

Autoevaluace učitelky mateřské školy

Bc. Jarmila Šimková

Diplomová práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jarmila Šimková**
Osobní číslo: **H150208**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Autoevaluace učitelky mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se evaluace a autoevaluace školy.

**Vymezení základních pojmů: autoevaluace, sebereflexe, sebekontrola, autoregulace, se-
bepojetí.**

Příprava metodiky empirické části práce, stanovení výzkumného problému.

**Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím hloubkových interview s učiteli mateř-
ských škol.**

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

**Shrnutí výsledků výzkumu, jejich prezentace a formulace doporučení pro praxi mateř-
ských škol.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

KARGEROVÁ, Jana a kol. Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. Step by Step Česká republika, o. s., 2011.

PETLÁK, Erich. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava: Iris, 2000, 118 s. ISBN 80-89018-05-X.

STEFFY, Betty E (ed.). Life cycle of the career teacher. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, c2000, xiv, 128 p. ISBN 0761975403.

SYSLOVÁ, Zora. Profesní kompetence učitele mateřské školy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠVEC, Vlastimil. Sebereflexe v pedagogické činnosti učitele. In Vybrané kapitoly z obecné didaktiky. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta, 1996. s. 76-81.

ISBN 80-210-1308-7.

TRUNDA, Jiří. Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.

Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 19 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Ústav školní pedagogiky


Datum zadání diplomové práce:

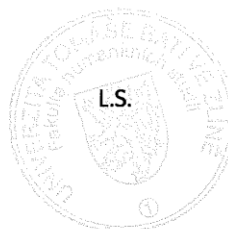
19. října 2016

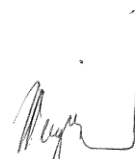
Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 19. října 2016


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




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

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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně *P. T. 10. 2016*

..... *[Signature]*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Na příbězích dvou učitelek v mateřské škole sleduje a popisuje jejich schopnost reflexe, sebereflexe, autoregulace a sebehodnocení v průběhu profesního života. První část práce se věnuje teoretickému vymezení pojmů a uchopení problematiky sebereflexe učitelky v předškolním zařízení. Druhá část se týká samotného výzkumu, sběru dat prostřednictvím analýzy životního příběhu, interpretaci zjištěných informací a diskuzi nad problematikou.

Klíčová slova:

učitelka v mateřské škole, životní příběh učitele, sebereflexe, autoregulace, autoevaluace

ABSTRACT

The thesis is a theoretical and empirical character. It presents the stories of two kindergarten teachers and their ability to reflection, self-reflection, self-assessment and self-regulation throughout their professional lives. The first part deals with the theoretical definition of terms and clarifying problems of self-reflection in preschool education. The practical part deals with qualitative research, interpretation of the information obtained through life story analysis and discuss the issues.

Keywords:

A kindergarten teacher, the life story of a teacher, self-reflection, self-regulation, self-evaluation

V úvodu bych chtěla poděkovat prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za ochotu a vstřícnost při zpracování diplomové práce. Dále děkuji své rodině a blízkým, kteří mě po dobu studia podporovali.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 OSOBNOST UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.1 PROFESNÍ KOMPETENCE A ČINNOSTI UČITELKY	12
1.2 POJETÍ UČITELKY V KONTEXTU SPOLEČENSKÝCH PROMĚN	13
1.3 UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ	15
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	17
2.1 SEBEREFLEXE UČITELKY	17
2.1.1 Teoretické vymezení pojmů reflexe a sebereflexe	17
2.1.2 Proces a fáze (sebe)reflexe	18
2.1.3 Dělení reflexe	19
2.1.4 Proč by měl učitel reflektovat svou práci?	20
2.1.5 Předpoklady efektivní sebereflexe	21
Kritické myšlení	22
2.1.6 Reflexivní strategie a postupy učitelky mateřské školy	23
2.1.7 Sebepoznání a sebehodnocení učitele	27
2.2 AUTOEVALUACE UČITELE	28
2.3 AUTOREGULACE.....	28
2.3.1 Sebevýchova	29
2.3.2 Motivace v regulaci psychické činnosti	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
3 VÝZKUM	32
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÝ CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4 METODA VÝZKUMU	33
4.1 ANALÝZA ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU	33
4.1.1 Teoretický rámec metody	33
4.1.2 Postup narativní analýzy	34
4.1.3 Rizika narativní analýzy	35
5 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÝCH PŘÍPADŮ	36
5.1 UČITELKA VILMA.....	36
5.2 UČITELKA ELENA.....	36
6 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	38
7 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚR DAT	39
7.1 VSTUP DO TERÉNU.....	39
7.2 HARMONOGRAM VÝZKUMU	40
8 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	41
8.1 KATEGORIE	41
9 INTERPRETACE VÝZKUMU	42

9.1	UČITELSKÉ ZAČÁTKY	42
9.2	VLIV KOLEGYŇ NA PRÁCI UČITELKY	45
9.3	DÍTĚ JAKO ZPĚTNÁ VAZBA.....	48
9.4	REGULACE UČITELKY VLIVEM ZKUŠENOSTÍ	50
9.5	PRÁCE UČITELKY V PROMĚNÁCH DOBY	53
9.6	SEBEROZVOJ UČITELEK	56
10	ZÁVĚRY VÝZKUMU	59
10.1	NARÁTORKA VILMA.....	59
10.2	NARÁTORKA ELENA.....	61
11	DISKUZE	64
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75
	PŘÍLOHY.....	76

ÚVOD

Téma diplomové práce jsem si zvolila v prvním ročníku navazujícího studia. Na základě dosavadních teoretických znalostí o sebehodnocení učitele jsem vycházela z představy, že se práce bude zabývat sebereflektivními dovednostmi učitele, metodami sebereflexe, tedy tím, jak se učitel poznává a hodnotí ve své profesi. Když jsem se ponořila do odborné literatury, narazila jsem na problém s definováním termínu „autoevaluace učitele“. Obvykle se v publikacích tento pojem využívá ve vztahu k institucím (např. školám). Pojem autoevaluace je ve vztahu k učiteli v odborné literatuře nahrazována termínem sebehodnocení v rámci vlastní sebereflexe. Při hledání dalších informací k definování pojmu jsem se však dostala do „slepé uličky“. Z toho důvodu jsem se rozhodla zaměřit na oblast sebereflexe a autoregulace a v tomto duchu jsem realizovala výzkumné šetření v terénu s myšlenkou, že tímto lépe porozumím řešené problematice. Termín autoevaluace v souvislosti s učitelem mi ale stále unikal. Vlivem nedokonalého porozumění tématu jsem se dostala do fáze stagnace, kdy jsem zvažovala, jakým směrem budu svou diplomovou práci dále směřovat a jestli práci vůbec dokončím. V rámci vypracovávání své diplomové práce jsem se snažila tyto problémy vyřešit sama, tedy bez konzultace s vedoucí mé práce. To bohužel vedlo k tomu, že se práce odklonila od původního tématu. Po delší odmlce jsem se obrátila na vedoucí práce s žádostí o radu a pomoc. Díky její vstřícnosti mi bylo vyhověno a na následující konzultaci jsme probraly další možné postupy. Nabídla mi k nahlédnutí svůj rukopis *Učitelské projekty – podněty k auto-evaluaci* (Lukášová, 2017), čehož si velmi vážím, a právě díky tomuto dokumentu jsem pochopila jádro práce a mohla jsem pokračovat v jejím vypracovávání.

V posledních letech se v pedagogice čím dál více pozornosti věnuje sebereflexi, sebehodnocení a autoregulaci učitelů. Sebehodnocení chápeme v rámci sebereflexe jako druhý krok po sebepoznání. Vidíme tedy, že spolu zmíněné pojmy úzce souvisí. Také v oblasti předškolní pedagogiky se setkáváme s publikacemi, které zdůrazňují nutnost rozvíjet u učitelek autodiagnostické, sebereflektivní a autoregulační kompetence. Učitelka se denně setkává s různými pedagogickými situacemi. Tyto situace vyhodnocuje, pojmenovává, hledá příčiny, promýšlí důsledky a navrhuje řešení. V průběhu profesního vývoje se její postoje, hodnoty a vnímání sebe sama i dětí mění. To všechno je ovlivněno množstvím pedagogických zkušeností, ale také její schopností sebereflexe a motivací k seberozvoji, vedoucí ke kvalitní práci s dětmi. V této souvislosti je velmi významná osobnost učitelky v mateřské škole. To, jestli je schopná splňovat požadavky, které jsou na ni v rámci peda-

gogické práce kladeny. Mezi profesní kompetence učitelky mateřské školy totiž mimo jiné patří také schopnost sebereflexe a autoregulace. Proč tomu tak ale je? Proč by měl učitel reflektovat? Můžeme najít hned několik důvodů, proč uskutečňovat systematickou reflexi. Když pomineme, že je to jedním z požadavků na práci pedagoga, musíme si uvědomit, že se jedná o nástroj ke kvalitě vzdělávání. Právě díky promyšlené sebereflexi obohacujeme sebe, zkvalitňujeme edukační proces a stáváme se vnímavějšími k různým pedagogickým situacím. Dokážeme leckdy situaci odhadnout, předpovědět, nebo jí také předejít. Jinými slovy je cílevědomá práce výchovně vzdělávacímu procesu a vlastně i nám osobně, přínosem. Vyšším stupněm sebehodnocení, vycházející ze sebereflexe je vědomá autoevaluace. U učitelů nelze jako u jiných profesí jednoznačně oddělit profesní já od osobního. Kvality sebepojetí úzce souvisí se schopností vnitřní sebereflexe, na které „závisí celoživotní projektování seberozvoje učitele v učitelské roli a činnosti“. (Lukášová, 2003, s. 93) Proto se v teoretické i praktické části více zaměřuji na seberefektivní dovednosti učitele, jeho předpoklady k sebereflexi a také učitelské sebepojetí, seberozvoj a autoregulaci.

Pro výzkum bude výchozí objasnění pojmů vztahujících se k reflexi, sebereflexi a autoregulaci učitele, které jsou definovány v první kapitole. Bez těchto pojmů nelze pohlednout do problematiky sebehodnocení učitele. V empirické části práce budu realizovat výzkumné šetření s učitelkami, které mají asi třicetiletou praxi v mateřské škole. Budu analyzovat jejich zkušenosti, názory a postoje k sebereflexi a autoregulaci. Cílem mé diplomové práce je popsat tento proces v souvislosti s jejich profesním vývojem. Budou mě tedy zajímat životní příběhy učitelek, k čemuž byla zvolena výzkumná metoda analýza životního příběhu. Záměrem výzkumu je sledovat, jak se učitelce daří zvládat sebereflexi a sebeřízení, jak reflektuje, co se kolem ní v mateřské školce děje a jak na to dokáže reagovat. Pozornost budu věnovat také motivaci k sebereflexi a seberegulaci a jejich významem pro kvalitu práce v mateřské škole i pro učitelku samotnou. Jak se učitelka hodnotí teď? A jak vidí sama sebe v učitelských začátcích? I na tyto i jiné otázky se snažím najít odpověď. Ambicí výzkumu je také zrekonstruovat významné momenty v profesním i osobním životě učitelky a interpretovat vliv těchto okamžiků na její život a práci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Učitelka v mateřské škole je obvykle prvním člověkem, se kterým se dítě pravidelně setkává mimo okruh své rodiny. Z tohoto úhlu pohledu má velmi významnou roli ve světě předškolních dětí. Její osobnost stojí v centru pozornosti diplomové práce, proto se jí budeme zabývat hned v první kapitole.

Průcha (2013) vnímá učitele jako subjekt výchovně-vzdělávacího procesu. Když si představíme učitele, vynoří se nám v roli jakéhosi organizátora a realizátora výchovy a vzdělávání. Tato obecná charakteristika se vztahuje ke všem pedagogům, práce učitelky v mateřské škole však zahrnuje určitá specifika, jimž bude věnována následující podkapitola. Jelikož je oblast předškolního vzdělávání výrazně feminizovaná, budu v diplomové práci užívat pojmy „učitelka“ či „pedagožka“.

1.1 Profesionální kompetence a činnosti učitelky

Syslová (2011) usuzuje, že učitelka v mateřské škole je v povědomí veřejnosti stále vnímána spíše z pozice matky než profesionálky ve svém oboru. Na rozdíl od pedagogů na jiných stupních školy se od ní prioritně očekává „láska k dětem“. Tato charakteristika bývá často předpokladem k výběru pedagogické profese. V současném předškolním vzdělávání a výchově si s tím však učitelka nevystačí. Na pedagogy je kladeno mnoho požadavků, a to jak na stránku osobní, tak na stránku profesní. Učitelka musí být vybavená spektrem znalostí a dovedností, které vhodně a efektivně aplikuje v každodenní praxi. Ve své profesi by měla obsáhnout jisté funkce a kompetence, s čímž souvisí činnosti, kterým se v praxi věnuje.

Profesionální kompetencemi nazýváme osobnostní a odborné předpoklady pro výkon učitelké profese. Směřování k rozvoji kompetencí je v obecné rovině evropských trendem, a to platí nejen pro žáky a studenty, ale také pedagogické pracovníky. Publikace *Profesionální kompetence učitele mateřské školy* (Syslová, 2013) se zaměřuje přímo na předškolní pedagogii. Autorka knihy vymezuje kompetence podle Švece (1999), jenž je dělí dle oblastí, v nichž by se měl učitel rozvíjet. Rozlišuje tři kategorie kompetencí:

- Kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence)
- Kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (odpovědnost za rozhodnutí i důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii)

- Kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, **seberefektivní a autoreglativní** kompetence)

Z uvedených kompetencí vyplývají očekávané povahové rysy a profesní přístupy učitelů. Nezvalová (2003) vychází z předpokládaných činností, které učitelka vykonává. Pedagog, jakožto výchovně-vzdělávací subjekt, má plánovat, realizovat a vyhodnocovat výuku. Kromě toho disponuje odbornými znalostmi, dovednostmi a tvoří si hodnotový systém. Součástí jeho práce je také schopnost sebeřízení, kdy usiluje o neustálé zvyšování kvality své práce.

Burkovičová (2013) vymezuje činnosti učitelky na základě předpokladu, že přímé pedagogické práci předcházela určitá příprava, která je zrealizována a na závěr podléhá jisté analýze, vyhodnocování a administrativním náležitostem. Náplň práce pedagožky zahrnuje plánování a projektování edukace a přípravu podmínek pro přímou práci s dětmi. K tomu je nutná předchozí příprava v rámci studia a sebevzdělávání. Závěrečné ohlédnutí a zhodnocení se týká jak podmínek a výsledků výchovně-vzdělávací práce, tak učitelky samotné, což vyúsťuje v sebereflexi a sebehodnocení.

1.2 Pojetí učitelky v kontextu společenských proměn

Proměny chápání role učitelky souvisí dle Wiegerové (2015) s kurikulární reformou. Politické, společenské i pedagogické transformace ovlivnily celé pojmání učitelky i její práce. Od pedagožky se již neočekává jen vnější řízení a kognitivní rozvoj dětí. (Syslová, 2011) Součástí jejího profesního postavení je schopnost přijetí každého dítěte jako subjektu a partnera ve výchovně-vzdělávacím procesu a mimo jiné zvládnutí legislativních a kurikulárních požadavků.

Od roku 1948 vycházely mateřské školy i jejich pedagogický personál z jednotných osnov. Postupnými úpravami došlo k vydání *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984). Učitelky mateřských škol pracovaly s tzv. metodikami, které se vztahovaly k určitým výchovným složkám (literární výchova, tělesná výchova, mravní apod.). V té době byl typický kolektivní přístup k dětem, velký počet dětí ve třídách a povinnost účastnit se organizovaných akcí vycházejících z představ budování socialistického státu. Socialistická ideologie viděla v předškolních zařízeních příležitost k politické apelaci na nejmladší generaci. (Syslová, 2011)

V 90. letech 20. století docházelo k postupné transformaci celého českého školství. Potřeba proměny v moderní demokratický systém vyžadovala celkovou změnu náhledu na vzdělávání a výchovu dětí i učitele, který má být pro děti facilitátorem v edukačním procesu.

Současné pojetí předškolní edukace se opírá o osobnostní rozvoj dětí. Vychází z demokratických myšlenek a orientace na dítě. Humanismus má v našem prostředí kořeny už v díle J. A. Komenského *Informatorium školy mateřské*. Základem je podle Heluse (2009) zaměření na potřeby a limity dítěte. Učitel by se měl snažit co nejvíce poznat každé dítě, vtáhnout ho do diskuze, zajímat se o jeho názor a respektovat ho jako jakoukoli jinou lidskou bytost. Součástí humanistického pojetí je individualizace, kdy učitel přistupuje ke každému svěřenému jedinci individuálně s ohledem na jeho možnosti, povahu, psychomotorické tempo, potřeby a intelekt. Novější publikace Krejčové a kol. *Individualizace v MŠ* (2015) tuto problematiku specifikuje na oblast předškolního vzdělávání a výchovy. Změna pohledu na dítě ovlivnila celý koncept předškolního vzdělávání, čemuž se musely přizpůsobit i požadavky kladené na školy a učitele.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR neboli *Bílá kniha* (2001) byla prvním uceleným dokumentem, jenž popsal funkce, cíle, obsah, způsoby řízení a evaluace škol v „moderním“ státě. Bílá kniha se stala významným krokem v procesu transformace školy. Krátce po vydání Národního programu byly vypracovány rámcové vzdělávací programy. Kurikulární proměny se ustálily na tzv. dvouúrovňové kurikulum. Každý stupeň vzdělávání dětí, žáků a studentů má vytvořený rámcový vzdělávací program, jenž představuje rámec k tvorbě školních vzdělávacích programů (ŠVP), což je druhou úrovní. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV) definuje klíčové cíle, obsah, výstupy a podmínky pro edukaci dětí předškolního věku. Všechny mateřské školy jsou povinny od roku 2007 vypracovávat školní vzdělávací program (ŠVP) podle uvedeného dokumentu. (Průcha, Kořátková, 2013)

K předškolnímu vzdělávání se vztahují legislativní náležitosti, jež pedagog musí při výkonu profese zohledňovat. Stěžejní změnou byl pro mateřské školy rok 2004. Podle **školského zákona 561/2004 Sb.** jsou od uvedeného roku předškolní zařízení definována jako „školy“. Mateřská škola tak poprvé získává status vzdělávací instituce.

Všechny uvedené změny ovlivňují pojetí mateřských škol, učitelek předškolního věku a náplně jejich pedagogické činnosti. Společným záměrem je budování kvalitní školy.

Mnoho autorů se zabývá otázkou, co pojem „kvalitní škola“ znamená. Shodují se (Vaš'átková, 2006, Průcha, 2014), že mezi ukazatele kvality patří smysluplná sebereflexe, již se budeme zabývat v další kapitole.

1.3 Učitelské sebepojetí

Sebepojetí (self-concept) v obecném kontextu znamená jakousi představu člověka o sobě samém, o jeho JÁ a formuje se od samotného narození člověka. V pedeutologii tento pojem chápeme jako složitý konstrukt dimenzí osobnosti učitele, který je výsledkem sebe-poznávání člověka. Burkovičová (2013, s. 37) chápe pojem sebepojetí jako „představu o sobě jako profesionálce, která má někoho vzdělávat, vychovávat, postarat se o dítě, zajistit jeho bezpečnost, pohodu a klid.“ Podle autorky učitelčina schopnost provádět sebereflexi podmiňuje učitelčino vnímání sebe samé jako profesionálky.

Učitel si pokládá otázky, jež by měly rozvíjet jeho profesionální sebepojetí. Týkají se jeho hodnot, míry identifikace s profesí, vnímání vlastní osoby či žáků, působení na žáky atd. Na základě názoru o sobě jako člověku i o sobě v učitelské profesi se utváří tzv. profesní učitelská identita. (Lukášová, 2015)

Učitel na základě sebereflexe tvoří jakýsi sebeobraz ve třech možných rovinách.

