

Reflektivní techniky v práci začínajících učitelů mateřských škol

Kateřina Frydrychová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kateřina Frydrychová
Osobní číslo:	H210128
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Reflexivní techniky v práci začínajících učitelů mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o diagnostikování práce učitele.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na reflexivní techniky začínajících učitelů mateřských škol.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro začínající učitele mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

Hansen, A. (2012). *Reflective learning and teaching in primary schools*. Thousand Oaks: SAGE.

Janderková, D. (2019). *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe.

Lukášová, H. (2015). *Učitelství sebepečení a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Lukášová, H. (2017). Učitelství sebepečení – podněty k auto-evaluaci a výzkumu. *E-Pedagogium*, 17(1), 46–58. DOI: 10.5507/epd.2017.005.

Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., & Soukupová, P. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky 1*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

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

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně25.4.2023.....

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

(1) Vysoká škola nezjednáčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 nahlázení 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 výtisky, 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, užívá-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce teoreticko-empirického charakteru se zabývá reflektivními technikami v práci začínajících učitelů mateřských škol. Teoretická část vysvětluje pojmy, které souvisí s problematikou, jako jsou sebereflexe, reflektivní techniky a začínající učitel. V rámci výzkumu bylo uskutečněno dotazníkové šetření, do kterého byli zapojeni začínající učitelé mateřských škol. Cílem práce je popsat, jak začínající učitelé mateřských škol používají reflektivní techniky. V rámci dotazníkového šetření respondenti hodnotili přínosy reflexe práce učitele a její důležitost pro zlepšení vzdělávání v mateřských školách. Většina začínajících učitelů (80 %) provádí reflexi své práce pravidelně – každý týden, někteří i několikrát týdně, jelikož v ní vidí přínosy do další praxe. Nejčastěji používanou reflektivní technikou začínajícími učiteli je zpětná vazba ze strany dětí, nejméně častou pak hospitace ze strany vedení.

Klíčová slova: sebereflexe, reflektivní techniky, začínající učitel

ABSTRACT

The bachelor thesis of theoretical-empirical character deals with reflective techniques in the work of beginning teachers of kindergartens. The theoretical part explains concepts related to the issue, such as self-reflection, reflective techniques and beginning teacher. A questionnaire survey was conducted as part of the research, in which beginning teachers of kindergartens participated. The aim of the thesis is to describe how beginning teachers of kindergartens use reflective techniques. Within the questionnaire survey, beginning teachers evaluated the benefits of teacher's work reflection and its importance for improving education in kindergartens. The majority of beginning teachers (80 %) regularly reflect on their work – every week, some even several times a week, as they see benefits for their future practice. The most commonly used reflective technique by beginning teachers is feedback from children, and the least common is observation by the director.

Keywords: self-reflection, reflective techniques, beginning teacher

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za jeho podnětné rady, pomoc a čas, který mi věnoval při vedení bakalářské práce, Mgr. Evě Tomanové za korekturu textu, Romanovi Hlavatému a Tereze Černíkové za pomoc při statistickém vyhodnocování dat. Také děkuji mé rodině, příteli, kamarádům a kolegyním za neustálou podporu a trpělivost po dobu celého studia. Dále děkuji všem začínajícím učitelům, kteří se zapojili do dotazníkového šetření.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE	12
1.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.1.1 Odkud začínající učitelé přichází	13
1.1.2 Přípravenost začínajících učitelů.....	14
1.2 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	15
1.3 PROFESNÍ „JÁ“ UČITELE.....	16
1.3.1 Sebepojetí učitele	16
2 REFLEXE PRÁCE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	18
2.1 REFLEKTIVNÍ TECHNIKY	19
2.1.1 Profesní portfolio	19
2.1.2 Sebereflektivní otázky.....	20
2.1.3 Hospitace pedagogické činnosti	20
2.1.4 Zpětná vazba ze strany kolegů	21
2.1.5 Zpětná vazba ze strany dětí	21
2.2 SEBEREFLEXE.....	21
3 VÝZNAM REFLEXE V PRAXI UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
4 METODOLOGIE SBĚRU DAT	27
4.1 CÍLE PRÁCE	27
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY PRÁCE.....	27
4.3 ORGANIZACE VÝZKUMU.....	28
4.4 POPIS ZKOUMANÉHO SOUBORU	29
4.4.1 Metody sběru dat.....	32
4.4.2 Metody analýzy dat	32
5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE	34
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
5.2 INTERPRETACE DAT	42
5.3 DISKUSE.....	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
SEZNAM OBRÁZKŮ	59
SEZNAM TABULEK	60

