školní vzdělávací programy budou méně efektivní (Gökalp, Barut, & Mentese, 2010), zapojení rodičů je zároveň cestou, jak přispět k tomu, aby rodiče lépe znali prostředí mateřských škol a práci jejich učitelů a mohli ji objektivně uznat a ocenit.

Při pohledu za naše hranice je právě nedostatek profesního uznání spolu s nízkými platy příčinou dokonce odlivu kvalifikovaných učitelů působících v předškolním vzdělávání; je tomu tak například v Austrálii (Irvin, 2016). Podobné problémy s financováním a uznáním učitelů pracujících s dětmi předškolního věku mají i v dalších zemích, včetně Velké Británie, USA, Kanady či Nového Zélandu (Graham, 2018). I chorvatští učitelé předškolních zařízení vyjadřují nesouhlas s tím, že by měli vysoký status a podporu své vlády (Vujičić et al., 2015).

Zkoumané učitelky pocítují nepřiměřené postavení ve vzdělávacím systému vzhledem k učitelům na navazujících stupních škol. Potvrzují tedy to, co je sociology profese označováno jako zřetelná hierarchie statusu uvnitř učitelského povolání, v rámci něhož mají učitelé středních škol o něco vyšší postavení než učitelé základních škol, přičemž obě skupiny mají podstatně vyšší status než učitelé působící v předškolním vzdělávání (Ingersoll & Collins, 2018).

Klíčovými aktéry předškolního vzdělávání jsou bezpochyby i rodiče. Učení dětí předškolního věku závisí na bezpečných a důvěryhodných vztazích s rodiči dětí (Irvin, in Graham, 2018). Obecně platí, že vazby mezi školou a rodinou, učitelé a rodiči už nejsou nikdy později tak těsné jako v MŠ a tak významné pro efektivní vzdělávání dětí. MŠ a jejich učitelé tedy nemohou ignorovat vlivy rodičů na vzdělávání svých dětí. Jsou to potom titíž kontaktní rodiče, kteří především modelují vnímání prestiže učitelství v MŠ v očích dotazovaných učitelek. Právě jejich stanoviska, názory a hlavně zjevné, ale i skryté každodenní zpětné vazby učitelky vyhodnocují pro tento závěr jako mimořádně důležité.

Jedním dechem musíme ale dodat, že dotazované učitelky jsou vůči rodičům poměrně kritické, doléhá na ně jejich zákaznický, nezřídka nespolupracující přístup a náročnost komunikačních strategií, které musí v kontaktu s nimi uplatňovat, a to s cílem získat je jako partnery pro vzdělávání jejich dětí. V tomto problému nejsou české učitelky samy. Výzkum s předškolními

učitelé na Novém Zélandu rovněž naznačuje, že komunikace a zapojení rodičů zůstává pro ně problém (Mahmood, 2013). Uvedené šetření pracovalo s teorií sociální směny a jedním z jeho výsledků je nedostatek reciprocity na straně rodičů, obtíže při budování vztahu učitelů s rodiči, závislost rodičů na moci a i přes zvýšené úsilí učitelů i nezájem některých rodičů (Mahmood, 2013). U nás se dá v této souvislosti opřít o reprezentativní výzkumné šetření s ředitelkami MŠ, kde sice 17 % ředitelky prezentovalo vztahy s rodiči jako problematické, v konečném důsledku však tři čtvrtiny respondentek hodnotilo spolupráci s rodiči při řešení konkrétních problémů jako spíše dobrou (Simonová, Potužníková, & Straková, 2017). Tento nesoulad můžeme připisat i tomu, že v tomto případě šlo výhradně o ředitelky, které mohou při komunikaci s rodiči hutně využívat i delegovanou autoritu anebo se k nim problémy z jednotlivých tříd MŠ mohou dostávat ve filtrované podobě.