- Retrospektivní sebepojetí
- Přítomné sebepojetí
- Prospektivní sebepojetí

Lukášová (2015) se odkazuje na Mareše (2013), který přikládá velkou důležitost tomu, aby učitel sám sobě porozuměl. U učitelů totiž nelze jako u jiných profesí jednoznačně oddělit profesní já od osobního. Do své práce promítají odborné dovednosti a znalosti, ale také mnohé ze svých lidských charakteristik. Učitelovou snahou by tedy mělo být rozvíjet sebe samého, své kvality. Lukášová (2015) hovoří o rozvoji duchovních hodnot, vlastních kvalit, seberozvoji vlastního JÁ, duševním rozvoji (myšlenková, citová, motivační rovina a další), sociálním rozvoji v oblasti vztahů, spolupráce, ovlivňování klimatu kolektivu a bio-somatickém růstu, kdy je třeba zohledňovat fyzické a psychické zdraví. Ke všem hodnotám seberozvoje přikládá kvality, které by měl učitel sebereflektovat. Jak učitel získává zkušenosti a rozvíjí se, utváří se jeho **profesní identita**.

Od učitele se očekává, že bude rozvíjet určité kompetence, že si osvojí jisté dovednosti, znalosti a zdatnosti, aby mohl vykonávat zvolenou profesi. V první kapitole byly představeny požadavky kladené na učitele v současném kurikulárním pojetí. Pojmy učitelské sebepojetí a profesní identita jsou v posledních letech v pedagogické oblasti velmi probírané a úzce souvisí s procesem sebereflexe a autoevaluace. Tyto termíny jsou však velmi subjektivní záležitostí každého učitele. V předponě „sebe“ či „auto“ vidíme, že záleží na samotném učiteli, jak se vnímá jako člověk i pedagog. V následující kapitole se proto budu věnovat terminologickému vymezení pojmů, které se vztahují k učitelské práci, k učitelským vnitřním procesům, jeho sebereflexi, sebehodnocení a autoregulaci.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Jak bylo již zmíněno, seberefektivní kompetence by měla být u učitele rozvíjena. V první kapitole byla tato skutečnost vyobrazena jako požadavek ze strany současné pedagogiky a zároveň předpoklad kvalitního rozvoje každé učitelky či učitele, který by měl vycházet z vlastní učitelské potřeby se zlepšovat. Pro vstup do problematiky je nutné se seznámit s pojmy vztahujícími se k procesu autoevaluace, sebereflexe a autoregulace. Záměrem předkládané kapitoly je tyto termíny objasnit v kontextu celkové práce učitele a jeho rozvoje.

2.1 Sebereflexe učitelky

Jak pedagogové, tak i psychologové pracují s pojmy reflexe a sebereflexe. Autoři se je snaží definovat z různých hledisek. Vztáhneme-li dané pojmy na učitelskou práci, narazíme často na názor, že reflexe je více obecná a týká se všech činností učitelky, nejen jejího obrazu sebe sama.

2.1.1 Teoretické vymezení pojmů reflexe a sebereflexe

Sebeflexe je slovo pocházející z latiny, které v překladu znamená odraz nebo zrcadlení. Reflexi můžeme definovat jako nahlížení na vlastní vědomí a prožívání. Švec ji vnímá jako součást sebereflexe. Nezvalová v článku pro *Pedagogium* (číslo II, 2002) hovoří o širším pojetí pojmu, jež nemusí znamenat pouze náhled učitelky na sebe samu, ale i obecné sledování a hodnocení pedagogické činnosti a situací.

Reflexi jako velmi osobní a kolísavou záležitost vnímá McVittie (in Hansen, 2012). Záleží totiž na celkovém kontextu situace, míře zúčastněnosti reflektující osoby, předchozích zkušenostech i emocích. Z obecného hlediska autorka pojímá reflexi jako chození okolo jevů a jejich zkoumání. Přirovnává to k pohledu přes zvětšující sklo, kdy některé věci jsou redukovány a jiné vyzdvihnuty.

Pokud sebereflexi vztáhneme na obor pedagogiky, k pedagogické práci, tak jde především o přemýšlení nad sebou samým, nad svou prací. Například Švec (1996) definuje sebereflexi jako „uvědomování si svých (t. j. učitelských) poznatků, zkušeností, prožitků z pedagogické činnosti a řešení pedagogických situací“. Z toho tedy můžeme soudit, že sebereflexe je myšlení, přemýšlení nad vlastní prací, její hodnocení a přehodnocování. Se-

bereflexe vychází z vnitřního dialogu, ale také ze sběru informací od svého okolí za účelem zlepšování své práce, pedagogických postupů a přístupů i vztahu k sobě samému.

Na sebereflexi lze nahlížet z psychologického a pedagogického hlediska. Z psychologické stránky chápeme sebereflexi jako nástroj k rozvoji morálních hodnot, výstavby vlastní osobnosti a cestu k „ideálnímu já“. Jak na sebe nahlížíme v dané chvíli i v budoucí perspektivě ovlivňuje naše chování a ambice. Pedagogicky představuje profesní sebereflexe učitelů podmínku k odpovědnému působení při práci, předpoklad odborného růstu. Je to jakýsi vnitřní proces, během něhož učitel rozebírá a hodnotí své pedagogické působení, jednání, názory a postoje a využívá toho ke zdokonalování vlastní práce.

Zásadní roli v podpoře sebereflexe má ředitel školy, jenž by měl kolektiv motivovat a vést k této činnosti, protože právě kvalitní učitel dělá kvalitní školu. Přesto stěžejní je učitelova vlastní vnitřní motivace k reflektování své práce. Sám v sobě by měl cítit potřebu neustrnout ve stereotypch, což vychází mimo jiné ze znalosti učitelského oboru, ze snahy dosáhnout co nejlepšího pracovního výkonu, a samozřejmě charakterových vlastností, které jdou neustále zdokonalovat.

2.1.2 Proces a fáze (sebe)reflexe

Prvním krokem při sebereflexi je autodiagnostika (sebepoznání), dále přichází sebehodnocení, kdy vyslovíme soud mezi realitou a požadovaným výsledkem („ideálním stavem“). Poté si stanovíme autodiagnózu a prognózu- plán dalšího rozvoje. Tento proces vlastně nikdy nekončí, neustále dochází k dalšímu hodnocení, stanovení kritérií, k úpravám. (Syslová, 2011)

Schön (1987) a Smyth (1989) definují čtyři fáze sebereflexe:

1. **Startovací fáze:** vychází z toho, jaký zájem o svou práci má učitel, jestli je motivovaný k reflexi své činnosti
2. **Shromažďovací fáze:** zaměříme se na detaily své práce, popisujeme její úspěšnost, klady i zápory
3. **Interpretační fáze:** na základě získaných informací vyvozujeme závěry, hodnotíme výsledky zkoumání
4. **Projektovací fáze:** plánujeme naši další pedagogickou práci, změny, inovace na základě výsledků sebereflexe

Další možnou sestavou, jak sebereflexe probíhá, jsou následující čtyři hlavní fáze:

1) **Konkrétní zkušenost** – vychází z výchovně-vzdělávacího procesu. Každá konkrétní hodina nabízí učiteli novou zkušenost, která je jiná než ta předešlá. Neexistuje tedy přesný návod nebo doporučení, jak výuku vést.

2) **Reflexní zkušenost** – toto je fáze, kdy dochází k posuzování práce učitelem. Učitel přemýšlí nad svou prací a prací žáků/děti a hledá mezi tím souvislosti.

3) **Abstraktní konceptualizace** – jiný název pro tuto fázi spočívá ve „vnitřním dialogu učitele“. Učitel sám sobě pokládá otázky typu: „Čeho jsem dosáhl?“ „Byli žáci pozorní?“ „Jaká byla komunikace mezi mnou a žáky?“ apod.

4) **Plán aktivního experimentování** – poslední fáze je opět etapou otázek. V této fázi si však učitel klade takové otázky, které hledají odpověď na to, co bude učitel dělat příště, jak zvýšit aktivitu žáků/děti apod, tvoří si plány zlepšení výuky (Petlák, 2000).

2.1.3 Dělení reflexe

Reflexi můžeme dělit podle míry zaměřenosti učitele na příčiny a důsledky svého prožívání a chování. Syslová (2011) přibližuje dva druhy reflexe:

- **Neuvědomělá**

Neboli spontánní, je přirozenou součástí učitelství, kdy hodnotíme okamžitě své chování při každodenní práci, ale více s tím nepracujeme do budoucna, nemáme připravený plán změn a zlepšování. Na rozdíl od záměrné sebereflexe učitel nehledá příčiny případného úspěchu nebo nezdaru.

- **Záměrná**

Výrazně efektivnější pro učitelství je sebereflexe záměrná. Znamená cílevědomé a systematické pozorování sebe sama. Umožňuje hloubkový náhled na svou práci a možnosti hledání její inovace. V současnosti se na ni klade velký důraz a směřuje se k tomu, aby byla samozřejmou součástí profese učitele - profesionála.

Odborníci se shodují, že do schopnosti reflexe zasahují osobnostní i sociální determinanty. Nezvalová (2002) ve svém dělení hovoří o tzv. „osobní reflexi“, která vychází z učitelovy představy o tom, jakým učitelem by chtěl být. Prostřednictvím své práce má

poskytovat co nejkvalitnější vzdělání dětem, což dle autorky ovlivňuje učitelova míra empatie, schopnosti vcítit se o svých žáků, umět naslouchat jejich potřebám.

Dále hovoří o tzv. „kritické reflexi“, která se opírá o učitelovu schopnost uplatňovat mravní a morální kritéria, aby dokázal správně vést všechny žáky bez rozdílu. Syslová (2015) vyjadřuje pojetí Fook & Askeland (2006), že u „kritické reflexe“ se propojuje individuální rovina reflexe se společenským kontextem. Tedy že je postavená na schopnosti sdílení a srovnání svých zkušeností s ostatními učiteli.

2.1.4 Proč by měl učitel reflektovat svou práci?

Pokud ve školských zařízeních něco není v pořádku, projeví se to zákonitě na výsledcích dětí i rychlosti jejich rozvoje. V takových případech hledáme příčinu nezdaru pomocí evaluace. V mateřských školách evaluujeme tři základní aspekty: podmínky vzdělávání a výchovy, dítě a jeho výsledky a práci učitele. Všechny představují nezbytné pilíře výchovně vzdělávacího procesu, jež směřují k rozvoji kompetencí dítěte. Jak je vidět, funkční škola stojí z velké části právě na kvalitě učitelské práce. (Syslová, 2012)

Důvod, proč by měl učitel reflektovat sebe a své činnosti, je v zefektivnění nejen jeho práce, ale také práce žáků/děti. Učitelé mají tendence hodnotit žáky podle jejich výkonů. Tzn., kritizovat je, že něco neví, neumí. Někdy si ale nemusí uvědomovat širí svého vlivu na pozitivní i negativní stav.

Burkovičová (2013) předkládá názory dvou autorů. Podle Schöna reflexe, analýza a hodnocení vlastní pedagogické činnosti ovlivňuje zvyšování kvality učitelské profese. P. Gavora doplňuje, že učitel by měl být vybaven také autoregulačními, sebeřídícími procesy, které jsou předpokladem ke zlepšování kvality učitelské práce. Tyto procesy mají výraznou souvislost s důvěrou ve své schopnosti, a s potenciálem vzdělávat, vychovávat a pečovat o děti. (Burkovičová, 2013).

Syslová (2011) uvádí indikátory úrovně reflektivity podle Laboskeye (1994). Ten vyjmenovává charakteristiky studentů učitelství podle jejich reflektivních dovedností. Reflektující učitel se orientuje na žáka a jeho potřeby více než na vzdělávací obsah. Stává se pro něj facilitátorem, nejen přenašečem informací, volí strategické kroky, ne metodu pokusu a omylu. Pedagogovi záleží na zpětné vazbě od okolí a je otevřený dalšímu vzdělávání. Naopak člověk, který se reflexí příliš nezabývá, má tendence generalizovat a vytvářet unáhle-

né soudy o dětech a situacích, přenáší informace formou předávání hotových poznatků a má sklony vycházet pouze ze svých zkušeností bez potřeby dalšího sebevzdělávání.

Pokud učitel reflektuje a hodnotí svou vlastní práci, přináší mu také další výhody. Může se vyvarovat toho, aby ve své práci stále opakoval to samé, aby nezapadl do jakési „učitelské rutiny“. Reflexe mu tedy pomáhá hledat nové metody práce a následně je ověřovat. Hledání nových metod učitele mimo jiné vede také k sebevzdělávání, protože je k tomu nutné studium literatury.

Některé profese se bez sebezdokolání neobejdou. Bez sebevzdělávání by svou práci těžko zvládal např. právník, lékař i automechanik. Získávání nových poznatků z oboru je součástí jejich profese. S tím souvisí pravidelné přehodnocování vlastní práce. Učitelé si po několik let mohou zdánlivě vystačit s vědomostmi a dovednostmi získanými během studia a praxe. Ovšem pedagog, který se systematicky a pravidelně vzdělává ve svém oboru a přehodnocuje svoji práci, má předpoklady pracovat efektivně a optimálně s ohledem na požadavky učitelského zaměstnání. (Petlák, 2000)

2.1.5 Předpoklady efektivní sebereflexe

Určité osobní i profesní aspekty představují předpoklady pro schopnost sebereflexe. Syslová (2013) vidí základy v těchto charakteristikách:

- ochota zabývat se sám sebou
- ochota a připravenost provádět korekturu vlastních postojů
- osvojení si technik sebereflexe
- charakter sebepojetí
- úroveň ideálního já
- množství podnětů k sebereflexi a jejich charakterem

Podle určitých povahových rysů lze odhadnout, zda bude daný učitel provádět efektivní reflektivní praktiky (Švec 1999):

- učitel se více zaměřuje na porozumění lidem, než aby zkoumal technickou stránku problému;

- je spontánní, zvědavý, otevřený inovacím a má vysokou míru přizpůsobivosti na změny;
- sleduje své hodnoty, ale i hodnoty druhých;
- přebírá odpovědnost za výsledky dětí;
- má vlastní reálné představy o svých kompetencích, svých silných a slabých stránkách;
- tendence k rozvíjení sebe samého

Učitelka, která má zájem o sebezdokonalování, může sama posoudit, zda naplňuje tyto ukazatele kvality:

- pravidelně vyhodnocuje svou práci
- své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje na základě hodnocení
- efektivitu svých postupů si vyhodnocuje různými metodami a nástroji
- využívá vzájemného hodnocení s kolegyněmi
- má svůj plán profesního růstu
- orientuje se v odborné literatuře
- sleduje poznatky a výsledky výzkumu v oblasti pedagogiky a psychologie
- účastní se dalšího vzdělávání

(Syslová, 2013, s. 34)

Kritické myšlení

Pro schopnost učitele reflektovat svou práci je předpoklad rozvíjení kritického myšlení. Theodoulides (2013, s. 34) charakterizuje tento pojem Corttellovou definicí jako „starostlivé a promyšlené rozhodnutí o tom, či nějaké tvrzení přijmeme, odmítneme, nebo se úsudku zřeknem.“ Dalším vymezením kritického myšlení je definice od Badinské, která jej označuje jako „mentální procesy, pomocí kterých jedinci plánují, opisují a hodnotí své učení se a myšlení“ (Badinská in Theodoulides, 2013, s. 34).

Vzhledem k tomu, že do sebe v dnešní době dostáváme nespočetné množství informací, ať už záměrně nebo ne, je nutné, abychom se naučili tyto informace selektovat. Potřebu-

jeme se naučit rozdělit je na důležité a nedůležité. K tomu nám také pomáhá kritické myšlení, díky němuž nad věcmi přemýšlíme do hloubky, analyzujeme, přehodnocujeme a zaujíáme nová stanoviska. Kritické myšlení je tedy jakýmsi stavebním kamenem ke schopnosti sebereflexe (Theodoulides, 2013, s. 34)

Cottrel (2005) uvádí čtyři hlavní znaky kritického myšlení:

- 1) účelné a na cíl zaměřené rozhodování a vedení;
 - 2) přijímání rozhodnutí založené na faktech a ne na hádání;
 - 3) vedení a rozhodování založené na principech logiky;
 - 4) aplikace přístupů, které vyrovnávají problémy způsobené lidskou povahou.
- (Theodoulides, 2013, s. 35)

Kritické myšlení neznáme, že budeme automaticky kritizovat všechny jevy, situace, procesy nebo teorie. Kriticky myslící člověk porovnává a přehodnocuje určité názory, postoje, teorie a nachází v nich pro sebe význam. Pro učitelku v mateřské škole bude tedy kritické myšlení znamenat, že například ihned nepřijme přesné postupy starších a zkušenějších učitelek, ale vezme je v úvahu a bude nad nimi přemýšlet a hledat společné záchytné body, se kterými se ztotožňuje a které by mohla použít ve své praxi. Stejně tak to znamená, že bude nad svou prací následně přemýšlet, analyzovat ji a vytvářet nové metody výchovy a vzdělávání.

2.1.6 Reflexivní strategie a postupy učitelky mateřské školy

Metody, jež budou uvedeny, se používají ve vzdělávání, i v tréninkových programech pro manažery. Tyto metody jsou velice důležité a autoři knih je považují za klíčové v procesu učení se reflexního uvažování.

Existují různé techniky, jak reflektovat práci učitele, přičemž hlavním aktérem je sám učitel. Přestože pozorování „vnitřního prostoru“ (tzv. **introspekce**) je záležitost subjektivní, snažíme se při sebereflexi o co možná nejvíce objektivní poznání své osoby. Podstatou je jakýsi „vnitřní dialog“, kdy jsme současně pozorovaným i pozorujícím. Rozdělujeme tři kategorie otázek:

- popisné otázky (Co jsem dělal? Jak reagovaly děti?)
- kauzální otázky (Proč jsem jednal takto? Co ovlivnilo moje chování?)

- rozhodovací otázky (Jak bych mohl v této situaci jednat jinak? Co potřebuji k tomu, abych lépe porozuměl dětem?)

(Syslová, 2013, s. 50)

Při prohlubování dovedností sebereflexe zpočátku pomáhá vnější dialog, kdy odpovídi na výše zmíněné otázky obvykle písemně vyjadřujeme například do sebereflektivního deníku. Časem dochází k zvnitřnění otázek, tedy k vnitřnímu dialogu.

Pozorování

Jedná se o stěžejní metodu sebereflexe učitele. Pro sebereflexi může učitelka využít pozorování kolegů, kdy jim poskytne zpětnou vazbu, ale také to pro ni znamená srovnání se svými aktivitami, přístupy a chováním. Při pozorování druhých komparuje a přehodnocuje, co dělá či udělala adekvátně a v čem se naopak může inspirovat u pozorované učitelky. Další možností je být sám pozorován kolegyní nebo ředitelem, kteří reflektují, jak učitelka pracuje a následně společně vyhodnotí, co a proč bylo efektivní či naopak. Vzájemné pozorování nazýváme **hospitace**. (Syslová, 2013)

Současná doba nám umožňuje sledovat sami sebe na videonahrávkách či audionahrávkách. Touto metodou může učitel nejvíce vidět, jak se vyjadřuje, tváří, gestikuluje a jak na něj reaguje okolí. Pokud učitel přikročí k této metodě, musí si být vědom, co chce sledovat. Někdy jsou problémy v komunikaci s dětmi zjevné, ovšem není jednoduché určit příčinu, i když se „nezdary“ opakují dlouhodobě. Právě **videotrénink** je považován za efektivní metodu, jež pomáhá porozumět dětem a umožňuje nám sledovat reakce při pedagogické práci. Při krátkém pohledu do historie zjistíme, že první tzv. video home training se objevil v 80. letech 20. století jako pomoc rodičům při výchově dětí. Cílem této metody je analyzovat interakce mezi učitelem a dítětem, vyhledávat kladné momenty komunikace, které bychom měli užívat častěji, případně je mohli zdokonalovat nebo naopak některé zcela vynechat. (Petlák, 2000)

Uplatněním této metody v prostředí mateřské školy se zabývá Syslová (2013). Výhody spatřuje v tom, že se učitel vidí tak, jak ho lidé v okolí, má příležitost zaměřit se na detaily a kritéria a může se k nahrávce opakovaně vracet.

Dotazník

Další technikou může být **dotazník**, pomocí něhož můžeme zjistit názory jak žáků, rodičů, tak také dalších učitelů na metody a techniky práce daného učitele. Učitel, který si svou práci nechává reflektovat dotazníkem, by si měl uvědomit, že může přijít i kritika,

kterou by měl být připravený přijmout. Kromě uzavřeného nebo otevřeného dotazníku můžeme využít také metodu škálování. (Petlák, 2000)

Produkty žáků

O práci učitele samozřejmě mohou hodně vypovědět i **produkty** žáka/dítěte. Tuto metodu zmiňuje Petlák (2000) a připomíná také riziko, že hodnocení práce učitele touto cestou může být velice obtížné a samozřejmě musíme brát v úvahu individualitu každého žáka/ dítěte. Každopádně by učitel měl vědět, že produkty a výsledky dětí mu dávají také zpětnou vazbu o jeho práci (Byly děti dobře motivované? Nebyl úkol příliš obtížný? Jak jinak jsem mohl dát dítěti oporu?)