SEZNAM PŘÍLOH.....	61
---------------------------	-----------

ÚVOD

Profese učitele v mateřské škole není jednoduchou profesí a u začínajících učitelů obzvlášť. Období profesního startu je náročné nejen po psychické stránce, ale především pro utváření si své profesní identity a vlastního přístupu ke vzdělávání.

Ke zhodnocení a uvědomění si nedostatků slouží reflektivní techniky, které mohou být využívány jako sebereflexe učitele, ale zároveň mohou reflektovat práci druhého učitele. Reflexe práce jako taková však zabere určitý čas, který je v dnešní uspěchané době natolik vzácný, že málokdo je ochoten jej obětovat další práci navíc, a tak ji učitelé neprovádí tak často, jak by bylo potřeba. Toto téma jsem si vybrala právě kvůli tomu, že mám aktuální zkušenost s rolí začínající učitelky mateřské školy a reflexe mé práce je pro mě velkým tématem každého týdne. Zajímalo mě tedy, jestli i ostatní začínající učitelé v mateřské škole kladou tak velký důraz na reflexi své práce, či nikoliv.

Podle dostupných zjištění se na tuto problematiku zaměřuje mnoho výzkumů, publikací a výzkumných šetření na úrovni bakalářských a diplomových prací, avšak málokteré propojují práci začínajících učitelů mateřských škol s konkrétními reflektivními technikami a jejich skutečným využitím v praxi.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje právě na reflektivní techniky, důležitost reflexe své práce, ale také na problematiku současných začínajících učitelů, kteří nezvládají propojovat teorii s praxí, což vede k pochybám o sobě jako učiteli. Cílem teoretické části je kategorizovat druhy sebereflexe a vymezit pojem začínající učitel. Praktická část se pak věnuje výzkumu, který je zaměřen na využívání reflektivních technik začínajícími učiteli, přínosy reflexe do praxe, intenzitu jejího využívání a pohled začínajících učitelů na potřebu reflektovat svou práci. Cílem bakalářské práce je tedy popsat, jak začínající učitelé mateřských škol používají reflektivní techniky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Učitelé celkově jsou vnímáni jako subjekt ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 261), učitel je jedním ze „základních činitelů ve vzdělávacím procesu“. Tuto osobu však můžeme vnímat více způsoby. Dalším z nich je například pohled na učitele jako na osobu, která organizuje a realizuje vzdělávání dětí. Konkrétně učitel v mateřské škole má navíc roli první dospělé osoby, se kterou se dítě denně setkává, spolupracuje s ní a zároveň není příbuzným dítěte. Očekává se tak od ní kladný vztah a vhodný přístup k dětem, jelikož má právě díky svému prvenství v životě dítěte významnou roli (Průcha, 2013).

Profese učitele v mateřské škole se i v současné době vyznačuje značnou feminizací. V mateřských školách je zastoupení mužů velmi malé – podle MŠMT (2022) je mužů ve školství k roku 2022 pouhých 0,6 % z celkového počtu učitelů předškolního vzdělávání, což je pravděpodobně důvodem feminizace této profese.

1.1 Začínající učitel mateřské školy

Jako v každé jiné profesi i tady platí, že se učitel nestane profesionálem při samotném nástupu do praxe. Z tohoto důvodu dělíme učitele mateřských škol na dvě skupiny – začínající učitelé a profesionálové. Jako začínající učitele chápeme všechny ty učitele, kteří jsou v praxi méně než pět let (Průcha, 2013). Někteří autoři však vnímají toto období jako dlouhé a přiklání se spíše k tomu, že začínající učitelé jsou pouze do tří let praxe (Chudý & Neumeister, 2014; Ševčíková, Plischke & Chudý, 2021). Naproti tomu Huberman (in Průcha, 2013) tvrdí, že období mezi třetím až pátým rokem praxe je právě to období, kdy se začínající učitel postupně stává profesionálem, a je tak pro začínající učitele velmi důležité. Definicí začínajícího učitele do pěti let nalezneme například i v publikaci od Syslové & Borkovcové (2022), které uvádí, že začínající učitel je osoba pracující v mateřské škole po dobu jednoho roku až pěti let. Píšová (2011) pak uvádí, že se jedná o učitele v adaptačním procesu, který prozatím nezískal potřebné zkušenosti. Autorka se přiklání k definici od Průchy (2013) a Syslové & Borkovcové (2022), kteří pojmem začínající učitel označují učitele s praxí ne větší než pět let, tudíž k označení pojmem „začínající učitel“ do pěti let praxe učitele.