Již bylo uvedeno, že při objasňování důvodů a širších kontextů učitelkami percipované nízké prestiže učitelství v MŠ se vynořilo několik témat (tabulka 3). Je pak možné uvažovat o perspektivách učitelek, kterými zdůvodňují své aktuální postavení a ocenění ve společnosti. Vnímají, že ani rodiče, ani širší veřejnost nejsou schopni adekvátně dešifrovat dění v MŠ a pracují se stereotypními až infantilně laděnými obrazy o dobré a milé tetě obklopené skupinkou dětí, která je hlídá a její práce je tak relativně jednoduchá. Navíc doprovázená benefity, jako prázdniny či krátká pracovní doba.

Velmi podobně je modelován i obraz o učitelství v MŠ, který participantky zachytávají z masmédií. Ukazuje se v něm, že je ve významné míře abstrahována právě vzdělávací funkce mateřské školy. Samy učitelky v kontrastu s tím intenzivně reflektují náročnost učitelství v MŠ ve vztahu k osobnosti učitele a jeho odborné připravenosti postavené na teoretických znalostech interdisciplinárního charakteru a zřetelně odmítají nálepky hlídačky, pečovatelky nebo tety. Uvědomují si ale také fakt, že předškolní vzdělávání je založeno na mateřském přístupu, který je navíc umocňován téměř absolutní nepřítomností mužského prvku v mateřských školách. Kaščák (2008) v tomto kontextu již podotkl, že si učitelky nezdědaly, že citovost ve vzdělávání, emocionální angažovanost dětí při každé činnosti, chápající a pečovatelský přístup učitelek, nekompetentnost a odkázanost dětí předškolního věku nejsou jejich prvořadé kompetence a charakteristiky dění v MŠ a ohodnocen by měl být především jejich vzdělávací přínos. Na druhé straně konstatuje (Kaščák, 2008), že právě tyto aspekty jsou zdrojem jejich sebeopisu a identity, a to dokonce v rodičovsko-sentimentální podobě, když se označují jako „mateřinky“. Velmi podobně o tom uvažují Vujčić a kolektiv (2015), kteří uvádějí, že termín „teta“ sice s sebou nese konotaci altruismu, empatie, nepřidává ale specializovaným odborným znalostem, zároveň signalizuje absolutní feminizaci, přičemž feminizované profese mají obecně nižší sociální status a prestiž.

Dalšími aspekty dotvářejícími mozaiku nízké prestiže učitelství v MŠ je v interpretacích respondentek i participantek stárnutí učitelské základny a s tím související rigidita v didaktických strategiích učitelek, někdy hraničící s vyhořením. Protože učitelky samy vidí, že inovace ve vzdělávání spojené s vysokoškolskou kvalifikací a podporované celoživotním vzděláváním jsou cestou ke zvyšování prestiže, nastíněné faktory interpretují jako důležité důvody marginalizace učitelství před nástupem do ZŠ. Jak jsme již uvedli, u nás se o potřebě jejich vysokoškolské kvalifikace stále diskutuje, samy zkoumané učitelky potvrdily, ve shodě se Sylvou a kolektivem (2003), že vysokoškolsky vzdělaní učitelé jsou nejenom lépe teoreticky připraveni, jsou rovněž citlivější k potřebám dětí a využívají účinnější vzdělávací strategie. V tomto kontextu je to právě sebereflexe a inovace, především ve vazbě na edukační postupy učitelů, které čteme ve sděleních zkoumaných učitelek a které mohou být klíčem ke zvyšování prestiže učitelství v MŠ. Výzkum realizovaný mezi švédskými učiteli (i studenty předškolního vzdělávání) rovněž přinesl zjištění, že podle jejich mínění se jádro jejich profese vyvíjí dalším vzděláváním, nabyté znalosti se časem mění, a učitelé tak nemohou být „nikdy kvalifikováni“, proto je důležité, zda jsou nakloněni dalšímu vzdělávání (Kuisma & Sandberg, 2008).