Přípravy na vyučování

Další technikou jsou **přípravy na vyučování**. Pokud si učitel pečlivě zapisuje poznámky ke svému vyučování, co se mu osvědčilo, co by do příště změnil apod., může to pro něj být významný faktor sebereflexe i do dalších let. Učitel by totiž měl své přípravy využívat klidně až tři roky (pokud se nezměnil obsah předmětu, či výchovně vzdělávacího procesu), ne však ve stále stejné verzi, ale opravené a například doplněné o další nové poznatky, či upravené tak, aby byly tyto přípravy aplikovatelné na konkrétní skupinu žáků/děti. Písemné přípravy mají význam obzvláště u začínajících učitelů. Reflektovat v nich zpětně mohou i pedagogové s letitou praxí. Ve svých poznámkách hledají nejen inspiraci pro další práci, ale také vidí, zda kreativně obměňují a posouvají svou učitelskou činnost. (Petlák, 2000)

Seberefektivní deník

V současné době funguje tato forma sebereflexe zejména při praxích studentů učitelství. Deník je opět jakýmsi zrcadlem učitele, kde píše své dojmy a zkušenosti. Deník není o tom, aby zde učitel psal dlouhé příběhy, ale spíše poznámky, postřehy z daného dne. Pedagog si může zapsat průběh vzdělávání a výchovy, svoje postřehy, co bylo efektivní, co by měl změnit. Psaní deníku umožňuje učiteli hlubší sebereflexi, rozvíjí jeho schopnost reflektovat příčiny a důsledky různých situací, hodnotí v něm své pedagogické počínání, ale také žáků a rodičů. (Petlák, 2000).

Profesní portfolio učitele

Profesní portfolio učitele můžeme definovat jako nástroj pro evaluaci učitele. V posledních letech se jeho tvorba dostává do povědomí učitelské veřejnosti. Mimo jiné si

učitel může vytvářet ještě své osobní portfolio, jehož součástí mohou být jeho nejruznější poznámky, výtvořky a dokonce i pedagogický deník. Profesní portfolio už bude ale veřejné a má určité body, které musí obsahovat:

Protože profesní portfolio slouží jako nástroj evaluace, učitel by díky němu měl nacházet odpovědi na následující otázky:

- ✓ Plánuji svou vlastní pedagogickou práci a práci žáků efektivně?
 - ✓ Vytvářím ve třídě cíleně prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením? Přistupuji k žákům jako k jedinečným osobnostem?
 - ✓ Používám cíleně a plánovaně takové výukové strategie, které umožňují žákům získat vnitřní motivaci, osvojovat si žádané kompetence a naplňovat cíle vzdělávání?
 - ✓ Poskytuje mé hodnocení žáků dostatek informací pro další učení? Vedu svým hodnocením žáky k sebehodnocení?
 - ✓ Využívám systematicky reflexi své pedagogické práce ke zlepšování svých profesních činností ve prospěch žáků?
 - ✓ Podílím se na rozvoji školy? Přispívám k vytváření pozitivního profesního klimatu v ní?
 - ✓ Využívám všechny možnosti spolupráce s rodiči svých žáků i dalšími partnery, kteří mohou podpořit kvalitu vzdělávání?
 - ✓ Věnuji se systematicky a plánovitě svému profesnímu a osobnímu rozvoji?
- (Syslová, 2013, s. 53)

Učitel, který zavádí své profesní portfolio, by měl o své práci diskutovat alespoň se svými kolegy, nejlépe by měl ředitel školy konat každý rok schůzi, kde budou tyto portfolio probírat, vybírat různé artefakty, které do portfolio daného učitele zahrnout apod. Učitel by tedy měl konzultovat v průběhu roku s kolegy a nedávat do portfolio vše, co s dětmi nebo žáky vytvoří. Portfolio by měl samozřejmě nadále reflektovat, přemýšlet nad tím, co zlepšil, co se mu povedlo, na čem by měl zapracovat a jaké inovace by mohl zavést (Trunda, 2012)

Rozdílu mezi deníkem a portfoliem se věnovala Wiegerová (2015). V deníku učitel/ka zaznamenává, jaké pocity měl/a v určitých situacích, co si chce zapamatovat do budoucna, zapisuje si různé nápady a inspirace. Naopak v portfoliu učitel rozebírá didaktickou činnost, z čehož vyplývá následná reflexe učitele.

Další metody (sebe)reflexe

Učitel může reflektovat svou práci také prostřednictvím rozhovorů s ostatními i sám se sebou (seberefektivní rozhovor). V posledních letech se sebereflexe a sebehodnocení učitelky objevuje v třídních vzdělávacích programech některých škol jako součást celkového zhodnocení týdenního plánu a jeho realizace.

Pro snazší průběžné vyhodnocování své práce můžeme využít například dokument určený pro učitele – *Kompetentní učitel 21. století (Mezinárodní profesní kvality ISSA)* – jenž je vymezen oblastmi výchovně vzdělávacího procesu, které by měl učitel sledovat. Pedagog si stanoví kritérium, jehož chce dosáhnout při své práci, a indikátory, podle nichž pozná, zda stanovených cílů dosahuje.

2.1.7 Sebepoznání a sebehodnocení učitele

Prvním krokem v procesu sebereflexe je dle Syslové (2011) autodiagnostika neboli sebepoznání. Poznávání své osoby je ovlivněné sebevědomím a obecným míněním o sobě.

Překážkou v objektivním náhledu na svou osobu je příliš vysoké sebevědomí, které může způsobit neochotu ke zdokonalování, protože na základě našeho mínění jsme „ideálního já“ už dosáhli. Malé sebevědomí naopak zkresluje hodnocení a učitel by mohl sklouznout k frustraci z nedosažitelnosti stanovených cílů. S tím souvisí sklony k nadhodnocování, kdy chceme ve vlastních očích vypadat lépe a vzniká **sebeklam**, nebo naopak podhodnocování.

Sebepoznáním se zabývá psycholog Rudolf Kohoutek, který staví pojmy „sebepoznání“ a „sebehodnocení“ těsně vedle sebe. Tyto jevy definuje ve vztahu ke každému jedinci, nejen učiteli. Sebepoznání se stává výsledkem procesu sebepoznávání. Osobnost se svými bio-psycho-sociálními determinanty se vyznačuje ojedinělým životním slohem. Dospělá a zralá osobnost tím, že dokáže sama volit mezi hodnotami.

Sebehodnocení a sebevýchově předchází právě zmíněné poznání sebe sama. Vytyčit si cíle sebevýchovy je možné až na základě poznání svého JÁ, svých fyzických i psychických vlastností, dovedností, schopností, temperamentu i hodnotového žebříčku. Sebepoznávání chápeme jako proces, který se stále vyvíjí. Ideální znalost sebe sama je velmi náročná v dětství, ale i v dospělosti. Míra sebepoznání závisí na schopnosti sebereflexe a hodnocení sebe sama. Psycholog Kohoutek (2001) zastává názor, že lépe ji zvládají sebekritičtí lidé, kteří se umí vyvarovat projekci, mají vyšší inteligenční kvocient a smysl pro humor.

2.2 Autoevaluace učitele

V předchozích odstavcích jsme se věnovali vymezení pojmu sebehodnocení. Učitel přirozeně sám sebe kontroluje, přehodnocuje své chování, vztahy s okolím a sebe jako učitele si váží nebo naopak o svých kvalitách může pochybovat. Spontánní hodnocení sebe samého a svého počínání je přirozenou součástí učitelské profese. Záměrná autoevaluace ovšem může dostat učitelkou sebekontrolu do vědomé roviny. Jak zmiňuje Lukášová (2017), termín učitelská auto-evaluace je vcelku nový. Častěji se užívá v kontextu s hodnocením institucí, například škol. Učitelská autoevaluace vychází z pokládání vnitřních otázek o osobních kvalitách pedagoga, který si na ně sám odpovídá a hodnotí se. Učitel může autoevaluovat různé aspekty své osobnosti, např. učitelské prožívání, rozhodování, svou tvořivost, invenci atd. (Lukášová, 2017)

2.3 Autoregulace

V případě, že učitel co nejvíce poznal sám sebe, je schopný reflektovat a hodnotit své počínání, přichází na řadu proces autoregulace. Chápeme ji jako vědomé a záměrné „zdokonalování, rozvíjení nebo naopak redukování a minimalizování jednotlivých složek osobnosti (rozumové, mravní, estetické, fyzické, profesní atp.)“ (Kohoutek, 2011, s. 26)

Akceptor činnosti zpracovává informace o aktivitě, jež právě probíhá. Na základě toho koriguje další průběh. Regulace chování je určována srovnáním dvou modelů „toho, jak co má být“ a „toho co je“, čemuž předcházela reflexe svého počínání. (Nakonečný, 1996)

K autoregulaci dochází vlivem vnějších zdrojů (rodiče, učitelé, kamarádi,...) a vnitřních pohnutek, kdy má jedinec potřebu sám sebe měnit a zdokonalovat. Obecně regulace vyvažuje psychickou a fyziologickou rovnováhu jedince. Východiskem regulace jsou pak potřeby, které tuto rovnováhu narušují. Vnější rovnováha neboli vztahy člověka a okolí podléhá regulaci, stejně tak rovnováha vnitřní, kdy procesy probíhají uvnitř člověka. V tomto případě se jedná o seberegulaci. Schopnost seberegulace zajišťuje člověku relativní nezávislost na okolí. (Nakonečný, 1996)

Nejnovější poznatky v odborné literatuře hovoří o vědomé autoregulaci (self-regulation), která však musí vycházet z vědomé auto-evaluace. Výsledkem takového procesu mohou být pozitivní změny v profesní budoucnosti učitele. (Lukášová, 2017)

2.3.1 Sebevýchova

Seberozvíjení se týká našeho nitra, vlastního mikrosvěta. Na základě analýzy vlastní osobnosti se poznáváme, odhalujeme své kladné i záporné vlastnosti a návyky. Při sebevýchově dochází k záměrnému rozvoji kladnějších charakterových rysů a potlačování těch negativnějších. Součástí sebevýchovy je cílená regulace svého počínání k určitému cíli-autoregulace neboli sebeřízení. (Kohoutek, 2002)

K sebepoznání a sebevýchově nám také pomáhají vhodné vzory v našem okolí. Srovnání s lidmi, kteří jsou pro člověka inspirací, ho může posunout blíž k vlastnímu ideálu sebe samého.

Rudolf Kohoutek (2011) zmiňuje zákonitost čtyř etap sebevýchovy). Nejdříve je nutné důkladně poznat oblast, kterou chceme ověřit, zdokonalit, rozvíjet či jinak upravit. Adekvátní sebepoznání a uvědomění svých dovedností, vlastností, vědomostí a schopností je základ pro účinné stanovení cílů sebevýchovy. V druhé etapě člověk ohodnotí zjištěný stav a stanoví si reálné cíle, které bývají ovlivněny určitými vzory či ideály, k nimž směřuje. Cíle mají být dosažitelné, ale ne příliš podhodnocené. Následuje třetí fáze, při níž si člověk volí metody a prostředky, které následně aplikuje. Klíčová třetí etapa vyžaduje intencionalnost při sebevýchově, protože člověk uskutečňuje záměrně situace, v nichž by sebevýchovné činnosti uplatnil. V závěrečné čtvrté etapě zhodnotí, jak (a zdali vůbec) se v dané oblasti posunul, případně k jakým došlo změnám. Dochází ke srovnání plánovaných záměrů s aktuálním stavem.

Sebevýchova je zaměřena na celkovou osobnost a její změnu. I když probíhá i nezáměrně a situačně, cílená proměna by měla být konkrétně zaměřená a uvědomělá. (Kohoutek, 2002)

2.3.2 Motivace v regulaci psychické činnosti

Obor psychologie si stále klade otázku, proč se lidé chovají určitým způsobem. V jednotlivých situacích se každý jedinec chová odlišně podle vnitřních pohnutek a vnějších podmínek. Pokud má dojít ke změně chování, musí být poznány příčiny toho, co má být změněno, tedy motivy určitých činů. (Nakonečný, 1996)

Čáp (2001, s. 145) definuje motivaci jako „souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti, to co člověka pobízí, aby něco dělal.“ Stěžejním znakem motivace je zaměřování chování na nějaký objekt. Motivovaný člověk „něco hledá“, má určitý cíl, za kterým jde. (Nakonečný, 1996)

Psychologové jsou již dlouho vědomi, že psychika vystupuje v jednotě s činností a aktivitou člověka. Tyto teorie popsal již např. J. Piaget, L. S. Vygotskij, S. L. Rubinsštejn a další. (Nakonečný, 1996). Podle Tomaszewskieho, kterého zmiňuje Nakonečný, veškeré chování člověka podléhá regulativním vlivům. Motivace a učení (jež také závisí na motivaci) představují procesy regulace chování.

Nakonečný popisuje teorii Rykowskové v *Motivaci lidského chování* (1996) o dvou regulačních funkcích osobnosti vztahujících se k vnitřním a vnějším vlivům. První funkce (egocentrická regulace) směřuje k hodnotovému vzrůstu osobnosti. V druhém případě dochází k regulaci prosociální, kdy jedinec bere na zřetel dobro a prospěch ostatních.

V centru zájmu práce je osobnost učitelky v mateřské škole, proto se první kapitola zabývá pojetím této profese v současném kurikulárním pojetí. Uvedla také činnosti a kompetence, které se od učitelky v předškolním zařízení očekávají. Na to navázala další kapitola, která více přiblížila terminologická východiska k problematice autoevaluace, sebereflexe a autoregulace pedagoga. Uvedené definice a teorie se staly východiskem pro výzkumné šetření. V empirické části této práce nalezneme informace o výzkumu, získaných dat prostřednictvím metody narativní analýzy. Závěrečné shrnutí a diskuze se pokusí o objasnění a zhodnocení výsledků výzkumu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM

Výzkum má kvalitativní design a pro zkoumání byly vybrány dvě učitelky v mateřské škole. K hloubkovému poznání byla zvolena metoda analýza životního příběhu.

3.1 Výzkumný problém, výzkumný cíl, výzkumné otázky

Výzkumný problém

Výzkumným problémem diplomové práce je **sebereflexe učitelky během výkonu profese v mateřské škole**

Výzkumné cíle

Hlavním cílem práce je **popsat** proces sebereflexe a sebehodnocení učitelky během její profesní kariéry.

Mezi dílčí cíle patří:

1. Popsat proces autoregulace učitelky mateřské školy.
2. Popsat význam sebereflexe a autoregulace pro kvalitu práce učitelky mateřské školy.
3. Pochopit a objasnit jevy, které měly vliv na sebereflexi a autoregulaci učitelky mateřské školy

Výzkumné otázky

Na počátku byly stanoveny následující otázky:

- Jak probíhá proces sebereflexe v průběhu životní dráhy konkrétní pedagožky?
- Jaké metody využívá učitelka mateřské školy při sebereflexi a sebehodnocení?
- Jak se sebereflexe a seberegulace projevuje v kvalitě práce učitelky?
- Jak nahlíží narátorky na sebe jako učitelku po letech praxe?
- Jakých osobních a profesních proměn si všímají učitelky s odstupem času?

4 METODA VÝZKUMU

4.1 Analýza životního příběhu

Setkáváme se s několika možnými termíny metodologie. Gavora (2000) užívá pojmu analýza životního příběhu, Preissová Krejčí volí označení narativní analýza. Neboť podstatou je vyprávění, jež přirozeně doplňuje rozhovor, můžeme také narazit na pojem „narativní interview“ (Antikeinen, 1998).

Analýza životního příběhu (*life history, oral history*) se opírá o kvalitativní metodologii. Při takovém výzkumu se snaží výzkumník odhalit přelomové okamžiky nebo fáze v životě člověka.

Metodě narativní analýzy se věnuje Peter Gavora, bližší představení uvedla v nedávné době Andrea Preissová Krejčí, která v publikaci *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (2013) nastínila teoretický rámec metody, historii, postup i rizika narativní analýzy.

4.1.1 Teoretický rámec metody

Příběhy jsou odpradáвна běžnou součástí života každého člověka. Vyprávění má své počátky už ve staré antice, neboť narace je nejpřirozenějším způsobem vyjadřování lidí. Dnes je práce s narativním materiálem považována za legitimní vědeckou metodu, kterou běžně využívají vědní obory jako historie, psychologie i pedagogika. Prostřednictvím vyprávění se předávají poznatky, pocity, zkušenosti či názory jednotlivých lidí. Právě proto se stala tato metoda oblíbenou u badatelů ve výše zmíněných sociálních vědách. Při této metodě nejde tak o pravdivá svědectví, ale spíše o individuální pojetí různých životních situací. (Preissová Krejčí in Gulová, 2013)

Zásady a specifika narativní analýzy popsala Preissová Krejčí (in Gulová, 2013). Při sběru narativního materiálu se využívá různých technik, nejčastěji jde o narativní rozhovor. Při vyprávění platí zásada, že výzkumník zasahuje do monologu co nejméně. Dává prostor pro spontánní sdělování narátora, čímž si utváří vlastní strukturu vyprávění. Pro narativní analýzu je typický malý počet zúčastněných osob, ale za to velké množství získaného materiálu. To vyžaduje dostatečnou časovou dotaci výzkumníka pro práci v terénu.

4.1.2 Postup narativní analýzy

Gavora (2000) hovoří o třech etapách podle Schutze (1994). V první fázi dochází k tzv. raportu, nastolení důvěry mezi výzkumníkem a narátorem. Pokud se to zdaří, přichází „narativní impulz“, který by měl zpustit spontánní vyprávění. Obvykle se začíná otázkou na vypravěče. Od této chvíle již hovoří narátor a výzkumník vstupuje jen minimálně.

Gavora stručně popisuje postup vybraného výzkumu:

1. Stanovení výzkumného problému a případů (osob)
2. Vyhledávání prvků, které jsou společné či naopak rozdílné.

Tvorba kategorií (zatím bez stanovení hypotézy).

3. Další sběr dat ke zpřesnění, rozšíření či redukci kategorií.

Zformulování hypotézy.

4. Nalezení společných rysů a pravidelností v získaných údajích.

K výběru případů u tohoto typu výzkumu dochází záměrně. Jak vysvětluje Gavora (2000), vybraný vzorek by měl mít odpovídající znalosti a zkušenosti, které se týkají zkoumaného problému.

V případě sběru dat prostřednictvím rozhovorů si badatelé vyprávění narátora přepisují, aby se lépe zorientovaly v množství informací. Zaměřit se mohou na obsahovou stránku, strukturu příběhu, styl jazyka atd. Před redukcí dat musí vědět, co budou sledovat, aby si ujasnili, které informace je třeba zachovat a vyzdvihnout. Původní text se redukuje na stěžejní informace, přičemž je výzkumník doplňuje svou interpretací tvrzení.

Sběr dat v kvalitativním přístupu pokračuje jejich tříděním, hledáním společných jevů a dělení na tzv. kategorie. Tento postup se nazývá konstantní komparace, neboť výzkumník neustále data komparuje, stejně tak i kategorie, a to tak dlouho, dokud nevytvoří teorii. Dané kroky výzkumu probíhají současně a překrývají se, až dojde k vytvoření hypotézy.

I v případě, že některé interpretace vycházejí z jiné zkušenosti, musí je propojit s vyprávěním. Podle Chrze se dá analýza životního případu vnímat jako „převyprávění vyprávění, reinterpretaci interpretace“. (Preissová Krejčí, str. 127) Interpretace dat prozrazuje skryté významy a text obohacuje a rozšiřuje.

Na základě čtení posbíraného materiálu formuluje výzkumník hypotézy. Badatel by měl posoudit hodnověrnost vyprávění a objasnit, proč narátor uvádí určité informace. For-

muluje klíčová tvrzení, aby zachytil, co bylo výzkumem zjištěno. Tyto informace jsou součástí **výzkumné zprávy**.