Nejtěžším obdobím v učitelské profesi je pro každého učitele rozhodně období profesního startu. Podle Švaříčka (2007) je to období, kdy se střetávají začínající učitelé s realitou a mnohdy je naprosto jiná, náročnější než ta, kterou si představovali. To však není jedinou

výzvou, které jsou v tomto období učitelé vystaveni. Profesní start jim totiž stěžuje i samotný fakt, že končí jejich role studenta a dostávají se do role opačné, než na kterou byli zvyklí (Záleská a kol., 2019). Začínající učitelé zároveň potřebují kvalitní vzor výuky, který se jim v současné době spíše nedostává (tamtéž). Ze strany kolegů je přijetí začínajících učitelů poměrně problémové, a to z toho důvodu, že mají pocit přibývajících práce s dohledem nad začínajícím učitelem. Není tak jednoduché, aby byl začínající učitel bez problémů přijat jako rovnocenný člen kolektivu, což může postupně vést k pochybám, zda se pro tuto profesi vůbec rozhodl správně a zda ji chce vykonávat i v takových podmínkách, do jakých vstoupil (Záleská a kol., 2019). Musí si však uvědomit – jak začínající učitel, tak profesně starší učitelé, že cesta k úspěchu vede skrze získávání jistých dovedností, které lze získat jen vlastní zkušeností a poučením se z případných chyb. Dreyfus (1986) ve své publikaci uvádí model získávání dovedností zaměřující se na učitelkou profesi. Tzv. Dreyfusův model získávání dovedností (tamtéž) je složen z pěti stupňů, do kterých se učitel může dostat během své praxe: začátečník, zkušený začátečník, kompetentní osoba, odborník a expert.

Mimo problémy přímo spojené s prací učitele může začínající učitel shledávat jako obtížné propojení profesního a osobního života. Podle Sorcinelliho (1992) se právě učitelé v období profesního startu snaží najít balanc mezi osobním a profesním životem, jelikož se v očích spousty lidí dostali do jakési role, od které je velmi těžké se oprostit. Zároveň, jak uvádí Janderková (2019), je povolání učitele jakožto práce s lidmi (dětmi) jednou z nejnáročnějších prací na psychickou zátěž. Role učitele přináší obrovskou zodpovědnost, kterou ne každý přijímá lehce.

1.1.1 Odkud začínající učitelé přichází

Začínající učitele můžeme rozdělit na dvě skupiny, přičemž jedna skupina bude zastoupena učiteli, kteří přichází ze středních pedagogických škol. Vzděláním těchto učitelů jsou čtyři roky studia zakončené maturitou. Druhou skupinu pak tvoří ti učitelé, kteří do praxe vstupují až po získání bakalářského či magisterského titulu na vysokých školách s pedagogickým zaměřením. Syslová a Borkovcová (2022) však tvrdí, že velká část těchto vysokoškolsky vzdělaných učitelů se pro profesi vzdělávala pouze tři roky, jelikož se pro práci učitele v mateřské škole rozhodla až po dokončení střední školy v jiném oboru (například studiu na gymnáziu, ekonomické či jiné střední škole). S o rok delším vzděláním pak do mateřských škol přichází absolventi pedagogických středních škol, avšak pouhá třetina z nich – z důvodu pokračování ve studiu na vysokých školách. Ačkoliv se může zdát, že s tímto vzděláním přinesou absolventi vysokých škol do praxe jako učitelé spoustu nového a užitečného, opak