I když učitelky v našem výzkumu deklarují především své nízké společenské sebezařazení, neupadají do obecné profesní apatie či nezájmu situaci měnit. Podobně se profesní apatii nebo fatalismu nepoddávají ani chorvatští učitelé předškolního vzdělávání, a i když se ocitají na okraji zájmu v hierarchii učitelského povolání, mají tendenci dále se profesně rozvíjet (Vujičić et al., 2015).

Ukázalo se, že u obou skupin, mezi respondentkami i participantkami, se objevují i sdělení, která hovoří o osobní saturaci, potěšení z učitelské práce a jejich výsledků a snahách dále se rozvíjet, pracovat na sobě. Především v rámci interakce s dětmi a s ohledem na role, do kterých v těchto intencích učitelky vstupují. Zdá se, že se tu potvrzuje dávno odhalený aspekt učitelské práce, a to, že učitelé mají tendenci hledat pro sebe psychické odměny, mají touhu poskytnout dětem dobrý začátek v životě a radost z toho, že se mají učit, a to spíše než materiální odměny (Lortie, 1975, in Hargreaves, 2009). I když Hoyle (2001) vidí tento důležitý vztah k dětem jako nepřekonatelnou překážku zvyšování prestiže a statusu učitelství. Pro předškolní vzdělávání a jeho učitele to ve smyslu očekávaného zvyšování jejich prestiže může znamenat problém, i když rodičovská i ostatní veřejnost deklaruje právě lásku, vztah k dětem, jako podmínku, respektive předpoklad úspěšného zvládnutí této práce (například Kaščák, 2008). Emocionální vztah k dětem je považován už u studentů učitelství v MŠ u nás za jeden z hlavních motivů pro volbu tohoto povolání (Wiegerová & Gavora, 2014; Šmelová & Nelešovská, 2009). Je to dobrý předpoklad, ukazuje se ale, že nemůže být jediný.

Je nezbytné jej kombinovat s odborností a teoretickou připraveností podporující jeho profesionalizaci, která má potenciál měnit zažité pohledy na předškolní vzdělávání.

Závěr

Ve studii byla pozornost věnována silnému tématu prestiže učitelství v mateřské škole. V tom, že jde o atraktivní téma, nás utvrdil spontánní zájem učitelek MŠ se k němu vyjádřit, nezanedbatelný byl i fakt, že jsme podobné šetření v českém prostředí nezaznamenali. Výzkum měl deskriptivní charakter, nabídl však obraz o zkoumaném jevu, podle kterého je nedostatečné profesní ocenění a chybějící respekt v pojetí učitelek MŠ jeho klíčovým konstruktem. Ten je zasazen do mustru dvou pracovních aktivit učitelek MŠ – hlídání dětí a hraní si s dětmi.

Výzkum zároveň nastínil podněty, které by bylo prospěšné dále empiricky zpracovat. Jde například o otázky vztahu profesionality a profesionalizace učitelství v MŠ a vzdělání, případně služebního věku učitelek, otázky vztahu rodiny a MŠ, identity učitelů a postoju a požadavků rodičů na vzdělávání apod.

Od vzdělávacích institucí se obecně očekává, že budou zavádět inovace a budou schopny držet krok se změnami, které je obklopují (Kimonen & Nevalainen, 2005). V případě předškolního vzdělávání to znamená ochotu a připravenost učitelů reagovat na tyto změny, motivovanost k celoživotnímu vzdělávání, rozvíjení kultury dialogu a spolupráce uvnitř předškolních institucí, ale i směrem k okolí, ke komunitě, ve které pracují. Výsledky představené ve studii mohou sloužit jako zpětná vazba, která může být zdrojem zhodnocení situace u učitelů MŠ tyto požadavky naplňovat. Z našeho pohledu poukazují výzkumné výsledky i na potřebu zvyšovat profesní autonomii a sebevědomí českých učitelů a učitelek MŠ, rovněž na intenzivnější podporu schválení povinnosti jejich vysokoškolského vzdělání.