4.1.3 Rizika narativní analýzy

Nebezpečím v této metodě je možnost falzifikace informací a nepřesné interpretace kvůli cílevědomosti výzkumníka. Stejně tak výpovědi vypravěče mohou být záměrně upravené v jeho prospěch. Ovšem vzhledem ke skutečnosti, že vyprávění je vždy subjektivní, není lehké určit, zda a proč by byl příběh upraven.

Z textu by mělo být patrné, co jsou data a kde již začíná interpretace výzkumníka. Ve vyprávění by se měl opakovat jakýsi vzorec, který potvrzuje výroky a názory narátora. Informace nelze generalizovat na širší společnost, výzkumník musí mít při interpretaci na paměti, že se týkají pouze vybraného vzorku. Velmi důležitý je výběr vzorku, aby byl pro záměry výzkumu vhodný. (Preissova Krejčí in Gulová, 2013)

5 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÝCH PŘÍPADŮ

Výzkumný vzorek tvoří dvě učitelky v mateřské škole. Záměrně byly osloveny pedagožky s mnohaletou zkušeností edukace dětí předškolního věku, aby se dal sledovat vývoj během jejich výkonu profese od začínající učitelky po zkušenou pedagožku. O spolupráci jsem požádala sestry, které nějakou dobu znám. Níže uvádím stručné informace o vybraných učitelkách.

5.1 Učitelka Vilma

- Narodena r. 1958 jako nejstarší ze tří sester
- V letech 1964-1973 navštěvovala základní školu
- V r. 1973 nastoupila na gymnázium v nedalekém městě
- Po maturitě začala studovat na vysoké škole v Ostravě. Chtěla se stát učitelkou českého jazyka a hudební výchovy. Po roce a půl kvůli rodinným povinnostem studium ukončila a rozhodla se učit v MŠ, stejně jako její mladší sestra.
- Kvůli politické situaci nebylo možné, aby získala stálé místo ve školce. Získávala praxi při zástupech v různých školkách a jednou za 14 dní dojížděla na dálkové nástavbové studium pro učitelky v mateřské škole
- Po narození druhého dítěte začala pracovat jako vychovatelka v dětském domově. Na této pozici pracovala od roku 1984 po dobu tří let.
- V roce 1987 získává umístěnku v první mateřské škole.
- Od roku 1991 pracuje v městské mateřské škole, 3 roky zde byla zástupkyní ředitelky.
- Možný nástup do penze v r. 2019.
- Léta praxe v MŠ: 30 let.

5.2 Učitelka Elena

- Elena se narodila r. 1960 jako druhorozená dcera.
- Základní školu navštěvovala v letech 1966-1975, nejdříve v rodné obci, poté v nedalekém městečku.
- Z náboženských důvodů jí nebylo umožněno studovat střední pedagogickou školu, proto v roce 1975 nastoupila na gymnázium v krajském městě.

- Po maturitě se stále chtěla stát učitelkou v mateřské školce. V září 1979 začala pracovat ve vesnické mateřské škole. V témž roce se dostala na dálkové nástavbové studium v Novém Jičíně.
- V roce 1998 se stala ředitelkou v MŠ, kde celý život pracovala.
- Nástup do důchodu vychází za 6 let, v jejích 64 letech.
- Délka praxe v MŠ: 37 let.

6 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Aby byla zachována anonymita narátorek, všechna jména jsou ve výzkumu i rozhovoru změněna. Učitelky byly seznámeny se záměrem výzkumu a také skutečností, že vše, co řeknou mají možnost „vetovat“, aby se pak daná informace neobjevila v diplomové práci.

Triangulace byla zajištěna využitím dvou metod, kdy stěžejní bylo vyprávění dvou učitelek, do něhož výzkumník příliš nezasahuje a jako doplňková metoda byl zvolen hloubkový rozhovor při posledních setkáních. Cílem rozhovorů bylo upřesnění, potvrzení či vyvrácení některých domněnek a interpretací výzkumníka z předešlých vyprávění. V případě nepřesností se participantky mohly k výzkumu vyjádřit, a to v kterékoli fázi. Pokud by nesouhlasily s uveřejněním některých sdělení, daná pasáž by se z přepisu a následné interpretace vyjmula.

7 PRŮBĚH VÝZKUMU A SBĚR DAT

Pro výzkum jsem oslovila paní učitelku, kterou znám již několik let a pravidelně se setkáváme při pěvecké volnočasové aktivitě. Věděla jsem, že je dlouhou dobu ředitelkou vesnické mateřské školy a její praxe tedy čítá desítky let. Právě při neformálních setkáváních vyplynula nová situace, kdy jsme se rozhodly vést vyprávění a rozhovor ve třech, i s její starší sestrou, jež také většinu života učí v mateřské škole. Ochota a zájem obou učitelek podpořily výzkumný záměr jít co nejvíce do hloubky. Samy narátorky to vnímaly jako vzájemnou pomoc při vzpomínání a formulaci svých myšlenek. Jelikož se s učitelkami znám osobně již asi 4 roky, během rozhovoru jsme si tykaly.

7.1 Vstup do terénu

Švaříček hovoří o zlomu při vstupu do terénu, neboť vidí riziko v navození důvěry mezi účastníky výzkumu. Výhodou je spolupracovat s někým, kdo není pro výzkumníka zcela neznámý. Proto jsem zvolila učitelky, k nimž mám bližší vztah a vím, že mají za sebou letitou praxi v mateřské škole.

Prvnímu setkání předcházela domluva několik dní předem při neformálním setkání. Začátkem února 2017 jsme se setkaly s participantkami v mateřské škole, kde je jedna z nich v řídicí funkci. Seznámila jsem je s názvem diplomové práce a záměrem výzkumu. Již dříve jsem jim nastínila, čím se v diplomové práci zabývám a na co se zaměřuji. Byly stručně seznámeny s postupem narativní analýzy a také tím, že jejich vyprávění by mělo být spontánní, upřímné a žádná informace nemůže být nijak chybná. Dostalo se jim ujištění, že bude zachována anonymita a jejich jména budou změněna. Taktéž jsem je ubezpečila, že je v případě nutnosti podpořím doplňující otázkou.

Vyprávění a interview byly nahrávány na videokameru, kde bylo stěžejní kvalitní nahrání zvuku, nikoliv obličej účastnic. Tuto variantu nahrávání jsem zvolila kvůli předchozím kladným zkušenostem. Protože byly účastnice dvě, lépe se tak při transkripci rozhovoru identifikovalo, kdy kdo hovořil.

Narátorky byly seznámeny s tím, aby daly volný průběh svým vzpomínkám a myšlenkám. Abych zahájila vyprávění, zeptala jsem se jich, jak vlastně začala jejich kariéra učitelky v mateřské škole a proč si tuto cestu zvolily. Učitelky vzpomínaly na své začátky a doplňovaly se. Díky tomu, že mají podobné zkušenosti a zážitky již od dětství, vyprávění přirozeně plynulo. I když otázka motivace k práci učitelky není prioritou mého výzkumu,

pomohlo to k uvolnění atmosféry a spontánnosti vypravování. Velký přínos spatřuji ve vzájemné blízkosti mezi oběma účastnicemi výzkumu. Když si některá nemohla vzpomenout, druhá se jí snažila doplnit, utřídit její myšlenky.

V průběhu všech setkání jsem poskytovala dostatečný prostor pro výpovědi obou učitelek, které si vzájemně „nahazovaly“ a „dávaly slovo“. Pokud se vyprávění ubíralo dlouhou dobu jiným směrem, než je otázka reflexe a autoregulace učitelky, participantky samy sebe upozorňovaly, že „toto jsme asi odběhly od tématu,“ a já jsem navázala v místě, které bylo pro danou problematiku stěžejní a zajímavé.

7.2 Harmonogram výzkumu

V září 2016 jsem požádala vybranou učitelku, zda bych s ní mohla vést výzkum týkající se sebereflexe a autoregulace učitelky v mateřské škole. Ke konci roku jsme se rozhodly, že bude pro výzkum i všechny účastnice přínosné, když se k vyprávění připojí starší sestra vybrané učitelky, taktéž učitelka v MŠ.

V únoru 2017 proběhlo několik asi hodinových setkání, při nichž participantky vyprávěly o svém profesním životě a odpovídaly na doplňující otázky.

V březnu byla získaná data podrobena analýze. Díky ochotě a časovým možnostem participantek jsme měly příležitost se potkat ještě dvakrát k doplnění nejasností a potvrzení výpovědí. Na závěr jsem získané informace interpretovala.

8 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Na počátku analýzy stála transkripce výpovědí a rozhovorů s učitelkami. Následně opakovaným přehráváním záznamů došlo k redukci pasáží, které nebyly pro výzkum stěžejní. Přepis jsem několikrát četla a ověřovala jeho shodnost s nahrávkou rozhovorů. Následovalo otevřené kódování, při němž jsem měla na paměti klíčová slova, cíle a otázky výzkumu. Otevřené kódování se zakládá na zaznamenání jevu, který v textu spatříme. Základem je pečlivé prostudování dat. Touto technikou jsem vytvořila kódy, jež se vztahovaly ke klíčovým tvrzením. Kategorie vznikly hledáním souvislostí a vztahů mezi kódy. (Maňák a kol., 2005, Gulová, 2013)

8.1 Kategorie

Kategorie vznikly srovnáváním a uspořádáváním kódů na základě podobností. Následně po pročítání textu vznikly zastřešující pojmy. Metoda výzkumu sice navrhuje ke chronologickému řazení (viz Gavora, 2006), ovšem s ohledem na cíle výzkumu týkající se seberefektivních strategií, sebehodnocení a autoregulace učitelky mateřské školy, jsem při jejich tvorbě vycházela z těchto klíčových pojmů, záměrů a otázek. Názvy kategorií i jejich počet se při pročítání měnily, až vzniklo celkem 6 následujících kategorií.

Názvy kategorií:

- Učitelské začátky
- Vliv kolegyň na práci učitelky
- Dítě jako zpětná vazba
- Regulace učitelky vlivem zkušeností
- Práce učitelky v proměnách doby
- Seberozvoj učitelek

9 INTERPRETACE VÝZKUMU

Pro interpretaci dat byly výchozí otázky a cíle výzkumu. Klíčové bylo zaměření na reflexi a sebereflexi učitelek, jak ji provádí, jaké mají předpoklady efektivní sebereflexe. Velká část výzkumu se vztahovala k procesu autoregulace učitelky mateřské školy během její profesní kariéry. Co autoregulaci ovlivňuje, jaké vnitřní i vnější podmínky mají na regulaci vliv. Při vyprávění jsem také zkoumala, jaký názor mají narátorky samy na sebe jako pedagožky a jak srovnávají požadavky na ně kladené v minulosti a dnes.

9.1 Učitelské začátky

Gavora (2000) rozdělil etapy profesního vývoje učitele od fáze volby profese až po důchodové období. V první etapě učitel hledá svoji cestu k profesi. Právě učitelské začátky, a vše, co jim předcházelo, staví základy pro budování identity učitele.

Narátorky rekapitulovaly svoji životní dráhu a vzpomínaly, jak dospěly k tomu, že se stanou učitelkami. Elena vyprávěla, kdy si uvědomila, že by ji práce s dětmi bavila a naplňovala.

„...Jak k nám jezdily holky, já jsem chodila do školy, tak sedmá osmá třída. K nám jezdily na prázdniny Anna, Martina. (...) Mě už tehda bavilo s děckama pracovat. A to mě tak zůstalo, že to jsem chtěla na pedagogickou školu, ale tehda byl komunismus. A ten kdo byl věřící... I když se učil dobře, měl hudební nadání...“ (Elena)

Vilma sestru doplňuje:

„To si potřeboval doporučení, a jak jsi ho nedostala...“ (Vilma)

„A já jsem ho nedostala, takže mám gymnázku. Stejně mě to ale táhlo k dětem.“ (Elena)

Učitelka Elena si už na základní škole uvědomila, čemu by se ráda věnovala. V dané době ji však nebylo umožněno studovat na pedagogické škole, proto maturovala na gymnáziu. I nadále ji ovšem lákala práce v mateřské škole.

„...Po tom gymnáziu žádné směry jako angličtina, to mňa nebavila, nic mňa nebavilo, takže jako k těm dětem jsem chtěla prostě chodit. Měsíc jsem dělala ve školce XXX a pak jsem byla hned tady. Začala jsem učit od září a od října jsem se dostala na střední školu dělat nástavbu, jako dálkově.“ (Elena)

Bylo nezbytné, aby si Elena dodělala kvalifikaci na pozici učitelky. Jednou za 14 dní jezdila do Jičína na nástavbové studium.

Vilma taktéž vystudovala gymnázium. Ač je ze sester starší, svoji profesní dráhu učitelky zahájila později. Až na mateřské dovolené ji napadlo, že by se začala věnovat práci v předškolním zařízení. O hledání svého profesního směru hovořila při prvním setkání.

„Já jsem chtěla být dycky klasická učitelka. Studovala jsem rok a půl vysokou školu v Ostravě a pak jsem otěhotněla. Myslím, že bych to i dodělala, ale já jsme to psychicky nedávala. Elena byla už na světě a zůstávala s mamkou. Já jsem to nezvládala. (...) Pak jsem teda začala uvažovat, co budu dělat a nejvíc směr byl do té školky (...) Na školku musíš mít praxi, nějakou tu specializi, aby ti dali doporučení, tak jsem musela mít ten pajdák. Oni mi to doporučení nechtěli dát. Sama jsem sháněla místo, to byly pořád nějaké zástupy... Jsem pak udělala už scénu a oni, že když budu mít další dítě, tak mi ho dají. Tak jsme měla druhé děcko. A potom jsem sehnala to místo a dodělávala si ten pajdák“

Je patrné, že Vilma taktéž měla pedagogické sklony již na střední škole. S ohledem na rodinnou situaci se odklonila od původního záměru učit na vyšším stupni školy a směřovala stejně jako její sestra do mateřské školy. V dané době pro ni bylo velmi obtížné se na takovou pozici dostat. Na svém odhodlání však postavila pevné základy pro budoucí profesi.

V prvních letech se Vilmě nedařilo získat umístěnku v mateřské škole, začala tedy pracovat jako vychovatelka v dětském domově. Zde získávala své první zkušenosti s edukací dětí.

„První místo moje u dětí bylo v dětském domově. To byl takový šok. Ty děti, jak tam žily a chodily do školy. Byla tam zvláštní škola. Tak když přišly ze školy, tak jsem s nima byla celé odpoledne, dělaly jsme spolu úkoly....“ (Vilma)

Za tři roky získala místo v první mateřské škole. Své pedagogické začátky vnímá jako období hledání. Zamýšlí se nad posunem, kterého člověk od profesního startu dosáhl.

„...Ze začátku sem sa v tom tak plácala, já osobně tak všelijak. Že sem jakoby hledala tu svoju správnú cestu a fakt čím víc sem s tema děckama dělala, tak už sem sama viděla, že když su na toto děcko zlá, že to nikam nevede, že je to ještě horší...“ (Vilma)

Jedním z témat, kterého jsme se během vyprávění dotkly, byla pedagogická příprava na učitelku v mateřské škole. Sledován byl přínos školy pro učitelkou praxi. Obě narátorky prošly při zaměstnání dálkovým nástavbovým studiem v Jičíně. Neboť ani jedna neměla předtím pedagogickou školu, teoretické znalosti získávaly tak říkajíc „za pochodu“.

Elena oceňuje v přípravném studiu jistý přínos v oblasti psychologie. Vyjadřuje se k tomu, jak ji pedagogická škola připravila na praxi v MŠ.

„Já myslím, že částečně určitě. Že člověk tak nějak víc poznal psychiku dětí. Ted' si z toho pamatuju prd, ale v té době jako víc jsi do toho pohlédla. Jo... A ty zásoby třeba cviků, to bylo dobré.“ (Elena)

Vilmu velice bavila hudební výchova na nástavbovém studiu, ale z pohledu přípravy na pedagogickou realitu necítila velké obohacení. Naprosto zásadní pro ni byla vlastní zkušenost v zaměstnání.

„Mě tam zase víc bavila ta hudebka (...) Moc mě nedala pedagogika. To ne, jako moc si z toho nepamatuju, že by mě to nějak ovlivnilo. Mně většinou všechno dala praxe.“ (Vilma)

„Praxe, jasně!“ (Elena)

Jak je vidět, učitelky daleko výše hodnotí praktické zkušenosti s dětmi než teorie z dálkového studia. Elena a Vilma se shodují, že nejvíce se toho naučily až v praxi ve škole. Při vyprávění posoudily, že příprava na školu se týkala převážně didaktické činnosti, organizace činností a her, což měl podle učitelek své výhody. Nebyl kladen důraz na reflexi a hodnocení učitelky.

Pro obě učitelky byla cesta k profesi klikatá, ale byly rozhodnuté po ní jít navzdory společenským komplikacím. Můžeme to vnímat jako významný okamžik pro budování **profesní identity a učitelského sebepojetí**. Odhodlání věnovat se výchově a vzdělávání nejmladší generace pro ně bylo zásadní na další desítky let. Proto také na otázku, zda někdy uvažovaly o změně profese, odpověděly obě učitelky jednoznačně „*Ne, nikdy*“.

Jako začínající učitelky se setkávaly s mnohými kolegyněmi, které je inspirovaly. Hledaly u nich modely chování a jednání a srovnávaly své kvality s jejich. Na to se zaměří další podkapitola, která bude sledovat vliv učitelského kolektivu na sebepojetí učitelky, její sebereflexi a regulaci.

9.2 Vliv kolegyň na práci učitelky

Specifikum práce učitelek v mateřské škole tkví v tom, že se obvykle pohybují ve výhradně ženském kolektivu. Na rozdíl od pedagožek na vyšších stupních škol, učitelky v MŠ jsou se svojí kolegyní přímo u dětí několik hodin denně a mohou tak navzájem pozorovat činnosti té druhé. Dvěma pohledy reflektují nějakou situaci a různě ji taky mohou vyhodnotit a zareagovat na ni.

Vilmě se z počátku nedařilo sehnat místo v mateřské škole a první zkušenosti s dětmi získávala jako vychovatelka v dětském domově. Tam poprvé pozorovala, jak kolegyně s dětmi pracují, reflektovala reakce svěřených dětí a sbírala inspiraci jako začínající vychovatelka a později učitelka.

„....Když jsem začínala v tom domově, tak jsem ve vztahu ke kolegyni srovnávala, co bych dělala(...) A vím, že kteréśi děcko šlo za ní a ona si ho vzala: „Tys tak dneska řádila, ale budeš hodná, že....” A pro mě to bylo jako... Že i takovým způsobem bych měla i s dětmi jednat. Takový individuální přístup... Protože do té doby jen převlékání, hygiena, úkoly...Kolik citu ty děti potřebovaly, neměly rodinu, rodiče, byly svým způsobem nešťastné. Toto mi hrozně dalo, že jsem to u ní viděla, že i já musím, že toto děcka potřebují, že to chtěou, že jim to nikdo jiný nedá. (Vilma)

Můžeme vidět, že Vilma hodnotí počínání učitelky jako kladné a inspirativní. Ona sama jako začátečnice pozorovala, jak jednájí zkušenější vychovatelky. V učitelčině přístupu k dětem viděla velkou míru empatie. Tento obraz učitelky si zapamatovala a uvědomovala si, že děti předně potřebují pochopení, akceptaci a přívětivé citové zázemí.

Vilma se ohlíží za celou svojí profesní dráhou a vzpomíná na učitelky, které byly vůči ní starší a zkušenější. Později jako učitelka v MŠ reflektovala jejich práci a pedagogické postupy. Vilma ve svých vzpomínkách pátrala po pozitivních učitelských vzorech, které jí pomohly vytvářet si obraz „správné“ učitelky v mateřské škole. U starších kolegyň sledovala, jak děti vzdělávat a vést.

„....Měla tak pětasedesát, pětasedmdesát. To mi nikdy nikdo neřekl, co třeba můžu děcka naučit při blbě procházce. Takové detaily, co ona s těma děckama uměla, jak jim ledasco připomínala. (...) Jako mě by to v té době vůbec nenapadlo, ale ona takovýma běžnýma způsobama, co mi ukázala, jak ty děcka vést, úplně přirozeně... Jako byla přísná, ale

důsledná (sestra přikyvuje). Tak ta mi moc dala... Je pravda, když se podívám zpětně, tak ty starší učitelky mě ovlivnily k lepšímu, ty mladší ne“ (Vilma)

Elenino pozorování nadřizené naopak vyústilo v názor, že je třeba pracovat trochu jinak. Přestože v citaci nenajdeme konkrétní příklad, je vidět, že pozorování a posuzování druhých má vliv na nahlížení na sebe samé jako učitelky.