je většinou pravdou. Záleská (2019) ve své publikaci poukazuje například na problém s přijetím začínajících učitelů, kteří nedostávají dostatečný prostor se realizovat. Většinou jsou totiž zařazeni do chodu mateřské školy cestou zapojení se do zajetých kolejí, ve kterých o jejich nové metody a postupy nikdo zvláště nestojí. Podle Píšové a Hanušové (2016) tato nemožnost se prosadit a přispět svými nápady dost možná ovlivňuje to, že je začínajících učitelů rok od roku méně a málokdo v této profesi setrvává. Dalším podstatným faktorem, proč začínající učitelé práci opouštějí, je postupné upadání této profese v očích populace. Jak tvrdí Mertin (2017), učitelé už nejsou bráni jako odborníci ve svém oboru, ale pouze jako lidé, kteří sdělují informace dětem. Toto však velmi shazuje celou profesi a snižuje autoritu učitelů. Hanušová a kol. (2017) se domnívají, že pro to, aby začínající učitelé i nadále pokračovali ve své praxi, je důležité, aby se jim dostávala dostatečná podpora ze strany kolegů a požadavky na ně byly přiměřené jejich zkušenostem. Jestliže jsou začínající učitelé při všem tom tlaku z nového ještě přetěžováni, je pochopitelné, že na ně tato práce neudělá dobrý dojem.

1.1.2 Přípravenost začínajících učitelů

Přípravenost učitele mateřské školy je zásadní součástí jeho práce po celou dobu praxe, avšak u začínajících učitelů je přípravenost důležitá ještě více. Začínající učitelé přicházející z vysokých škol tvrdí, že jsou na praxi velmi dobře připraveni, co se týče teoretických vědomostí (Vítečková & Gadušová, 2014), avšak mají problém tyto vědomosti uplatnit a převést do praxe. Je však velmi pravděpodobné, že na tuto skutečnost mají velký vliv i uvádějící učitelé, kteří jsou začínajícím učitelům přidělováni. Uvádějící učitelé jsou totiž hlavní osoby, které uvádí začínajícího učitele do praxe a seznamují ho s chodem školy. Jsou zde pro začínající učitele také proto, aby jim ukazovali způsoby, jak řešit různé situace, a své zkušenosti z letité praxe. Od těchto domněnek se pak odvíjí pohled na uvádějící učitele – že jsou to profesionálové. Měl by disponovat však i znalostí reflexe a umět komunikovat, aby své zkušenosti uměl kvalitně předat (Syslová & Borkovcová, 2022). Může se však stát, že uvádějící učitel by těmito znalostmi nedisponoval a předával by tak nekvalitní informace o praxi. Proto je velmi důležité ze strany ředitele školy, koho k začínajícímu učiteli přidělí. Je důležité podotknout, že uvádějící učitelé jsou za svou práci navíc placeni, a tak by tuto funkci měli vykonávat pečlivě a zodpovědně.

1.2 Kompetence učitele mateřské školy

Kompetence učitele můžeme definovat jako soubor vlastností, které potřebuje učitel ke své profesi. Podle Syslové (2013) se jedná o základní dovednosti, které dělají člověka schopným vykonávat svou profesi. Průcha a Veteška (2014) uvádí, že kompetence můžeme dělit na 2 složky: competence a competency.

1. Pojem **Competence** zahrnuje to, zda učitel podává kompetentní výkon v oblasti, kterou má zvládat. Je to tedy spíše nějaká způsobilost k výkonu učitelské profese.
2. **Competency** je složka kompetencí celkové lidské kvality, které představují chování jedince v daných situacích. Jsou to jakési dovednosti, návyky a postoje, které učitel v praxi uplatňuje tak, aby svou práci zvládal jako profesionál (Průcha & Veteška, 2014).

Jsou však i kompetence, které by měl splňovat každý učitel v mateřské škole. Tyto kompetence pak nazýváme kompetencemi profesními. Důležitou součástí těchto kompetencí jsou pedagogické znalosti, které jsou však spíše spojovány se vzděláváním učitelů mateřských škol na vysokých školách. Tyto pedagogické znalosti si budoucí učitelé osvojí v praxi, a to přímo zapojením do běžných situací v mateřských školách. Avšak jak uvádí Syslová (2013), pro získávání zkušeností z praxe je nejprve důležité získat znalosti teoretického rázu. Jasným příkladem potřebných znalostí z teorie jsou například podle Lukášové (2015) a Průchy, Walterové & Mareše (2009) oborově didaktické kompetence. Důležitou součástí jsou pak i schopnosti reflektivní (Lukášová, 2015), které učitel využívá při reflexi své práce a všech zkušeností v oblasti pedagogiky. Tato schopnost reflexe se pak označuje pojmem metakompetence.