V otázce jejich prestiže a statusu je možné konstatovat, že předškolní vzdělávání se jeho zákonnou povinností rok před nástupem do ZŠ zvýznamňuje, prestiž se ale může zvyšovat i vzděláním potřebným na jeho vykonávání. Hoyle (2001) naznačuje, že cestou, jak učitelé mohou své uznání ovlivnit, je pracovní úcta, která je jim přiřazena v důsledku toho, jak vykonávají svoji práci. Učitelé sami by měli uvažovat nad zvyšováním kolektivní sebeúcty a subjektivního statusu. To se může dařit v případě, pokud jsou podporováni svou vládou a cítí se ocenění v rámci své profese, vnímají důvěru ze strany ředitelů, se kterými čelí výzvám edukační reality, a je jim poskytován čas a podpora při řešení problémů, jsou i finančně podporováni s cílem dalšího vzdělávání, umí pracovat s vysoce kvalitními informačními i materiálními

zdroji a zařízeními, zapojují se do výzkumu a stávají se poskytovateli dalšího profesního rozvoje ostatních učitelů (podle OECD, 2005).

V případech předškolního vzdělávání u nás by vyšším kvalifikačním stupněm učitelů bylo možné zvýšit společenskou prestiž učitelství v MŠ a podpořit další podmínky pro jejich profesionalizaci. Zvláště když je zřejmé, že jsou nositeli komplexního povolání, které musí nevyhnutelně operovat s reflexivními přístupy učitelů a jejich profesním rozvojem, který je založen na upevnování profesní autonomie, zodpovědnosti a významné podpoře tvořivosti a zralých osobních postojů.

Literatura

- Bahna, M., & Džambazovič, R. (2010). Subjektívna identifikácia vlastnej pozície v stratifikačnom systéme slovenskej spoločnosti. *Sociológia*, 42(2), 97–112.
- Disman, M. (2014). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- Duffková, J., Urban, L., & Dubský, J. (2008). *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Dvořáková, H. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebszín*, 6(2), 95–99.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization. Teacher, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Gahwaji, N. (2013). Controversial and challenging concerns regarding status of Saudi preschool teachers. *Contemporary Issues in Education Research – Third Quarter*, 6(3), 333–344.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Gökalp, M., Barut, Y., & Mentese, S. (2010). Pre-school education and the effects of the relations between parents and teachers on pre-school age children (Ordu Centrum). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 203–212.
- Goodman, E., Alder, N. E., Daniels, S. R., Morrison, J. A., Slap, G. B., & Dolan, L. M. (2003). Impact of objective and subjective social status on obesity in biracial cohort of adolescents. *Obesity Research*, 11(8), 1018–1026.
- Graham, J. (2018, April 24). *Australia's early childhood workforce crisis: teachers are quitting in droves*. Dostupné z: https://apolitical.co/solution_article/australias-early-childhood-workforce-crisis-teachers-are-quitting-in-droves/
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In L. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (s. 217–229). Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/225316562_The_Status_and_Prestige_of_Teachers_and_Teaching/
- Havlík, R. (2006). Společenský status, profesní dráha učitele a jeho další vzdělávání. In B. Lazarová (Ed.), *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (s. 49–63). Brno: Paido.