„Já jsem měla ředitelku, ona byla taková hodná ale, to si pamatuju do dneška, nebyla důsledná. Něco si psala a řekla: „Děti tiše...“ A dál jako psala, děti nereagovaly... No tak to jsem si řekla, že toto jako ne...“ (Elena)

Obdobně hovoří Vilma o své zkušenosti s učitelkou:

„Že sem třeba viděla tu kolegyni, uvnitř sem věděla, že to nedělá dobře, tak sem sa snažila to tak nedělat, protože sem věděla, že by to tak nemělo být“ (Vilma)

Narátorka Elena popisuje svoji zkušenost s tím, jak extrémně až mohou děti reagovat na učitelku. Tento příklad je postaven na odezvě dětí na učitelku, což zdůrazňuje, jak velký vliv má učitelčino chování a projevy na celkové klima ve třídě.

„Tady dělala xxx, ona tu dělala chvíli a k nám sa pak dostalo, že děti tu jen viděly její boty, tak děcka bečaly a nechtěly do školy. Ona je taková, jestli ju znáš, je taková přísná... Aj tak mluvila... Nějaká ta láska, asi toho moc neměly, ty děcka. To člověk třeba otočil, aby tu to děcko chodilo rádo a byl jiný.“ (Elena)

Můžeme z popsané situace dedukovat, že zmíněná učitelka vystupovala ve školce způsobem, který v dětech vyvolával silně negativní pocity. Narátorka si z toho přenášel na sebe, že touto cestou učitelka nemůže jít, pokud jí záleží na pocitech dětí a vztahu, který s nimi má.

Ze své ředitelské pozice Elena reflektuje sebe jako učitelku u dětí, ale také jako ředitelku předškolní instituce. Zpětně oceňuje oporu a pomoc od jiných vedoucích pracovníků. Přímou říká, že ji kolegyně-ředitelky ovlivnily.

„...tady v té ředitelské práci mi pomohla. Člověk nevěděl, co to obnáší. Ta druhá, co jsme spolu byly na tom funkčním studiu. Ona si teď dodělávala bakaláře... Ta taky hodně, dělala ŠVP, řešila zákony...Se to nabaluje, přibývají papíry. Tak tyto dvě mě ovlivnily.“ (Elena)

Ve vybraných úryvcích je zjevné, že učitelky v průběhu celého života vnímaly a hodnotily jednání svých kolegyně. Na tomto základě si utvářely svou představu o učitelské práci.

ci i o sobě jako učitelky. V některých případech viděly své rezervy a přemýšlely, kam až by se mohly pedagogicky posunout. U méně kladných příkladů se zamýšlely, jak by to určitě vypadat nemělo a staly se tak pro ně východiskem pro vlastní **sebekontrolu** a **sebehodnocení**.

Klima školy

Vilma spatřuje velký význam pro reflexi práce v kolektivu, kde panují dobré vztahy. Ze zkušenosti ví, že například nepříznivé pracovní podmínky vlivem změny ředitelky, mají dopad na fungování celé školy.

„...Změnilo se vedení a tam byly velmi těžké, snad dvouleté, boje. (...) To byl teror, nevím, jak to nazvat. Dodržování naprosto všeho (...) Normálně sa nám klepal žaludek, když jsme ředitelku zaslechly nebo věděly, že má přijít. My jsme z ní měly psycho, fakt těžké. Tak když odešla, to byla obrovská úleva: My teď pracujeme v obrovském klidu. Tak jako samy, že víme, že děláme dobře, jak samy můžeme, že nás nikdo nesměruje někam nebo neco nepřikazuje, nezakazuje. Že máme takto svobodu.“ (Vilma)

Pohoda na pracovišti je podle učitelky předpoklad odvedení kvalitní pedagogické práce. Tlak, který byl na ně vyvíjen ze strany ředitelky, způsoboval stresové klima v celé škole. Po odchodu vedoucí pracovnice Vilma cítila úlevu a svobodu ve výchově a vzdělávání dětí. V současnosti je v zaměstnání s kolektivem velmi spokojená. I po letech praxe se dokáže inspirovat od svých kolegyně. Během rozhovorů v mateřské školce i neformálních setkáních s kolegyněmi reflektují převážně děti jako takové, výsledky činností, ale také pedagogický proces a dovednosti učitelky. Dalo se zaznamenat, že Vilma vede při pozorování kolegyně vede vnitřní dialog a hledá, co a jak by mohla na sobě zlepšit.

„...My tam máme velice dobrý kolektiv. Myslím učitelky. Ale my jsme se jako vážně tak semkly. Třeba na té zahradě, i oslavy když byly, tak jsme vždycky skončily u těch děcek a vykládaly. To tak nějak postupně a pomalu se ani nebaví o ničem jiném. A na poradách hodnotíme. Třeba přijde jedna.. „To se mi tak povedlo“ a nahazuje... Nebo se někdy na ni dívám a řeknu si „Ona to dělá dobře, tak by to mělo být“(...) Prostě třeba ty kolegyně, když vidím, že to dělají líp nebo takto, že se jim daří, že bych to taky chtěla tak umět...“ (Vilma)

Prostředí mateřské školy je výrazně feminizované. S kým se učitelka setkává na pracovišti má vliv na reflexi, sebereflexi i autoregulaci učitelky. Za desítky let se obě vypravěčky setkaly s mnoha kolegyněmi, které měly menší či větší vliv na tyto procesy. Během rozhovorů mnohokrát zaznělo, že k tomu, aby zjistily, jak se mají jako učitelky chovat, sledovaly a opakovaly modely chování ve svém okolí. Ať už se jednalo o kladné nebo negativní příklady, byly pro ně nastaveným zrcadlem, jak jednat. Převážně v začátečnické fázi hledaly inspiraci u starších kolegyň.

Podle Švece (1999) je právě schopnost sledovat a posuzovat své hodnoty i hodnoty druhých jedním z předpokladů efektivní sebereflexe. Učitelky využívají metody reflexe pozorování a rozhovor. S kolegyněmi srovnávaly své schopnosti a sledovaly, jaký vliv má jejich počínání na děti. Neopominutelnými subjekty v předškolní edukaci jsou děti, proto se jejich významu pro reflexi a regulaci učitelky věnuje další podkapitola.

9.3 Dítě jako zpětná vazba

Podstatným aspektem schopnosti efektivní sebereflexe je porozumění lidem (dětem) a převzetí odpovědnosti za výsledky dětí. (Švec, 1999) Porozumění vychází z lidské **empathie**, kterou současná pedagogika považuje za jeden ze tří pilířů, na nichž stojí osobnost učitelky mateřské školy. (Mertin, Gillernová, 2011) To co děti vysílají zpět k učitelkám, má zásadní vliv na reflexi a sebereflexi pedagožek. Bez schopnosti sebekritiky a ohledu na dětské potřeby může být však velmi obtížné sebereflexi zvládnout.

„...Třeba ten den sa ti nepodaří, a ty vieš, že sa to na ty dēčka odráží třeba tvoji chybou, že si nemēla náladu nebo ti bylo blbē. A priznáš si to... „Dnes jsem tak protivná” A dēčka to vycití. A stalo se mi to i kolegyním, že po nich pak čafla...“ (Vilma)

Vilma si uvědomuje, že chování dětí bývá mnohdy reakcí na učitelku, která sama může mít nějaké osobní problémy nebo jen „špatnou náladu“. Psychický a zdravotní stav se může odrazit na děti a podle toho se to vrací k učitelce. Pedagožka, která je schopná si toto přiznat, má dobré předpoklady ke zvládnutí sebereflexe a sebeřízení v pedagogických situacích. Dále Vilma vypráví aktuální příběh ze školky, kdy se zamýšlí nad pozicí učitelky ve vztahu k dětem.

„...Třeba dneska, dēčka si hrály a máme tam takového jednoho ze špatného prostředí. A on cosi zbral a byl takový zlý, a já že ne, že si s něma nebudeš hrát, budeš muset jít ke

stolečku, budeš sám. Tak byl takový otrčaný. Za chvíli jsem řekla, že už se uklízelo. On přiletí ke mně, on mňa obejmě, chvíli sa se mnú potulí a jde pryč. Tož možeš sa na něho zlobit...? Jako, no nemožeš. Jako vyčiniš mu, všecko. Ale stejně to děcko máš ráda a to nejde „ted' su na něho zlá a ted' mu ukážu celý den“. To prostě nejde. On ví, že to nemyslím zle, ale že ho seřvat musím... Ale zas někdy to člověk přežene a pak je mu to líto. Protože to děcko přijde a člověk si říká, panebože, proč sem na něho tak...“ (Vilma)

Uvedený úryvek ukazuje, jak daná učitelka přizpůsobuje pedagogické strategie a své chování individuálně podle jednotlivých dětí a situací. Ví, že je nutné někdy zasáhnout jako autorita, pokud dítě samo neumí situaci zvládnout a jeho chování vůči druhým je neadekvátní. Přesto nelze dítě odsoudit jako takové, je rozdíl mezi odsouzením činu a osobnosti dítěte, čehož si je učitelka vědoma a podle toho se také zachovala. Můžeme z příkladu soudit, že její pozice jako autority i jako učitelky, která dítěti poskytuje emoční zázemí je ve vyvážené míře. Také je znát, že se nad svým chováním stále zamýšlí, a to i po dlouholeté zkušenosti s dětmi ve školce. Při vnitřní reflexi zohledňuje subjekt dítěte i své osoby ve vzájemné interakci.

Elena se během vyprávění vracela ke kolegyni, která v dětech probouzela silně negativní reakce, až nechtěly chodit do školky. Vyjadřuje se k tomu, co si z této dětské odezvy pro sebe odnesla a příkládá současné zkušenosti:

„To jsem říkala o té učitelce, jak sa jí děcka bály.... ? Tě to víc těšilo, že tě chcou, že jdou k tobě...Ted' to taky občas pozoruju.... Že má jedna učitelka stále zvýšený hlas a “nedělaj to”, ty malé děcka se držely pak mne...“ (Elena)

„Já mám ted' stejný případ, jsem šla na procházku, tři děcka sa chtěly držat “ale já nemožu, já možu jen dvě”. “Já nechcu s tú...” A přitom su pro ně cizí učitelka z druhé třídy. Ta druhá tam je nemocná...Jakože víme, jak to v té třídě chodí a víme proč ty děcka jako...A můžete to té učitelce naznačovat, ona si to nepřipustí, a přitom je v našich letech. Poznáš, že to třeba děláš dobře, od těch děcek, ta odezva je úplně evidentní. Dřív takto ani nepřišly, nebo výjimečně, sednout na klín...“ (Vilma)

Zájmem pedagožky je budovat si s dětmi dobré vztahy. Jejich pozitivní emoční projevy jsou pro ni dokladem, že svou práci odvedla dobře. Odezva dětí se stává jakýmsi ukazatelem kvality práce v mateřské škole. Během všech rozhovorů bylo znát, že učitelky o své práci neustále přemýšlí a láska k dětem je základ pro vykonávání této profese.

Děti mají tendence hledat u učitelky příjemné citové zázemí a být s ní v kontaktu. Fyzický kontakt vnímají obě narátorky jako dětský projev důvěry a sympatií vůči učitelce. Kladná zpětná vazba od dětí představuje jakýsi ukazatel, že to co dělají, dělají správně a v první řadě pro děti.

9.4 Regulace učitelky vlivem zkušeností

Vilma a Elena retrospektivně posuzovaly, jak se profesně posouvaly od učitelských začátků až po zkušenou učitelku.

Uváděly své rezervy a někdy i chyby, které by v současné době jako zkušené učitelky pravděpodobně nedopustily. V následujícím úryvku vyprávění Vilma vzpomíná na postupy, které jako začínající, neznalá učitelka přejímala od ostatních a dnes si to neumí představit.

V: „Já sa priznám. Kdysi dávno, jsem dělala... No, děcka měly spát a stydím sa za to a je mi z toho až úzko, ale já jsem tehda nic jiného jako vzor neviděla, a když šly děcka spát, tak kolegyně měla nachystané dva tři ručníčky a ona jako fakt dávala dětem přes oči ty ručníčky. No a já vím, že jsem to taky dělala.“

Výzkumník: A v té době sis uvědomovala...?

V: „V té době právě ne. Mi to nedošlo. Jsem ty děti vnímala jinak než teď. Daleko větší odstup. Jako stydím sa za to, ale v tu chvíli jsem nic jiného od nikoho jiného... nic jiného mě nenaučil. Viděla jsi, že je to běžné, a neporadil sis jinak...“

Vilma jako začínající učitelka přejímala modely a praktiky od ostatních učitelek. Některé postupy člověk přehodnocuje až s postupem času. Učitelka také přiznává, že v té době měla od dětí daleko větší odstup než dnes. Elena sestru doplňuje, že to uvědomění přichází s letitou praxí a vztahem k dětem, který se s věkem proměnil.

„Čím si starší, tím víc máš ty děti ráda, bojíš sa o ně a podle toho se chováš...“ (Elena)

Vilma vidí posun, kterého jako učitelka dosáhla a přisuzuje velkou váhu právě věku a zkušenostem.

„Já bych třeba chtěla vrátit, to co mám teď, třeba těch 20 let dopředu, teda pozpátku, abych se na to všechno, i na ty děti dokázala dívat z toho pohledu, z těch zkušeností (Elena)

přítakává). Já, čím jsem starší, tím víc se dokážu do těch děcek vžít. Jakože „grázlici“, já jich jakože chápu a něco třeba určitého jim dovolím a vím proč jim to dovolím, protože vím, že tu povahu mají danou a já z něho nějakého hodného klučinu jako nepředělám, nevychovám...takže vím, co na které děcko platí, zatímco před třeba rokama jsem to jako nepoznala“ (Vilma)

S věkem a praxí přichází větší porozumění dětem. Učitelka si uvědomuje, že každý je specifickým jedincem, na každého platí něco jiného a je třeba přijímat děti se vším všudy. Také došla k poznání, že se člověk musí oprostít od představ, že děti musí dotáhnout k „dokonalosti“, mít všechno jako učitelka pod kontrolou. Toto pochopení poskytuje učitelce objektivnější náhled na práci s dětmi.

Učitelky také vyprávěly o zlomových okamžicích ve své učitelské praxi. Zamýšlely se nad tím, co zřetelně ovlivnilo jejich seberegulaci.

Zásadní změnou v Elenině profesi byl nástup na pozici ředitelky vesnické mateřské školy. V této téměř dvacetileté pozici cítí jisté proměny vztahu k práci, dětem i sobě samé:

„Ze začátku mi to nevadilo, ale postupem času, vidím to na sobě, zapomínám říkanky, básničky... Co jsem uměla dřív, marně to tam doluju, jestli to tam je. Já při této práci nemám čas si připravit... Ne blbost, já mám čas, já si to udělám, ale po večeroch doma. Třeba tu činnost, když mám tu ranní, si vystříhuju pro děcka, na internetu dnes hledám nějaké ty pracovní listy, sešity a tak dále, na internetu sa teď hodně najde.... A že mně chybí, chybí mi ta práce s dětma. Protože práce s dětmi mě baví, než to' toto, čím dál víc... Ještě pořád a řekla bych, že ještě víc, protože radši bych šla za dětma než tam...(ukazuje k ředitelně). Ty děcka furt jako... Jako neupřednostňuju, ale těším sa na ně, než na to sedění.“ (Elena)

Začátky v ředitelské funkci vnímala Elena celkem pozitivně. Po téměř dvou desetiletích už ale otevřeně přiznává, že by „na křeslo“ pustila někoho jiného. Dělení času mezi edukací dětí a starostí o školu se odráží v jejím volném čase, který tomu musí obětovat. Stále raději tráví čas přímo s dětmi, než aby se věnovala administrativě a organizace MŠ.

Obě uvedly narátorky změny v osobním životě, které jim poskytly jistý nadhled nad mnohými situacemi v mateřské škole.

“Mě tak předtím napadlo narození vlastních dětí. Tomu člověk nějak víc rozuměl, jako rodič.“ (Elena)

Vilma nastoupila jako učitelka MŠ až po mateřské dovolené, proto nedokáže srovnat, jak se změnil její pohled na děti po narození vlastních potomků. Vnímá však zásadní změnu v nové „roli babičky“.

“...Hodně, hodně mňa ovlivnili vnuci. Že bych k dětem ve školce přistupovala z pozice té babičky... Že to děcka asi i cítí. Nevím, jak to říct... Některé sú zlobivé, ty jim vyčiniš a oni pak přídú, přitulí sa a že su rády, že tam jsi... Takže, takže mě asi víc ty vnoučata než vlastní děti.” (Vilma)

I události, které se nepříhody přímo učitelce, mají vliv na její seberegulaci. Vilma vzpomíná na tragické události, jež se udály v pedagogickém kolektivu její školy.

„...Předloni moji kolegyni zemřel syn, osmnáct rokú... To mňa těžce ovlivnilo, takže od té doby beru některé ty věci s takovým nadhledem...Některé věci, co sa probírají, si říkám, to prostě nejsou problémy. Myslím, že tyto věci... To sa přenáší pak i do rodiny. Sú věci, které sa dají vyřešit, buď hned nebo časem. Ale člověk má na paměti, že sú věci, co sú konečné. Takže asi tak.” Vilma)

Tragická událost dala Vilmě jakýsi profesní a osobní nadhled. Ve srovnání s takovými životními nárazy, se jeví zdánlivé problémy jako zanedbatelné. Dokáže se díky tomu povznést nad některými záležitostmi a brát je z jiné perspektivy.

Učitelky vyprávěly o přístupech k dětem v minulosti a dnes. Následující úryvek rozhovoru je příkladem, že nejen z vnějšku se mění očekávaný přístup k dětem, ale také vnitřní přesvědčení učitele by už nedovolilo děti například fyzicky trestat.

E: „Furt radši ho pohladím nebo já nevím, dnes bych facku nedala ani...”

V: „Tož dřív to bylo...”

E: „Výjimečně. Já asi jednúc? Jsem byla u toho...Ale to jsem byla fakt ještě mladá, to jsem měla tak třicet rokú...”

Výzkumník: Dnes už si to člověk neumí moc představit...

E: „Ne, to vůbec!”

V: „Ne!”

Učitelky regulují své počínání na základě zkušeností během let praxe. Vychází to do jisté míry z faktu, že více reflektují situace ve školce a přemýšlí o své roli ve výchově-

vzdělávacím procesu. Kromě toho učitelky ovlivnily některé změny v osobním a pracovním životě. Získaly určitý životní nadhled.

9.5 Práce učitelky v proměnách doby

Jednou z mých otázek bylo, jak se učitelky musely připravovat na výchovně-vzdělávací proces téměř před 40 lety? Učitelky začaly popisovat, co vše spadalo do jejich práce. Předškolní výchova měla daný koncept, který vycházel z tzv. zaměstnání. Každý den byl zaměřený na nějakou výchovu. K tomuto modelu se učitelky vyjádřily v rozhovoru.

„My jsme musely psát přípravy. A to byly výborné metodiky, podle výchov, žádné činnosti. My jsme měly každý den nějakou výchovu. Bud' to byla výtvarka nebo hudebka. Bud se učila básnička nebo písnička a s tím propojit všechno. Když máš téma, odpoledne k tomu zařadit. Vyhovovalo mi to, dřív mi to vyhovovalo, když sem si připravovala tu literárku, a ne že sas připravovala a mosíš aj výtvarku do toho. spojit básničku do toho, nějakou pohybovku Bylo to jednodušší a myslím, že sa víc naučily, když dělaly to jedno(…) Ty sis udělal přípravu a dělal s děckama. Ale jestli sa ti to podařilo, jestli jsi nějaké kompetence, došla k cíli, jako nedala sis cíl.“ (Elena)

Vilma doplňuje svoji zkušenost.

„Když jsi měl výtvarku, tak sis u toho mohl zazpívat, ale každý den byl soustředěný na jednu tu výchovu. Bylo to ale jednodušší. Nic se neznačilo. To spíš jako každá sama věděla. Já nevím, možná třeba se šlo ven s děckama, na zahradě, a že třeba řekla: „Ježiš, dneska jsem dělala to a děcka byly šikovné.“ Jako takto...“ (Vilma)

Můžeme sledovat, že stanovený model výuky vnímaly učitelky jako jednodušší na přípravu oproti současnému plánování. Reflexe a evaluace nebyla součástí práce učitelky. Reflexi však Vilma prováděla interně a zhodnotila si pro sebe, co se zdařilo. Písemně se psaly pouze přípravy, co se s dětmi bude dělat, bez stanovení cílů, jak je tomu v současném kurikulárním pojetí.