Profesní kompetence můžeme dělit do několika skupin (Syslová, 2013):

1. Kompetence řídicí
2. Kompetence sebeřídicí
3. Kompetence odborné

Kompetence řídicí zahrnují ty kompetence, které se týkají organizace výuky. Zahrnují například schopnost výuku naplánovat, realizovat a hodnotit.

Sebeřídicí kompetence jsou kompetence věnující se osobě učitele, zde řadíme například schopnost zlepšovat svou práci.

Kompetence odborné zahrnují znalosti učitele v rámci jeho oboru. Jedná se o znalost odborných předmětů a schopnost disponovat dovednostmi, které ke své práci potřebuje.

1.3 Profesní „JÁ“ učitele

Profesní identitu můžeme také považovat za učitelovo „profesní JÁ“. Toto profesní JÁ učitele má podle Lukášové (2015) tři dimenze:

1. Retrospektivní
2. Aktuální
3. Prospektivní

Do první dimenze, tedy dimenze retrospektivní, můžeme začlenit sebeobraz, sebeúctu, profesní motivaci a vnímání úkolu.

Druhou dimenzí je dimenze aktuálního já, která je vesměs totožná s dimenzí retrospektivní, jen je pro ni použit přítomný čas.

Poslední dimenzí je dimenze prospektivní, která nám představuje například profesní dráhu učitele, ale také dráhy žáků, pro které je učitel učitelem (Lukášová, 2015).

V průběhu reflektivní praxe se učitel dostává do tří různých fází. První fází je utváření gestaltů, kdy nejprve začínající učitel jedná intuitivně a neuvědoměle, což později přechází do částečného uvědomování si svého jednání. Tímto se učitel přesouvá do fáze schematizace. Poslední fází je budování teorie, při které učitel jedná uvědoměle a cíleně. (Slavík et al., 2014)

1.3.1 Sebepojetí učitele

Sebepojetí jako pojem z běžného života každého jedince znamená utvářet si své JÁ. S tímto se v životě setkává každý jedinec už v útlém věku. Se sebepojetím učitele se pojí i pojem „profesní identita“. Touto identitou rozumíme, že si je pedagog v rámci své práce vědom sám sebe (Lukášová, 2015). Zároveň se s pojmem sebepojetí úzce pojí také pojem autoevaluace učitelského sebepojetí, který Lukášová (2017, s. 49) definuje jako „*vnitřní proces otázek učitele o vlastním sebepojetí*“.

Burkovičová (2013) pak chápe sebepojetí jako představu o sobě samém jako profesionálovi ve svém oboru – tedy v oboru pedagoga v mateřské škole. Jakmile je učitel schopný sebe

samého brát jako profesionálního pedagoga, je také schopen kvalitně reflektovat svou práci. Do té doby nemusí být jeho reflexe natolik kvalitní. Sebepojetí však můžeme dělit (Lukášová, 2017) podle toho, jaké oblasti se týká. Jedná se například o sociální sebepojetí, které zahrnuje celkovou spolupráci v činnostech, nebo o duševní sebepojetí, které obnáší celkové vnímání situací, které v pedagogické praxi nastanou. Tyto situace se mohou týkat například emocí nebo pedagogického rozhodování a poznávání (tamtéž).

Se sebepojetím je velmi úzce spjato také sebehodnocení učitele, jelikož má velký vliv na následnou sebereflexi.

Sebehodnocení učitele

Začínající učitel je vlastně ve své podstatě také žákem, který se učí spoustě nových dovedností. Jednou z nich je také sebehodnocení. Pro sebehodnocení je důležitých několik faktorů, bez kterých se ani učitel ani žák neobejdou. Šafránková (2019) uvádí jako důležité faktory pro sebehodnocení odpovědnost za svou práci, schopnost se samostatně rozhodovat a své jednání následně obhájit. Důležité je také, aby si učitel uměl přiznat chybu a zvládal s ní dále pracovat tak, aby se neopakovala.