- Havlík, R., & Koťa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Howsam, R. B. et al. (1985). "Educating a profession", reprint with postscript 1985, *Report of the Bicentennial Commission on Education for the profession of teaching of the American Association of Colleges for Teacher Education*, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED270430>
- Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139–152.
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, J. Spade, & J. Stuber (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (6th ed., s. 199–213). Thousand Oaks: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Ingersoll, R. M., & E. Merrill (2011), "The status of teaching as a profession". In J. Ballantine & J. Spade (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (4th ed., s. 185–189). Thousand Oaks: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Irvin, S. (2016, June 23). One in five early childhood educators plan to leave the profession. *The spoke. Early childhood Australia blog*. Dostupné z: <http://thespoke.earlychildhoodaustralia.org.au/one-five-early-childhood-educators-plan-leave-profession/>
- Katz, L. G. (1987). The nature of professions: Where is early childhood education? In L. G. Katz (Ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED281908.pdf>
- Kaščík, O. (2008, February 27). O „rozumnosti“ celkové infantilizace materské školy. *Pedagogický web Stolžová*. Dostupné z: <https://stolzova.deml.cz/rservice.php?akce=tisk&cislocianku=2008022701>
- Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 623–635.
- Klaus, V. ml. (2016, May 23). Paní učitelka Míla. *Novinky.cz*, Dostupné z: <https://www.novinky.cz/komentare/403978-komentar-prof-drsc-ing-et-mgr-pani-ucitelkamila-csc-phd-vaclav-klaus-ml.html>
- Kuisma, M., & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 186–195.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School Community Journal*, 23(2), 55–85.
- Machonin, P. (2005). Česká společnost a sociologické poznání. Praha: ISV nakladatelství.
- Mareš, P. (2004). Od práce emancipující k práci mizející. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 40(1–2), 37–48.
- Meerabeau, L., & Abbott, P. (2003). Reflections. In P. Abbott, & L. Meerabeau (Eds.), *The sociology of the caring professions* (2nd ed., s. 255–262). London; Philadelphia: UCL Press.
- MŠMT ČR (2017). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnan-cu-ve-skolstvi>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Santiago, P., & Source OECD. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

- OECD (2012). *Starting strong III. A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiii-aqualitytoolbox-for-earlychildhoodeducationandcare.htm>
- 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.
- Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Rice, S. (2005). You don't bring me flowers any more: A fresh look on the vexed issue of teacher status. *Australian journal of education*, 49(2), 182–196.
- Šimonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 71–91.
- Status (1996). In J. Linhart, M. Petrusek, A. Vodáková, & H. Maříková, *Velký sociologický slovník* (s. 1226). Praha: Karolinum.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2003). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from the pre-school period*. London: University of London Institute of Education, DfES / Sure Start.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Munipress.
- Šafr, J. (2009). Multidimenzionální status a jeho inkonzistence v období 1993–2006. *Socioweb*, 32(9–10). Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/167_socioweb_06_09.pdf
- Šanderová, J. (2004). *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolinum.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–320.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Thomson, K. (2004). *Klíčové citace v sociologii. Hlavní myslitelé, pojmy a témata*. Brno: Barrister & Principal.
- Tuček, M. (2016). *Prestiž povolání – únor 2016*. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf
- Ugaste, A., Tuul, M., Niglas, K., & Neudorf, E. (2013). Estonian preschool teachers' views on learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 184(3), 370–385.
- UNESCO & ILO (1966). In UNESCO & ILO (2008). *The ILO/UNESCO recommendation concerning the status of teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel (1997)*. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>
- UNESCO & ILO (2008). *The ILO/UNESCO recommendation concerning the status of teachers (1966) and The UNESCO recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel (1997)*. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>
- Valentová, M. (2003). *Evropský sociální monitoring. Jak uchopit sociální kvalitu*. Brno: VÚPSV.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Velký sociologický slovník*. (1997). Heslo: Status. Praha: Karolinum, s. 1226.
- Vujičić, L., Bonte, Ž., & Ivković, Ž. (2015). Social status and professional development of early childhood and preschool teacher profession: Sociological and pedagogical theoretical frame. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 49–60.

- Walterová, E. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná?: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534.
- Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Kontakt na autorky

Jana Majerčíková

Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: majercikova@utb.cz

Klára Urbanicová

Univerzitní mateřská škola Qočna, UTB ve Zlíně

E-mail: klara.urbanicova@seznam.cz

Corresponding authors

Jana Majerčíková

Department of School Education, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: majercikova@utb.cz

Klára Urbanicová

University Kindergarten Qočna, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: klara.urbanicova@seznam.cz