Po zavedení RVP PV se pojmy sebereflexe a autoevaluace však začaly pomalu dostávat do povědomí předškolních učitelek a jejich práce. Z následujícího Elenina výroku se dá vyčíst, že práci s dětmi to v celku nijak neovlivnilo, že jde o změnu terminologie, k čemuž Vilma dodává, že je to hlavně práce navíc pro učitelku.

E: „Tak...Ono vlastně děláš pořád to samé, ale chce to jiné názvy.“

V: „A jinou formu, jiná formulace...“

E: „Ale furt je to stejné, furt ty děti učit.“

V: „Hned jak to začalo, ještě než to bylo povinné, nám ředitelka řekla, že to ještě nemusí být, ale že to schválí... My jsme už rok nebo dva předtím dělaly podle toho. To se teď dělá, že na závěr toho týdne, ta co má ranní, to zhodnotí.“

Volně jsme přešly během vyprávění k RVP PV. Navzdory tomu, že je program v platnosti více než 10 let, Vilma projevila jistou skepsi vůči práci s dokumentem.

„Já myslím, že my to nemáme jako vy mladí, vy vlastně už pracujete podle rámcáku, to máte zažité... Teoreticky to už máme taky zažité, protože to už děláme 10 roků (E: „Jasné.“), ale furt máme základy nekde jinde... Ty nové pojmy... Už jako by zbytečně všechno sa pojmenovává takovýma cizíma slovy, nicneříkajícíma. Aspoň pro mě. (Vilma)

Povinnosti s dokumentací se navyšují a narátorky to vnímají jako zbytečné „papírování“.

„My sa to zdá všechno přehnané. Strašně moc teorie k tomu. Od doby, kdy jsme psaly plán, dva listy.... A furt přidávají a furt... V tom asi máme, asi ne mezery... pro nás je to takové... Nechcu říct zbytečné...“ (Vilma)

„Pro nás by to nebylo třeba, ale musí to být... (Elena)

„Přesně tak, práci děláme, si myslím, dobře, ale tyto nové věci nám to spíš ztěžují, než ulehčují. Ti zbývá míň na tu práci, pořád píšeš a píšeš.“

Písemné záznamy jsou pro učitelky zatěžující a Vilma vyjadřuje názor, že to spíše odvádí od dětí, než aby to bylo v jejich prospěch. Na kvalitu práce to podle ní nemá žádný vliv. Těžší je pro ně se také orientovat v soudobé pedagogické terminologii.

Ve výše uvedených rozhovorech vidíme postoje učitelek ke kurikulárním změnám, z toho vyplývá také proměna **sebereflexe a sebehodnocení učitelek**.

Na otázku, zda nějak verbálně hodnotili své výstupy na dálkovém studiu, obě odpověděly „Ne, to se nedělalo vůbec.“ „,Ne“. Vilma vzpomíná však na reflexi ostatních spolužaček na pedagogické praxi.“

„A my když jsme měly tu pedagogickou praxi ve škole, tak jedna z nás dostala třeba jedno dopoledne tu hlavní činnost, vést to... a toto jsme pak hodnotily. Jako jí hodnotit, co se jí podařilo, nepodařilo“ (Vilma)

O písemném sebehodnocení se v 80. a 90. letech se v pedagogické realitě příliš nevědělo a nebylo vyžadováno.

„...To se neznačilo. To spíš jako každá sama věděla. Já nevím, možná třeba se šlo ven s děckama, na zahradě a že třeba řekla: „Ježíš, dneska jsem dělala to a děcka byly šikovné.“ Jako takto...“ (Vilma)

V citaci učitelka hovoří o hodnocení dětí, nikoli pedagožky jako takové. Učitelka si svou práci a výsledky zhodnotila vnitřně pro sebe nebo se o ně podělila s kolegyní.

Elena přidává svoji zkušenost.

„Ale ne, nehodnotily, nezapisovaly... Jako připravovaly jsme je, neučily, to se dřív nesmělo říkat, jsme nebyla škola.“ (Elena)

V tomto úryvku se skrývá odkaz na změnu v pojetí předškolních institucí. Od roku 2004 už nejsou školky školským zařízením ale školou. Z toho vychází i pojetí funkce učitelky, která děti vychovává a vzdělává.

Dříve zmíněný RVP PV přinesl změny do mateřských školek. Pro Vilmu to znamenalo, že musela psát povinnou evaluaci týdenních plánů, ve kterých se objevuje také sebereflexe učitelky.

„Nám říkala Blanka, že stačí tři čtyři pět vět. Třeba poznamenat tam, že jsem měla tedy ten cíl a ten jsem nesplnila nebo vůbec se mi ho tam nepodařilo dostat. Ale všichni proti tomu jako protestujem. (...) A je pravda, že toho hodnocení, jako ke mně, je tam málo, jako hodně málo. Ale já většinu jako sama nebo třeba i s tou kolegyní si to zhodnotíme. Jako takto. Nebo jí řeknu: “Dneska děcka špatně reagovaly, asi jsem to měla dlouhé nebo jsem blbě motivovala.“

Vidíme, že Vilma dokáže slovně popsat, co se jí podařilo, a určit možné příčiny neúspěchu. Přemýšlí, kde ona jako učitelka mohla udělat chybu. Sama ovšem připouští, že v celkovém zhodnocení se ke své osobě příliš nevyjadřuje, spíš se orientuje na edukační proces, cíle a děti. Z jejího výroku „všichni proti tomu protestujeme“ lze dedukovat, že povinné hodnocení jako kolektiv nevnímají příliš přínosně.

Elena jako ředitelka toto každotýdenní hodnocení nevyžaduje a přiklání se stále k myšlence, že verbální podoba je dostačující. Vyjadřuje se k celkové evaluaci, kterou ze své funkce musí vykazovat.

„Hodnocení záleží úplně na školce, jak si to zařídí. Že to třeba nemusí být. Je to lepší písemně, proto to chci třeba pololetně. Ale to můžeš mít třeba ústně zhodnocené. Já si to hodnotím ústně.“ (Elena)

Předškolní pedagogika od devadesátých let dostala jiný směr, což se projevovalo v legislativních změnách a následně i práci učitelek.

Díky dlouholetým zkušenostem vidí rozdíly mezi sebehodnocením učitele od přelomu 70. a 80. let minulého století až pedagogem dnešní doby. Z vyprávění bylo patrné, že velké změny nastaly po revolučním roce 1989, kdy se začaly do povědomí pedagogických pracovníků v České republice postupně dostávat informace o sebereflexi a sebehodnocení učitelů. Záměrem učitelů už nebylo jen vyhodnocovat výsledky dětí a vzdělávací podmínky, ale také hodnotit sebe jako pedagoga.

9.6 Seberozvoj učitelek

S rozvojem osobních i pedagogických kompetencí souvisí sebevýchova a sebezvzdělávání. Obojí je celoživotní záležitostí a velmi záleží na odhodlání a zájmu učitele se stále zdokonalovat.

Tato podkapitola přináší interpretaci hloubkového rozhovoru učitelek o jejich motivaci a způsobech sebezvzdělávání. Soustředí se na to, jak učitelky hodnotí kvalitu své práce a jaké mají vize ohledně svého dalšího vzdělávání a výchovy.

V otázce seberozvoje se učitelkám vybavily různé semináře a kurzy.

„Nějaké to vzdělávání... Když jdeš na nějaký seminář. Hudebka hodně. Ty Jeníčkoví nám hodně dali, protože oni pořádají každý rok na jaro a někdy i na podzim(...) A je tam vždycky nějaký ten taneček, s ukázkou hudebních nástrojů a to se uplatní nejen v těch činnostech, ale i besídkách. Práce s gumou, padákem. Jo? Toto určitě bylo plus. Ti lektori jsou výborní... I když víš, co to bude obnášet, vždycky do toho dá něco nového. Nějaké říkanka s rytmiizací“ (Elena)

Elena cítí obohacení v seminářích zaměřených na různé náměty činností. Inspiraci v současné době hledá převážně v časopisech a na internetu.

„Já sa hodně inspiroju na internetu, tam toho je na přípravu hrozně moc. Jinak jako ředitelka mosím znát všechny jako náležitosti. Chodí nám taky Informatorium a to je moc dobrý časopis pro učitele.“ (Elena)

Její sestra přidává jako další zdroj nových informací knihy.

„My máme spoustu, spoustu knížek.... I odborné. Já nevím, příklad je Zlobivé děti.... Jedna se jmenuje Od báboviček k čemusi... Teď si nevzpomenu. A využíváme to, když máme hodiny, jak máme mít těch 8 hodin, tak to využíváme nad rámec jako dovzdělávání.“ (Vilma)

Vilma zmiňuje vzdělávání v rámci nepřímé pracovní činnosti učitele. Když není přímo u dětí, baví ji pročítat si knihy o svém oboru. Také se zamýšlí, co ji v profesi obohatilo.

„Jak říká Elena... Ty semináře, školení. Postupně jak přidávaly od těch výchov a psychologie. To mňa zase moc zajímá, tak sem sa přihlašovala.“ (Vilma)

Vidíme, že Vilma aktivně vyhledávala různé zdroje informací o předškolní pedagogice a psychologii, která ji vždy zajímala.

V závěru učitelky přemýšlely, jestli mají ještě nějaké vize o svém zdokonalování do budoucna. Přemýšlely, v čem by se mohly zlepšovat.

„No já třeba...(směje se)K tomu důchodu... Občas bych možná řekla, protože mám většinou předškoláky, že bych mohla tu motivaci... Jako bych ji podceňovala. K činnosti nebo v kruhu. Tak bych mohla tu motivaci víc uplatnit, u mě jako. Jinak nevím...“ (Vilma)

„Já spíš jsem nad tím tak přemýšlela, když sú ty nové... Rámecák, to sa rozjelo...Hlava to už tak nebere, aby si to pamatovala, tak... Že tam všechno třeba nedám nebo víc to proškolit nebo víc to nějak zkoušet, to nové...“ (Elena)

Obě narátorky si řekly, na čem by bylo ještě možné pracovat. Jednoznačně se ale nevyjadřovaly, že by cíleně plánovaly nějaké změny. Schopnost kritického myšlení ale poukazuje na předpoklad k objektivním náhledu nad sebou a svou prací. Že si učitelky umí přiznat, v čem například by bylo možné se zlepšovat.

Při hloubkovém rozhovoru jsem se učitelek zeptala, co je motivuje k neustálému zlepšování svých kvalit a seberegulaci v profesi.

„Prostě třeba ty kolegyně, když vidím, že to dělají líp nebo takto, že se jim daří, že bych to taky chtěla tak umět...Jednak asi ty kolegyně.“ (Vilma)

Opět se učitelky vrací ke svým kolegyním. Když vidí, že práci lze ještě dále posouvat, být ještě o něco kvalitnějším učitelem, inspiruje je to k vlastní sebevýchově a sebevzdělávání. Zároveň je hodnotné, že i v téměř 60 letech Vilma cítí ambice a zájem se stále posouvat, pracovat na sobě a neustrnout v pracovní rutíně. Navazuje největší motivací k sebezdokonalování.

„A ty děti, když nad tím tak přemýšlím...Aby byly spokojené. Ta práce tě nebaví, když vidíš, že ty děti to nebaví, když jim nedáváš, co by chtěla, je nezaujmeš...“ (Vilma)

Sestra Elena souhlasně stručně dodává:

„Ano. Děti sú nejhlavnější!“ (Elena)

U sebevýchovy Kohoutek popisuje fáze podobné záměrné sebereflexi. Na začátku stojí uvědomění si svých kladných vlastností a dovedností, ale také kritický náhled na své limity. Postupně si člověk naplánuje změnu a tu v závěru zhodnotí. Učitelky Vilma a Elena se ve svém oboru stále zajímají o aktuality a baví je se sebevzdělávat. Jedná se o jakési přirozené, volnočasové dovzdělávání, které je vnitřně obohacuje a pomáhá jim v rámci profese. Nelze z úryvků identifikovat, jak plánovité jsou jejich změny. Každopádně velmi cenné je, že i po tak dlouhé praxi, jakou učitelky mají, je jejich počínání stále orientované na co největší rozvoj svěřených dětí i rozvoj sebe samých jako pedagožek.

10 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V závěrech výzkumu jsou předloženy grafy, jež ukazují, jak se během profesních dráh učitelek vyvíjela schopnost sebereflexe, sebehodnocení a autoregulace. K popisu tohoto vývoje se vztahovaly cíle výzkumu. Záměrem této kapitoly je shrnout zjištěné informace z vyprávění učitelek Vilmy a Eleny a zodpovědět na otázky výzkumu.

- Jak probíhá proces sebereflexe v průběhu životní dráhy konkrétní pedagožky?
- Jaké metody využívá učitelka mateřské školy při sebereflexi a sebehodnocení?
- Jak se sebereflexe a seberegulace projevuje v kvalitě práce učitelky?
- Jak nahlíží narátorky na sebe jako učitelku po letech praxe?
- Jakých osobních a profesních proměn si všimají učitelky s odstupem času?

10.1 Narátorka Vilma

Na základě vyprávění učitelky Vilmy byly vytvořeny grafy představující procesy sebereflexe, sebehodnocení a autoregulace během životní dráhy narátorky.

V začátku kariéry se učitelka setkala se základy sebereflexe během dálkového studia na střední škole, kdy se vzájemně se spolužačkami zamýšlely nad svou činností a hodnotily. Sama participantka soudí, že „v mládí“ pracovala intuitivně, příliš nad tím nepřemýšlela a hlavně chtěla mít třídu „srovnanou“. Přípravy a zápisy se týkaly pouze činnosti ve třídě, výsledků dětí, nikoliv sebereflexe učitelky. Velkým zlomem bylo pro Vilmu přijetí RVP PV, kdy vedení školy, kde pracuje, začalo vyžadovat slovní sebereflexi a sebehodnocení. Na grafu je znát, že sebereflexi učitelka zvládá na vysoké úrovni, přestože hlavně ústním podáním s kolegyněmi či vnitřním dialogem. Toto stanovisko bylo vyvozeno z rozhovorů s výzkumníkem. Proto schopnost sebereflexe dosáhla úrovně 2. Co se týče sebehodnocení, nacházíme v jejích výpovědích předpoklady k efektivnímu sebehodnocení. Učitelka dokáže říct, v čem vyniká. I když kriticky pohlíží na některé své počínání jako učitelky, systematicky neplánuje nějaké změny. Jedná se o osobní, vnitřní zhodnocení.

Autoregulace vycházela z učitelčina pozorování a srovnávání s kolegyněmi. Hlavním motivem k seberegulaci však byly děti, které vychovávala a vzdělávala. Narátorka velmi intenzivně vnímá, jak na ni děti reagují, jaký mají spolu vztah. To však přicházelo až s věkem a praxí, kdy k nim přistupovala individuálněji a začala více vnímat a zohledňovat jejich potřeby a zájmy. Tento progres jsem spatřovala ve výpovědích učitelky, která přímo

tvrdí, že změna přístupu je „obrovská“, a že „v mládí“ přistupovala k dětem s odstupem a mnohé věci si vůbec neuvědomovala. Dále učitelka zmínila zlomové okamžiky v jejím osobním i profesním životě, které jí daly určitý životní nadhled. Mezi tyto okamžiky patří narození vnoučat, změna vedení školy a tragické události, které se odehrály v jejím životě.

Učitelka Vilma se zajímala vždy o psychologii a i v téměř 60 letech navštěvuje pedagogické semináře a studuje odbornou literaturu, stále se tedy záměrně seberozvíjí. Se svou profesí je spokojená a sama o sobě si myslí, že ji vykonává kvalitně.

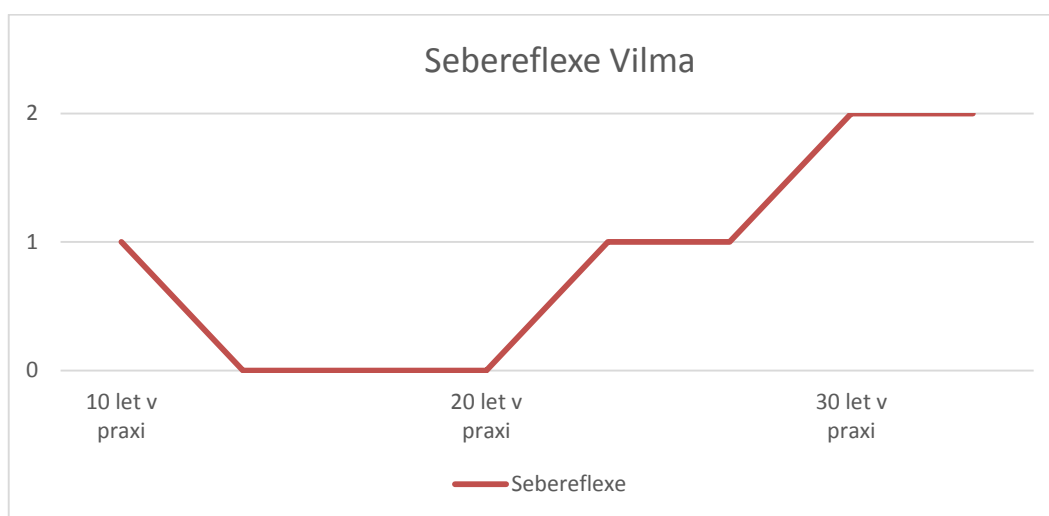


Schéma 1

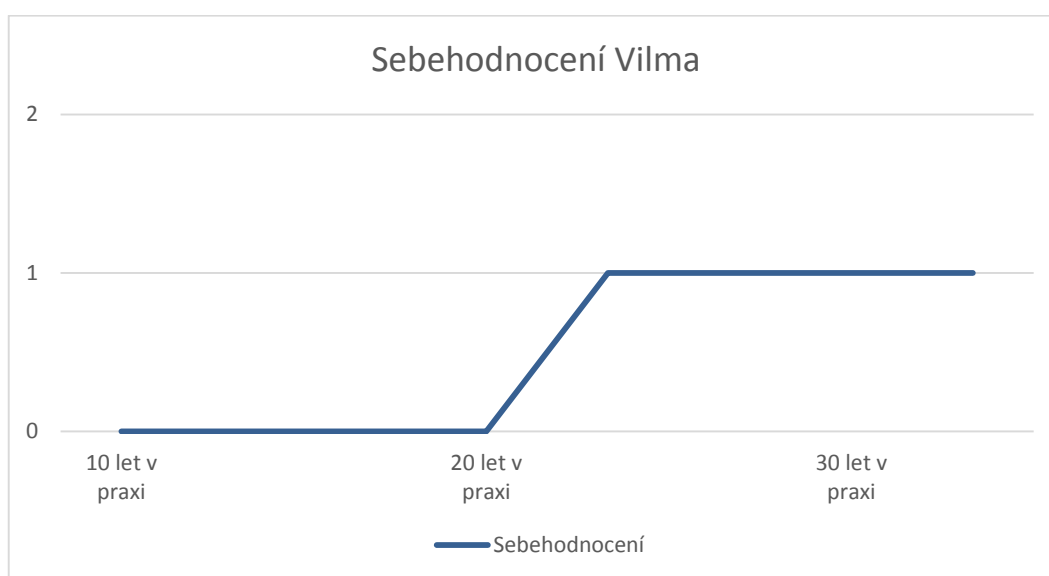


Schéma 2

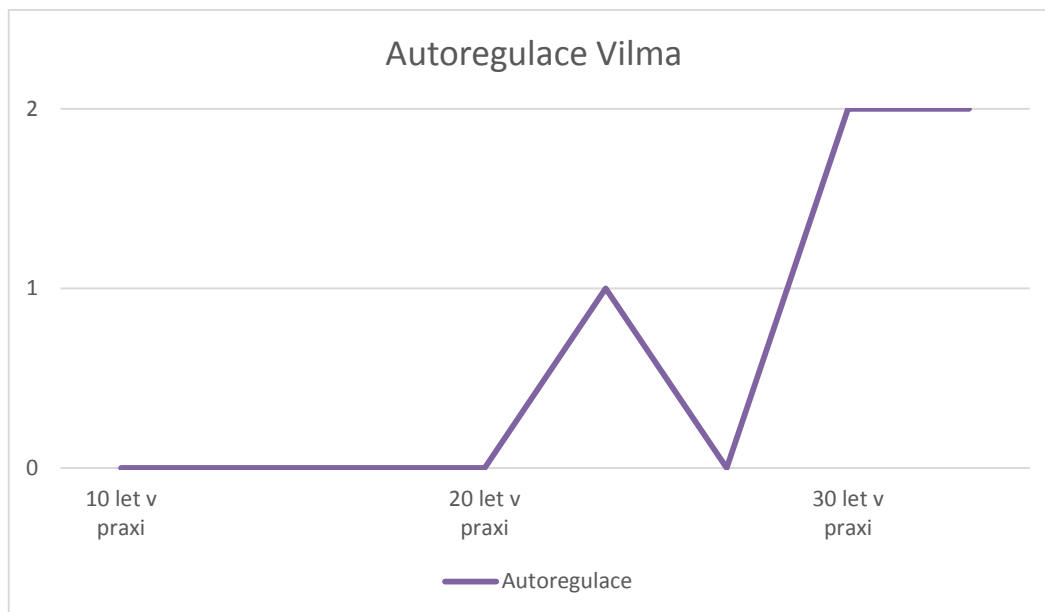


Schéma 3

10.2 Narátorka Elena

Učitelka Elena celý život pracuje v jedné mateřské škole. Od roku 1998 je také ředitelkou této instituce, což výrazně ovlivnilo její práci.