2 REFLEXE PRÁCE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Reflexi ze strany učitele můžeme chápat také jako reflexi, pomocí které reflektujeme, zda připravujeme dětem v mateřské škole vhodné podmínky pro vzdělávání na základě toho, jaké podmínky děti potřebují. Podle Opravilové (2016) s tímto souvisí pozorování dětí, pomocí kterého zjistíme individuální podmínky pro každé dítě.

Toto pozorování má 3 funkce:

1. **Diagnostická** – je zde popsán stav dítěte, ve kterém se nachází ve svém vývoji
2. **Hodnotící** – hodnotí, jestli je vývoj dítěte v souladu s očekávanými výsledky
3. **Pedagogická** – vytváření vhodných podmínek pro dítě

Jestliže chceme naplnit pedagogickou funkci, musíme být schopni připravit dětem, které to potřebují, individuální podmínky pro vzdělávání (Opravilová, 2016). Jelikož se reflexe práce učitele velmi vztahuje k dětem a celému výchovnému procesu, je právě reflexe jeho práce tím, co nejvíce přispívá k naplnění této pedagogické funkce. Pokud by učitelé svou práci nereflektovali, pravděpodobně by se také nepoučili ze svých chyb, což by mohlo vést k nedostatečnému naplňování jedné z výše zmiňovaných funkcí.

Slavík et al. (2020) zároveň tvrdí, že jestliže se chce začínající učitel stát profesionálem, musí zvládat uvědoměle reflektovat svou práci. Reflexe a celkové hodnocení kvality výuky jsou totiž důležité činnosti, které kvalitu výuky ovlivňují. Na pojem reflexe však můžeme nahlížet jako na ohlédnutí se za něčím, co už proběhlo, za svou praxí. Nejedná se však jen o pouhé „ohlédnutí se“, ale o celkové zamyšlení se nad uplynulými situacemi a zpracování informací, které nám mohou přispět do další praxe (Strouhal, 2017).

Důležitým faktorem pro jakoukoliv reflexi je podle Dytrtové & Krhutové (2009) především zájem učitele o zjištění, zda dělá svou práci dobře. Pokud není ze strany učitele dostatečný zájem reflexi provádět a na základě těchto výsledků se zlepšovat ve své práci, je reflexe téměř zbytečná. Celkově je však nepsaným pravidlem to, že problémy a chybami, které nastanou v průběhu praxe, se spíše zabírají právě začínající učitelé. Učitelé s dlouholetou praxí už vnímají řešení problémů jako jakousi rutinu, a tak nevidí jako důležité se tímto tématem zabývat více do hloubky a snažit se hledat i jiné způsoby řešení.

2.1 Reflektivní techniky

Reflektivní techniky jsou vlastně metody a nástroje, které využíváme k reflexi své práce. Jedním z nástrojů, s jehož pomocí můžeme sebereflexi provádět, je **profesní portfolio**.

2.1.1 Profesní portfolio

Profesní portfolio může učitele reprezentovat, ale především hodnotit (Trunda, 2012) nebo být správným místem pro hledání odpovědí na reflektivní otázky. Tyto odpovědi pak můžeme nalézt v jednotlivých položkách portfolio. Prokešová (in Dyrtrtová & Krhutová, 2009, s. 67) tvrdí, že „*se jedná o soubor produktů vlastní činnosti*“ a jde jak o teoretické informace, tak o informace čistě praktického rázu, které mohou učitelům pomoci v dalších výstupech. Portfolio je důležité převážně k tomu, že se díky jeho vedení učí jak studenti pedagogiky, tak učitelé v praxi reflektovat svou činnost a z této reflexe se poučit.

Otázkami, na které v portfolio můžeme nalézt odpovědi, jsou například:

- Je mé plánování výuky efektivní?
- Vytvářím ve třídě vhodné podmínky pro výuku tak, aby se děti cítily dobře?
- Přistupuji ke všem dětem jako k jedinečným osobnostem a rovnocenně?
- Věnuji se pravidelně rozvoji mého osobního a profesního já?

(Trunda, 2012)

Tvorba portfolio má čtyři základní fáze, které je potřeba dodržet, aby bylo portfolio vedeno správně a bylo efektivní. První fází je samotné zavedení portfolio.

Pro zavedení profesního portfolio jsou důležité dva body:

1. Nevytvářet portfolio „na sílu“ a uměle, v profesním portfolio je lepší autenticita
2. Vybírat do něj jen ty položky, které skutečně charakterizují danou oblast

(Trunda, 2012)

U profesního portfolio je velmi důležité, aby vycházelo z přirozenosti a profesních zkušeností pedagoga. Čím více je portfolio přirozené, tím více se z něj o učiteli dozvíme. Portfolio podle Koláře (2012, s. 285) „*poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích*“.

Podle Trundy (2012) je druhou fází portfolio reflexe a celkové zamýšlení se nad jeho obsahem a hledání odpovědí. V této fázi analyzujeme položky tak, aby nám odpověděly na

otázky v rámci naší sebereflexe. Ve třetí fázi pak konzultujeme portfolio s vedoucím pracovníkem, nejčastěji ředitelem mateřské školy. Poslední fází je stanovení plánu osobnostního rozvoje do příštích období – to se pak stává kritériem do dalších období.

2.1.2 Seberefektivní otázky

Tyto otázky slouží k reflexi převážně konkrétních situací, jelikož si na ně učitel zpětně klade otázky sám. Tyto otázky jsou tvořeny na základě vlastního uvážení, ale můžeme je tvořit také například podle Kyriacou (1996) a jeho publikací, kde uvádí, jaké otázky si v sebereflexi můžeme klást. Jsou to například otázky typu:

- Připravuji si včas materiál potřebný na hodinu?
- Jsou moje hodiny vhodné pro všechny přítomné žáky?

Většinou se pak automaticky učitel zaměří více na tu oblast, ve které vnímá nedostatky. Je však důležité podotknout, že jakákoliv snaha něco ve své práci změnit nemusí hned znamenat, že doteď jsme svou práci vykonávali špatně. Jedná se pouze o další krok k profesním úspěchům (Kyriacou, 2008). Svobodová, Vítečková a kol. (2017) pak uvádí, že seberefektivní otázky zároveň u učitele prověřují, zda ve své práci dělá pokrok či nikoliv. Jednou z možností otázek může být například otázka: „*Zajímám se o novinky v oblasti své profese?*“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 35). Zároveň je tedy důležité zmínit, že odpovědi na tyto otázky jsou určeny spíše učitelům samotným, než ředitelům mateřských škol. Slouží tak k zamyšlení se nad sebou samým, nikoliv k hodnocení práce ze strany jiných lidí.

2.1.3 Hospitace pedagogické činnosti

Hospitace pedagogické činnosti je vlastně sledování začínajícího učitele při praxi. Toto sledování může provádět vedení školy (například ředitel nebo vedoucí učitel), ale i kolegové. Dyrtrtová a Krhutová (2009) tvrdí, že se při hospitaci sleduje, jak si začínající učitel vlastně počíná ve své praxi – zda svou práci zvládá jak po pedagogické stránce, tak po té metodické.

Do hospitace můžeme zařadit i takzvané **náslechy**, kdy začínající učitel sleduje zkušenějšího učitele při práci. Toto sledování však nemá za úkol to, aby začínající učitel převzal od zkušenějšího všechno doslova, ale spíše to, aby se inspiroval a sledoval řešení různých situací v průběhu práce s dětmi (Dyrtrtová & Krhutová, 2009).

2.1.4 Zpětná vazba ze strany kolegů

Tato reflektivní technika je využívána převážně začínajícími učiteli v období profesního startu, kdy pomocí ní nabírají inspiraci a zkušenosti na základě jednání zkušenějších kolegů. Kyriacou (2008) uvádí, že většina učitelů je toho názoru, že právě tyto rady od kolegů je naučily v profesním startu nejvíce. Zpětná vazba od kolegů se poměrně hodně podobá hospitaci, avšak v České republice bývá slovo hospitace spojováno spíše s hospitací od vedení mateřské školy než s tím, že by ji prováděli i kolegové navzájem.