V grafech můžeme sledovat, že schopnosti sebereflexe, sebehodnocení a seberegulace má učitelka v začátku praxe na úrovni 0, tedy že v jejím vyprávění nebylo znát, že by se jimi více zabývala ve svých pedagogických začátcích. Nejvíce Elena hovořila o srovnávání s učitelkami, se kterými se setkala jako začínající pedagožka, a na tomto základě si přirozeně utvářela představu o sobě jako učitelce. Reflektovala práci svých kolegyň a posuzovala, co asi dělají „špatně“, a jak by ona postupovala. V dalších letech už hovoří hlavně o své funkci ředitelky a povinnostech, které z toho vyplývají.

Učitelka Elena se během rozhovorů hodnotila ve vztahu k dětem většinou pozitivně. Své mezery cítí spíše v legislativních a administrativních záležitostech. Jako ředitelka mateřské školy musí řešit chod celé instituce a hodnotí vzdělávací a jiné podmínky, učitelky ve třídě a výsledky vzdělávání. Na rozdíl od sestry písemně nezpracovává sebereflexi a sebehodnocení. Shodují se však obě dvě, že to pro ně osobně nemá žádný hlubší význam a veškerá evaluace je hlavně tlakem ze strany současných požadavků kladených na předškolní zařízení.

Vliv na její regulaci mělo narození vlastních dětí, kdy se dokázala více vcítit do dětí i rodičů jako matka. Dále si všímala dětské odezvy na její chování i chování jejích kole-

gyň. Právě dětské projevy se pro ni staly ukazatelem kvality odvedené práce. Také dodává, že se s věkem o děti více bojí a více je má ráda. Své vize ohledně seberozvoje vidí převážně v rozšiřování zásobníku činností. V rámci své funkce se také musí stále sebezvdělávat ohledně zákonů, dokumentace a dalších povinností.

Stejně jako Vilma usuzuje, že přístup k dětem se během její profesní dráhy měnil a s tím i její pohled na sebe samu. Tvrdí, že dřív svou práci vykonávala spontánně bez hlubších rozborů, proč to dělá právě tak a jak jinak by mohla pracovat. To se, jak je vidět v grafu, zkušenostmi a věkem posunovalo směrem k vyšším hodnotám. Z příběhu učitelky však nebylo znát, že by některou ze schopností uvedených v grafu dále vědomě a plánovitě rozvíjela. Například u schopnosti vědomého sebeřízení nebyl zaznamenán výraznější projev v posledních letech. Přestože předpokládáme přirozenou sebekontrolu učitelky, z vyprávění nebylo patrné, jak konkrétně se sebevýchova promítá do její činnosti a jak k ní vůbec dochází. Proto se v grafu objevuje hodnota 0. V ostatních procesech sebereflexe a sebehodnocení můžeme vidět postupný vývoj k vyšším hodnotám během života učitelky. Tedy, že učitelka má předpoklady ke zvládnutí efektivní sebereflexe.

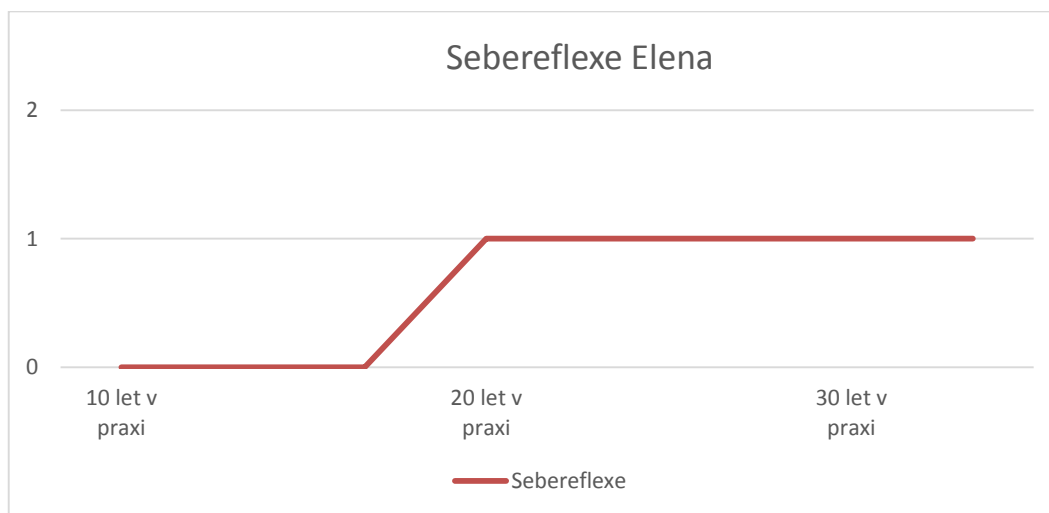


Schéma 4

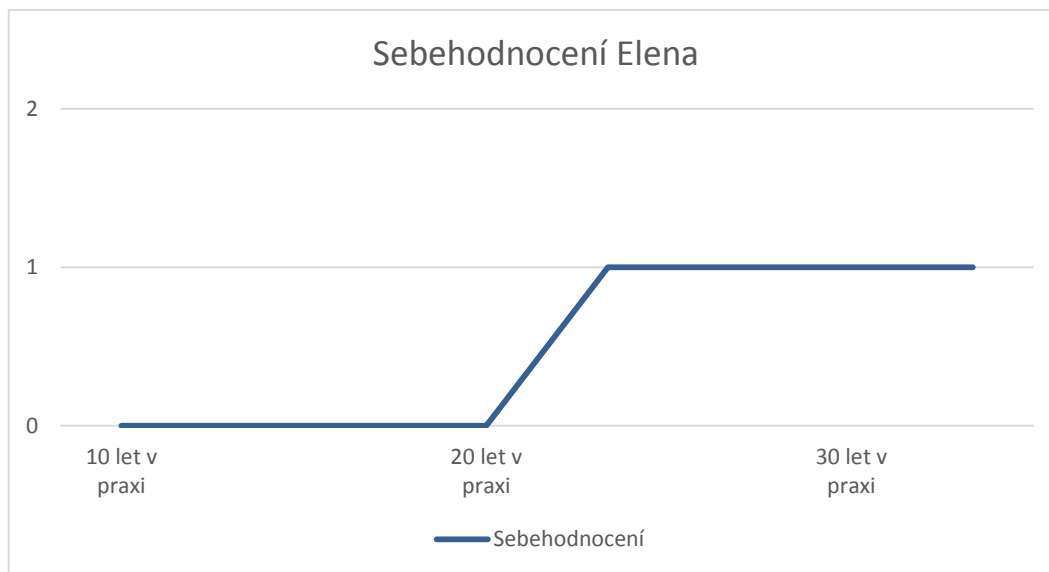


Schéma 5

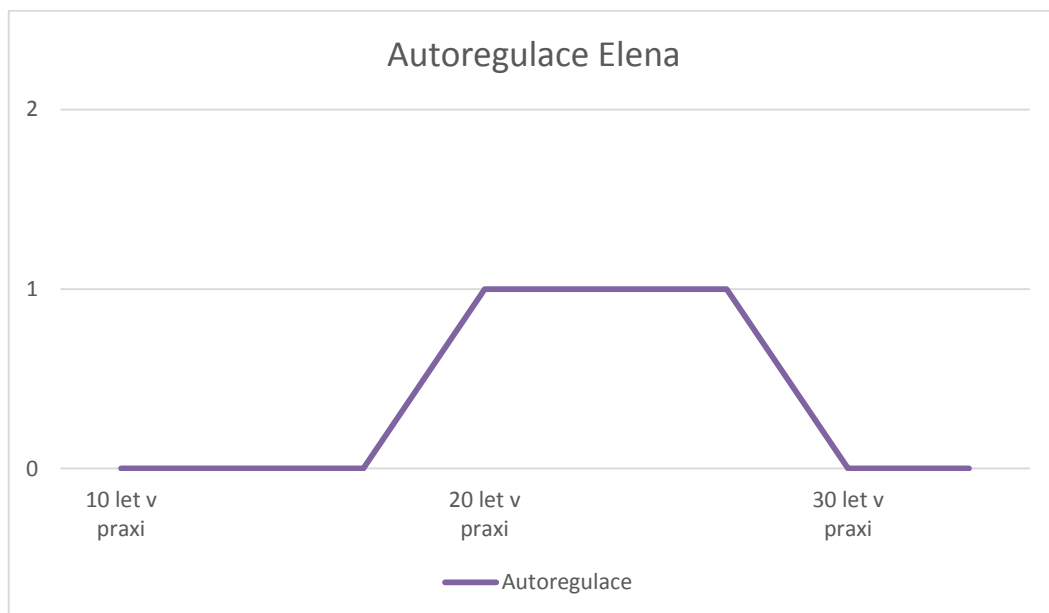


Schéma 6

11 DISKUZE

V diskuzi se soustředím na shrnutí interpretovaných dat a srovnání s dosavadními teoriemi týkající se pedagogické sebereflexe, sebehodnocení, sebepojetí a autoregulace.

Učitelské profesní JÁ se formuje během celé pedagogické dráhy. V první podkapitole **učitelské začátky** se zaměřujeme na hledání cesty k učitelské profesi. V tomto období hledání a prvních pedagogických činností se podle Spilkové (2004) utváří tzv. startovací identita, která se buduje na motivaci učitele k vykonávání dané profese. Učitel má v této fázi jakési představy o profesi a postupně se s ní seznamuje. Tak vzniká jeho první **sebeobraz** učitele a rozvíjí se jeho **sebepojetí**.

Při vyprávění se učitelky vrátily ve vzpomínkách ke svým učitelským začátkům. Obě se chtěly stát učitelkami už na střední škole, ale nebylo jim umožněno kvůli křesťanské víře studovat střední pedagogickou školu. Po gymnáziu se přesto rozhodly jít pedagogickou cestou. Elena našla zaměstnání prakticky okamžitě po maturitě v mateřské škole a musela si dodělat dálkově nástavbu. Největší přínos školy viděla v tvorbě zásobníku aktivit pro děti a osvojení základů psychologie. Její sestra toužila být, jak říká, „klasickou učitelkou“. Studium na vysoké škole při mateřské dovolené po roce a půl ukončila a začala intenzivně shánět místo v mateřské škole. Až po dalším dítěti získala umístěnku, ovšem jako vychovatelka v dětském domově. Na toto období vzpomíná jako velkou zkušenosti s dětmi i pro pozorování práce ostatních vychovatelek, přesto se nevzdala myšlenky být učitelkou a po třech letech získala místo v první mateřské škole. Je vidět, že obě vypravěčky velmi odhodlaně šly za svým cílem. Považuji za důležité zmínit, že obě učitelky se cítí s profesí spjaté, nikdy ji nechtěly měnit a stále je naplňuje. V této skutečnosti spatřuji důležitý ukazatel pro motivaci k práci a rozvoj **profesní identity**.

Metoda výzkumu **analýza životního příběhu** naskýtá příležitosti k pozorování a srovnávání sebe samé a svých pedagogických strategií během celé učitelské kariéry. Mareš (1996) rozlišil tři dimenze **profesního JÁ**.

- 1) Retrospektivní dimenze
- 2) Aktuální JÁ
- 3) Prospektivní dimenze

První uvedené dimenze jsme se již dotkly v učitelských začátcích. Ovšem učitelské sebepojetí se stále vyvíjí a proměňuje, což vychází ze zkušeností a schopnosti reflektovat a

regulovat své počínání. Výzkum se jednoznačně nezaměřoval na žádnou z těchto složek, ale jeho ambicí bylo shrnout informace z vyprávění, které nám odhalí, jak se učitelky během let praxe vyvíjely. Na základě výpovědí učitelek lze soudit, že jejich JÁ bylo utvářeno podle vnějších vlivů (kolegyně, nadřízené, děti, rodinné situace) a vnitřních pohnutek (tendence k seberozvoji, sebekontrola, seberegulace). Učitelky reflektovaly chování a přístupy svých pedagogických kolegyň, srovnávaly a přehodnocovaly, co je v jejich profesi efektivní. V těchto situacích využívaly metody pozorování a vnitřní i vnější dialog.

Ve výpovědích jsem hledala a zaznamenávala předpoklady k sebereflexi učitelek. Srovnáme-li teoretická východiska k dané problematice se zjištěnými fakty, zaznamenáme, že se učitelky dotýkají prvních třech fází sebereflexe. Podle Schöna (1987) a Smythe (1989), jenž zmiňuje Syslová (2011), ve startovací fázi projevuje učitel svůj zájem o práci a získává motivaci k reflexi své činnosti. Obě učitelky uvedly, že děti jsou to nejdůležitější a ony samy neměly nikdy v úmyslu odejít ze školství. Jako motivaci k seberozvoji vidí právě děti a také pozorováním kolegyň srovnávaly, v čem by se mohly ještě zdokonalit. Dá se usuzovat, že práce je naplňuje až do dnešních dnů a jejich zájmem je být v ní co nejlepší. Ve shromažďovací fázi se učitel soustředí na detaily práce, popisuje (hodnotí), klady a zápory. Při setkáních učitelky daly najevo, že dokážou přistupovat i kriticky ke své osobě, ale více se jevilo, že si po desítkách let jako učitelky v MŠ vcelku věří a jak říká Vilma „že tu práci, myslím, děláme celkem dobře.“ Nikdy však nepůsobily přehnaně sebevědomým dojmem a připouštěly si jisté osobní rezervy (orientace v RVP PV, motivace dětí). To navazuje na další část-intepretační, kdy učitel provádí celkové zhodnocení. Na základě získaných dat nelze odpovědět, do jaké míry učitelky vědomě provádí hodnocení. V rozhovoru se spíše útržkovitě vyjadřují ke svým přednostem. Zde by se daly doporučit metody představené v teoretické části práce (možnost videotréninku, vzájemné hospitace, portfolio apod.) Ani jedna učitelka ovšem žádnou z metod cíleně nevolí pro systematické hodnocení. V projektovací fázi učitel plánuje další pedagogickou činnost, změny a inovace. Na základě výpovědí učitelek lze říct, že plánování nemá ucelený koncept se stanovenými cíly a následným zhodnocením, jestli se učitelka v dané oblasti posunula a jak ji zvládla.

Velmi významná je pro sebereflexi a autoregulaci učitelek zpětná vazba od dětí, na jejímž základě reflektující učitel hodnotí sám sebe jako učitele. Pedagog si pokládá otázky, proč se činnost nezdařila, jak si představoval, jestli to není jeho chybou, že děti takto reagovaly, jak by to mohl udělat lépe? Vilma podrobně hovořila o svých vnitřních pochybnostech. I po desítkách let praxe se zamýšlí nad tím, jak se promítá její osobnost do aktivit

s dětmi. Právě to, jak si uvědomuje a připouští osobní i profesní rezervy, je ukazatel reflektujícího pedagoga. Takový předpoklad je kladným obrazem pro kvalitní výkon práce. Sama učitelka soudí, že vidí kolem sebe učitelky, které si nepřipustí, že by něco dělaly špatně, a to je učitelky brzdí a ničí jejich vztah s dětmi. A právě o interakci a emocionálním propojení se svěřenými ratolestmi často učitelky hovořily. Zmiňovaná byla **láska k dětem**. Učitelky dávaly najevo, že mají svou práci a děti velmi rády. Elena přímo tvrdí, že čím je starší, tím víc je má ráda. Podobně to vnímá i Vilma, která je názoru, že má v současnosti s dětmi daleko bližší vztahy, než tomu bylo v jejích začátcích. Tento pocit dává do souvislosti s větším pochopením dětských potřeb. Lukášová (2017) hovoří o „pedagogické lásce“ jako jedné z pedagogických ctností, na které učitel staví svůj vztah k dětem. Skrze lásku učitel dává dětem pocit podpory a porozumění. V rozhovorech se dalo sledovat, že i samy učitelky vnímaly vývoj svého vztahu a přístupu k dětem během let. Vilma přímo tvrdí, že k dětem měla z počátku odstup, chladný přístup, který je nesrovnatelný s tím, co má s dětmi v současnosti. V této „ctnosti“ spatřuje významný aspekt pro kvalitní práci s dětmi. A vrátíme-li se k zamyšlení nad odezvou dětí, tak obě učitelky uvedly příklad, kdy se jich děti raději držely než jejich kolegyně. Tento jev vnímají jako ukazatel, že práci dělají dobře a jejich vztahy s dětmi jsou stabilní a láskyplné.

Je lidskou přirozeností reflektovat, co se v okolí děje, komparovat to a hodnotit. Pokud se učitel chce **seberozvíjet**, musí svou **intuitivní sebereflexi a sebehodnocení** alespoň částečně dostat do vědomé roviny. Narátorky ve vyprávění hovořily nejen o proměně přístupu učitelky k dětem v závislosti na svých zkušenostech, ale také o proměně předškolní pedagogiky jako takové. V současné odborné literatuře se dočítáme o nutnosti rozvíjet seberefektivní a autoregulační dovednosti učitele. Obě učitelky se shodovaly, že dříve (tj. v 80. a 90. letech) se o sebereflexi a **autoevaluaci učitelky** vůbec nehovořilo. Obvykle se dělalo pouze hodnocení dětí, a to v podstatě vydrželo až do 21. století, kdy byl přijat Rámcový vzdělávací program (2004). Politické změny a pedagogické reformy měly nezanedbatelný vliv na učitelčinu práci. Jak již bylo řečeno, učitelky spontánně přehodnocují a regulují své chování a jednání bez ohledu na politickou situaci či pedagogické směry. Ve vyprávění bylo znát, že sebehodnocení je přirozenou součástí učitelké práce. Nejčastěji učitelky hodnotí verbální formou, a to v rámci pedagogického kolektivu, co se zdařilo, co ne a proč. V současné době se však apeluje na psanou podobu sebehodnocení. Záleží na řediteli školy, co od učitelek vyžaduje. Vilma dělá každý týden zhodnocení výsledků výchovně-vzdělávací činnosti. Součástí tohoto hodnocení je také sebereflexe a sebehodnocení. Jak

sama říká, více se zaměřuje na posouzení, co se podařilo, jaké cíle byly naplněny než na samu sebe. Obě se shodují, že písemné hodnocení pro mě nemá velký osobní význam. Podle Vilmy je přímo zavádějící, co učitel o sobě píše a skutečnost může být přitom úplně jiná. Elena jako ředitelka vyjádřila pochybnost o tom, že by učitelky napsaly objektivní posouzení svých kvalit, kdyby to po nich ze své pozice vyžadovala. Celkově tlak na neustálou evaluaci všech podmínek, dětí, učitelek atd., vnímají jako zbytečný. Zdá se jim, že svou práci odvádějí dobře i bez neustálého hodnocení a papírování je spíše od dětí odvádí, než by je odborně posunovalo a zkvalitňovalo práci.

Autoevaluace učitelky je poměrně nový odborný termín, který vychází z předpokladu, že učitel prošel procesem poznávání své osoby a záměrně a systematicky hodnotí a plánuje další kroky seberozvoje. Přestože učitelky vědomě a cíleně nepokládají otázky ke své osobě, na jejichž základě by se autoevaluovaly, definice tohoto pojmu umožňuje shledat jisté předpoklady k této dovednosti. Takovými jsou například podle Lukášové (2017) vědomí profesní identity, což bylo patrné u obou narátorek. Základy vidíme při volbě profese a velmi důležité je jejich hodnocení sebe samých v současné době. Dalším ukazatelem je schopnost zvládat změny nároků na osobu učitele. Ať už se jednalo o společenské změny v rámci celonárodní politiky a pedagogiky nebo interní změny v rámci školky, nikdy to v učitelkách nezbudilo pocit, že by měly své povolání měnit. Příkladem může být vliv vedení školy na klima celé školy, o kterém hovořila Vilma. Šikana vůči učitelkám ze strany ředitele měla velmi negativní dopad na celou práci učitelky. V širším kontextu jsme narazily na kurikulární změny, které od učitelek vyžadují jiné přístupy, terminologii i hodnocení. K těmto proměnám se staví učitelky spíše s despektem, ale přesto se s nimi snaží pracovat ve prospěch své profese.

Převážně v životním příběhu učitelky Vilmy bylo znát, že ji na učitelském seberozvoji vždy záleželo a stále je přístupná se učit novým věcem a inspirovat se od druhých. Elena z pozice ředitelky řeší hlavně evaluaci celé školy a svoji osobu jako takovou přímo nehodnotí. Její pracovní náplní je převážně hodnotit podmínky školy, výsledky edukace a učitelky. V rámci seberozvoje by stála o sebevzdělávání v oblasti odborných znalostí (terminologie) a zajímá se o nové náměty na činnosti s dětmi. Vilmu odjakživa zajímala psychologie, proto se v této oblasti stále vzdělává prostřednictvím seminářů a knih.

Z uvedených dat a interpretací můžeme shrnout, že učitelky dokážou retrospektivně posoudit samy sebe jako učitelky, dokážou říct, jaké mají učitelské kvality. V rozhovorech bylo znát, že si jsou vědomy svého učitelského vývoje při srovnávání, jak v minulosti

k dětem přistupovaly a jak je tomu v současnosti. Tento progres lze přisuzovat pedagogickým zkušenostem, proměněm pedagogického rámce, kdy se v rámci reformy začala pedagogika opírat o humanistické pojetí a individualizaci. To všechno mělo vliv na pojetí učitele a jeho sebereflexi. Mimo to je třeba říct, že pro to, aby byla učitelka vůbec schopná se rozvíjet a zdokonalovat, musí si připustit své limity, reflektovat je, korigovat a regulovat. Jinými slovy zvládá sebereflexi a seberegulaci, i když převážně v nevědomé rovině.

ZÁVĚR

Záměrem práce bylo popsat proces sebereflexe, sebehodnocení a autoregulace učitelky v mateřské škole. Pro zkoumání této problematiky byla zvolena metoda založená na výpovědích a rozhovorech s dvěma vybranými učitelkami. Specifikum tohoto postupu tkví v hledání jevů v průběhu celé profesní éry narátorek.

Cesta k vědomé sebereflexi, autoevaluaci a autoregulaci je velmi dlouhá a zakládá si na systematickém a uvědoměném pokládání vnitřních otázek na své učitelské kvality, které učitelé přehodnocují a plánují zlepšení. Z výpovědí učitelek bylo znát, že jsou uvedené procesy přirozenou součástí jejich profesního života, ale v odborném pojetí nelze hovořit přímo o „autoevaluaci“. Proto byl v této práci využíván termín „sebehodnocení“. K tomu, aby učitelky zvládly samy sebe korigovat a rozvíjet, je nezbytná reflektivní a sebereflektivní dovednost. Právě této oblasti se věnuje podstatná část diplomové práce.

Považuji za důležité zmínit i proměny předškolním pedagogiky. Jak se ukázalo v mé empirické části, požadavky na učitelku se v rámci doby neustále mění. V centru mého zájmu ale nebylo jen to, jak je vnímána učitelka z pohledu společnosti, ale především, jak se vnímá ona sama. Změnu viděly samy narátorky v individuálnějšímu přístupu k dětem. Na pozadí vyprávění také bylo vidět, že humanistické pojetí dítěte se promítá do každodenní reality vybraných učitelek. Obě to hodnotily jako pozitivní fakt, neboť je to sblížuje s dětmi a na tomto základě probíhá kvalitnější edukace.

S odstupem času učitelky daleko kritičtěji vnímají některé své přístupy a chování před desítkami let. Shodují se na tom, že v začátcích pracovaly intuitivně, moc nerozebíraly samy sebe ve výchovně-vzdělávacím procesu a zaměřovaly se na výsledky dětí, aby třída fungovala jako celek. Sebevýchova probíhala na základě pozorování ostatních, jak si v profesi počínají a také podle dětí, jejichž zpětná vazba vedla učitelky k zamyšlení: Nebylo to mnou? Co jsem udělala špatně? Jak to vyřešit líp? Na posunu, který se odehrál ve vztahu k sobě samým i k dětem, se podílela hlavně pedagogická zkušenost narátorek i vlivy z osobního života.

Diplomová práce si dávala za cíl popsat, jak se měnil proces sebehodnocení. Na základě zjištěných informací, je vidět, že učitelky provádějí sebereflexi a sebehodnocení spíše neuvědoměle. Cíleně neprojektují své další pedagogické kroky a korektury. Přesto jsem zaznamenala, že obě učitelky mají tendence se stále sebevzdělávat a zajímají se o svůj obor. Prioritou se pro ně stalo adekvátně rozvíjet děti a být jím dobrou a milovanou učitel-

kou. Tato motivace je klíčem k seberozvoji a neustálé snaze na sobě pracovat. Jak již bylo ale zmíněno, přestože nacházíme předpoklady a tendence k efektivní sebereflexi a hodnocení, nelze mluvit o systematické autoevaluaci.

Diplomová práce poskytuje vhled do života a práce dvou učitelek, který odhaluje, jak se během profesní dráhy sebehodnotily, autoregulovaly a rozvíjely. Myslím, že tento výzkum umožnil vybraným učitelkám se více zamyslet nad některými záležitostmi ve své profesi tím, že verbálně formulovaly, jak se jako pedagožky proměňovaly a osobně a profesně posouvaly. Na jejich příběhu můžeme sledovat, jak důležitá je pro učitele schopnost sebereflexe. I když s tímto termínem učitelky cíleně nepracují, ovlivňuje jejich sebepoznání jako učitelek a přímo kvalitu práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-403-0.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [3] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [4] GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.
- [5] HANSEN, Alice. *Reflective learning and teaching in primary schools*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012. ISBN 9780857257697.
- [6] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- [7] HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
- [8] KARGEROVÁ, Jana a kol. *Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Step by Step Česká republika, o. s., 2011.
- [9] KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.
- [10] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- [11] KOHOUTEK, Rudolf. Autodiagnostika a autoregulace ve výuce psychologie pro budoucí učitele. In *Učíme psychologii 2011 / Teaching Psychology 2011*. první. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 26-32, 7 s. ISBN 978-80-210-5975-7.
- [12] KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
- [13] LABOSKEY, Vicki Kubler. *Development of reflective practice: a study of preservice teachers*. New York: Teachers College Press, 1994. ISBN 0-8077-3334-2.
- [14] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training : (teo-*

- rie, výzkum, praxe). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- [15] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.
- [16] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí-podněty k auto-evaluaci a výzkumu*. 2017, s. 18. (rukopis k tisku)
- [17] MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.
- [18] MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- [19] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- [20] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [21] NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe a pregraduální didaktická příprava učitele. E-pedagogium*. 2002, 2(II.). ISSN 1213-7758.
- [22] PETLÁK, Erich. *Pedagogicko-didaktická práce učitel'a*. Bratislava: Iris, 2000, 118 s. ISBN 80-89018-05-x.
- [23] *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. Praha: SPN, 1984.
- [24] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [25] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [26] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- [27] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- [28] SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.
- [29] SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

- [30] SYSLOVÁ, Zora, ed. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7881-9.
- [31] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [32] ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6
- [33] ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.
- [34] ŠVEC, Vlastimil. *Sebereflexe v pedagogické činnosti učitele*. In Vybrané kapitoly z obecné didaktiky. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta, 1996. s. 76-81. ISBN 80-210-1308-7.
- [35] TRUNDA, Jiří. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 19 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.
- [36] VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.
- [37] VAŠŤÁTKOVÁ, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: UP.
- [38] WIEGEROVÁ, Adriana. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-555-9.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Seznam schémat:

Schéma 1	60
Schéma 2	60
Schéma 3	61
Schéma 4	62
Schéma 5	63
Schéma 6	63

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Ukázka hloubkového rozhovoru

PŘÍLOHY

Příloha 1: Ukázka hloubkového rozhovoru

Jak vypadal den učitelky?

E: „My jsme musely psát přípravy. **písemné přípravy**“

V: (přemýšlí) „No, určitě se nepsaly žádné záznamy o dětech. To vůbec. A přípravy úplně jinak.“ **změna příprav**

E: „Ne. To byly výborné metodiky, podle výchov, žádné činnosti. My jsme měly každý den nějakou výchovu. Bud' to byla výtvarka nebo hudebka.“ **orientace na činnost**“

V: „Když jsi měl výtvarku, tak sis u toho mohl zazpívat, ale každý den byl soustředěný na jednu tu výchovu.“

E: „Bud' se učila básnička nebo písnička a s tím propojit všechno. Když máš téma, odpoledne k tomu zařadit. Vyhovovalo mi to, dřív mi to vyhovovalo, když sem si připravovala tu literárku, a ne že sas připravovala a mosíš aj výtvarku do toho. spojit básničku do toho, nějakou pohybovku.“ **zaměření na jednu činnost** Bylo to jednodušší **jednodušší přípravy v minulosti** a myslím, že sa víc naučily, když dělaly to jedno.“

V: „Bylo to ale jednodušší.“

E: „A k tomu se vrací, nechat ty děcka vyhrát.“ **dětské potřeby**

V: „A je to tlak na nás, že toho musíme víc plánovat, že.“ **více požadavků na učitele**“

(...)

V: „Nic se neznačilo. To spíš jako každá sama věděla. Já nevím, možná třeba se šlo ven s děckama, na zahradě a že třeba řekla: „Ježiš, dneska jsem dělala to a děcka byly šikovné.“ **ústní hodnocení** Jako takto... Dřív si ani nepamatuju, že bysme děti tak připravovaly k zápisu.“

E: „Ale ne, nehodnotily, nezapisovaly... Jako připravovaly jsme je, neučily, to se dřív nesmělo říkat, jsme nebyla škola.“ **změna zákona**

I když si to člověk ale nezapisuje, stejně o tom tak nějak přemýšlí... Že třeba tu situaci s dítětem zvládl dobře a podobně....

Přikyvují

V: „No právě až od tohoto... Já si zpětně uvědomuju, že co jsem začala pracovat v Luhu, tak my tam máme velice dobrý kolektiv. Myslím učitelky. Ale my jsme se jako vážně tak semkly **vztah s kolegyněmi** a my třeba na té zahradě, i oslavy když byly, tak jsme vždycky skončily u těch děcek a vykládaly. To tak nějak postupně a pomalu se ani nebaví o ničem jiném **diskuze o dětech** A na poradách hodnotíme. **hodnocení na poradách** Třeba přijde jedna. „To se mi tak povedlo“ a nahazuje...“

A když se bavíme o takových běžných situacích s dětmi. Jestli ten pohled sám na sebe, na své chování se nějak proměňoval? Soustředily jste se na to spíš v začátku nebo později?

E: „Spíš teď“, **sebereflexe v pozdějším věku** člověk byl takový mladý a bral to...“

V: „Já bych třeba chtěla vrátit, to co mám teď, třeba těch 20 let dopředu, teda pozpátku, abych se na to všechno (Eva přitakává) **uvědomění si pokroku**, i na ty děti dokázala dívat z toho pohledu, z těch zkušeností. **význam zkušenosti** Já čím jsem starší, tím víc se dokážu do těch děcek vžít. **empatie přichází s věkem** Jakože „grázlici“, já jich jakože chápu a něco třeba určitého jim dovolím, a vím proč jim to dovolím, protože vím, že tu povahu mají danou a já z něho nějakého hodného klučinu jako nepředělám, nevychováám... Takže vím, co na které děcko platí, zatímco před těma rokama jsem to jako nepoznala, **začátečnická neznalost** jsem to jakože brala jako celek, aby byli hodní, abych je něco naučila, aby to bylo jak má. Ale že bych nějak víc individuálně k těm děčkám přistupovala, to moc ne. **změna v individualizaci** Jako určitě trochu jo...“

A to vnímáš tou praxí nebo věkem?

E: „Tou praxí **pedagogická praxe** a já teda hodně hledím na bezpečnost. Dřív ti to jako nedošlo. Že sa mosí to stát, to stát.....Když se sem tam výjimečně něco stalo... Tak to mu dovolíš, to mu nedovolíš....“

V: „Ano, to mu dovolíš, nedovolíš a víš proč.“ **jistota v chování k dětem**

E: „Je to věk i praxe. Obojí.“ **přístup k dětem v závislosti na věku a praxi**

V: „Já sa příznám. Kdysi dávno, jsem dělala....No, děcka měly spát a stydím sa za to a je mi z toho až úzko, **uvědomění si špatných postupů** ale já jsem tehda nic jiného... Jako vzor neviděla... **nevhodné učitelké vzory** A když šly děcka spát, tak kolegyně měla nachystané dva tři ručníčky

a ona jako fakt dávala dětem přes oči ty ručníčky. No a já vím, že jsem to taky dělala. **„upřímost k sobě samé“**

A v té době sis uvědomovala...

V: „V té době právě ne. Mi nedošlo. Jsem ty děti vnímala jinak než teď. Daleko větší odstup. **„odstup od dětí“**

E: „Čím si starší, tím víc máš ty děti ráda, **láska k dětem** bojíš sa o ně... **„strach o děti přichází s věkem“**

V: „Jako stydím sa za to, ale v tu chvíli jsem nic jiného od nikoho jiného...nic jiného mě nenaučil. Viděl jsi, že je to běžné a neporadil sis jinak... **„hledání cesty“**

(...)

V: „Jako psát si to...Co je na papíře, to tam jakože...Nikdy nikdo neví, co je doopravdy, dycky tam můžeš napsat co chceš, **zpochybnění psané podoby** Jen pro tu kontrolu, inspekci, ředitelku... **„papírování pro inspekci, vedení školy“**

E: „Ono napsat si to, je dobré, ale kdybys to měla ukázat někomu, třeba ředitelce, tak že člověk bude mít strach, aby si ten člověk neřekl, že jsi slabší...“

Já myslím pro sebe....

E: „To je dobře, pro sebe jo. **sebereflexe pro sebe** Třeba kdybych to chtěla po mojich kolegyních, tak si myslím, že ta pravda nebude...U jedné z nich...**Že sa jako nepoháňá...** **„pochyby o objektivitě“**

Kdyby jste měly psát vy....

V: „Já bych to jako dokázala, nemám problém...“ **„důvěra v seberefektivní schopnosti“**

Že člověk nemá problém si i po těch letech praxe přiznat, tady bych mohla ještě zabrat...

V: „A nebo sama....Třeba ten den sa ti nepodaří, a ty víš, že sa to na ty děcka odráží třeba tvoji chybou, **uznání chyby** protože na ty děcka sa to všechno odráží, že si neměla náladu nebo ti bylo blbě. **vliv psychického zdravotního stavu na práci** A přiznáš si to... **„Dnes jsem tak protivná“** A děcka to vycítí. **„náladu učitelky“** A stalo se mi to i kolegyním, že po nich pak čafla... To je tak relativní. Já třeba dneska, děcka si hrály a máme tam takového jednoho ze špatného prostředí. A on cosi zbral a byl takový zlý, a já že ne, že si s něma nebudeš hrát, budeš musel jít ke stolečku, budeš sám. Tak byl takový otrčaný. Za chvílku jsem řekla, že už se uklízelo. On

přiletí ke mně, on mňa obejmje, chvílku sa se mnú potulí a jde pryč. Tož možeš sa na něho...? Jako, no nemožeš. Jako vyčiniš mu, všecko. **Ale stejně to děcko máš ráda a to nejde "ted' su na něho zlá a ted' mu ukážu celý den.** **objektivita** To prostě nejde. On ví, že to nemyslím zle, ale že ho seřvat musm... **Ale zas nekdy to člověk přežene a je pak je mu to líto.** **citlivost** **Protože to děcko přijde a člověk si říká, panebože, proč sem na něho tak...** **regulace v závislosti na dětech**

Myslíte, že byste to dokázaly hodnotit třeba v těch pětadvaceti?

V: „Ne. My jsme to braly tak nějak...“ **schopnost hodnocení**

E: „Prostě v tom mládí si byla taková...hodně elánu. Já jsem to brala, jak to říct. Prostě to mládí je takové... Ty to umíš a jedeš...“

V: „Člověk prostě tak nějak jede... Jsem ty děcka nejak neprožívala, jak to asi prožíváme ted'.“ **jiný přístup k dětem**

E: „Ano!“

(...)

Až tak velkou změnu ve své profesi vnímáte?

V: „No ano, já úplně obrovskou.“ V: **Já jako z pohledu na ty děcka, si to tak trošku, to sa moc nedá, ale třeba k těm děckám jsem přistupovala daleko, když to použiju, daleko chladněji než ted'.** **chladný přístup k dětem v mládí** **Takže v tom vidím obrovskou změnu, že pokud tu práci chceš dělat, musíš ty děcka mět ráda, jinak to nebudeš dělat dobře. Si myslím já.** **láska k dětem jako předpoklad dobré práce**

Kdy si myslíš, že sa to změnilo...?

V: „Já myslím, že tou praxí i těma, sem viděla ty kolegyně.. **Že sem třeba viděla tu kolegyni, uvnitř sem věděla, že to nedělá dobře, tak sem sa snažila to tak nedělat, protože sem věděla, že by to tak nemělo být.** **autoregulace podle kolegyní** **Nebo ty starší a takové, on nich zase "Ona to dělá dobře, tak by to mělo být". Jak říká E. Ty semináře, školení. Postupně jak přidávaly od těch výchov a psychologie. To mňa zase moc zajímá, tak sem sa přihlašovala“.** **sebevzdělávání v psychologii**

Já: Obohatilo tě to v něčem, ovlivnilo ve vztahu k dětem?

V: „Právě že ve vztahu k těm dětem, tady toto určitě. **regulace v komunikaci s dětmi** Ale ze začátku sem sa v tom tak plácala, já osobně tak všelijak. Že sem jakoby hledala tu svoju správnú cestu **hledání profesního já** a fakt čím víc sem s tema děckama dělala, tak už sem sama viděla, že když su na toto děcko zlá, že to nikam nevede, že je to ještě horší, že sem sama pochopila, ... **sebekritika svého chování a jednání** když su děcka hrozná, tak si zaslouží, to sú takové fráze, ale já to chápu, že je to tak, i to děcko, které zlobí a to, mosíš si na něm najít něco, co je dobré, nemožeš ho jen tak zaškatulkovat. **regulace podle dětí** To sem chtěla říct, že prostě v tom mládí mojem sem chtěla mít ty děcka tak srovnané, aby nikdo nevytrčal z řady, aby všichni prostě byli, jak si já představuju, ale to nejde, každé to děcko je jiné. A než pochopíš, že ke každému mosíš jinak... **postupné porozumění dětem** Poznáš že to třeba děláš dobře, od těch děcek, ta odevzva je úplně evidentní. **chování podle odezvy dětí** Dřív takto ani nepřišly, nebo výjimečně, sednout na klín..“ **fyzický kontakt**

E: Přikyvuje “Ano, ano” **blíže vztah k dětem**

(...)

Já: Chtěly jste někdy měnit profesi?

E: „Ne, já jsem vždycky chtěla být učitelka. **učitelka na celý život**“

V: „Já jsem chtěla být dycky klasická učitelka. **pedagogický směr** Studovala jsem rok a půl vysokou školu v Ostravě a pak jsem otěhotněla. Myslím, že bych to i dodělala, ale já jsme to psychicky nedávala. Eva byla už na světě a zůstávala s mamkou. Já jsem to nezvládala. To byly ještě čtyři roky. Pak jsem teda začala uvažovat, co budu dělat a nejvíc směr byl do té školky.“

E: „A bylas ráda.“