2.1.5 Zpětná vazba ze strany dětí

Zpětná vazba ze strany dětí je snad nejupřímnější forma zpětné vazby, jelikož ji lze získat i nepřímo (Kyriacou, 2008). To, zda jsou s naší prací děti spokojeny, můžeme sledovat jak z jejich výrazů, tak z řeči jejich těla (zda poslouchají, vydrží u činností, zajímají se o téma atd.). Kyriacou (2008) však také uvádí, že s dětmi lze o zpětné vazbě přímo komunikovat, a to prostřednictvím rozhovorů. Můžeme se dětí ptát na otázky, zda je činnost bavila, co se jim na aktivitě líbilo, co už by příště dělat nechtěly atd. Tato reflektivní technika je zároveň nejméně náročnou reflexí na přípravu, jelikož jsme schopni reflektivní otázky směřující k dětem užívat denně, a to mnohdy i neuvědoměle.

2.2 Sebereflexe

Sebereflexe je pojem, který je součástí pojmu reflexe. Reflexe jako taková totiž zahrnuje hodnocení veškerých činností učitele, zatímco sebereflexe vychází z hodnocení osoby učitele jako profesionála. McVittie (in Hansen, 2012) vnímá reflexi jako velmi nestálou záležitost, jelikož podle jeho názoru vždy záleží na konkrétní situaci, která je hodnocena. Kolář (2012, s. 352) definuje pojem sebereflexe jako „*subjektivní zobecnění poznatků o sobě na základě promýšlení své činnosti, jednání, chování, myšlenek, názorů, postojů, případně i vykonaných činů*“. Naproti tomu Dytrtová & Krhutová (2009) tvrdí, že sebereflexe je vlastně jakási forma sebehodnocení ve vztahu k tomu, co ve své profesi vykonáváme. Lukášová (2017, s. 50) však uvádí, že sebereflexe je „*klíčový proces porozumění sobě samému*“. Všechny definice se však shodují v tom, že při sebereflexi je důležité věnovat se sobě samému, svému poznání a porozumění.

Na pojem sebereflexe pak můžeme nahlížet ze dvou úhlů: z pohledu psychologie a z pohledu pedagogiky. Syslová (2013) uvádí, že sebereflexe z pohledu psychologie má význam osobního růstu, zatímco z pohledu pedagogického jde o růst profesní. Pod pojem sebereflexe

spadají dva další pojmy – sebehodnocení a autodiagnostika. Zatímco autodiagnostika vyjadřuje sebepoznání a je to první fáze sebereflexe, sebehodnocení je až druhou fází sebereflexe a představuje hodnocení a kritéria.

Každá reflektovaná situace z praxe je podle Štecha (2003) vlastně zprostředkovanou činností pomocí jazyka, dialogů a myšlenek. Pojem sebereflexe můžeme tedy definovat i jako „získávání poznatků o sobě samém za účelem zkvalitňování své práce a přístupů k dětem, ale i k sobě samému“ (Syslová, 2013, s. 130).

Učitel v mateřské škole by svou práci měl reflektovat především z toho důvodu, aby jeho práce byla kvalitní a děti měly veškeré znalosti, které jim má učitel předat. Jakmile by k tomuto nedocházelo, vrhalo by to špatný obraz jak na konkrétního učitele, tak na celou mateřskou školu (Syslová, 2012). Důležitým faktorem pro sebereflexi je kontakt s okolním světem, na jehož základě srovnáváme své jednání s jednáním jiných lidí a vyhodnocujeme jej. Podle Koláře (2012) je právě porovnávání jednání různých lidí základem pro sebereflexi. Strouhal (2017, s. 99) ve své publikaci tvrdí, že „*Vyústěním reflexe je prognóza – odhad budoucího vývoje jevu a preskripce – stanovení více nebo méně závazného ‚předpisu‘ dalšího postupu, který má napravit případné chyby a vést k žádoucímu cíli.*“

Fáze sebereflexe

Sebereflexi můžeme rozdělit do čtyř základních fází, ve kterých ji provádíme:

1. **Startovací** – motivace učitele k reflexi
2. **Shromažďovací** – zhodnocení efektivity práce
3. **Interpretační** – závěry z informací
4. **Projektovací** – využití poznatků při plánování další pedagogické činnosti

(Syslová, 2013)

Druhy sebereflexe

Sebereflexi můžeme vykonávat buďto záměrně, nebo neuvědoměle.

1. Záměrná sebereflexe

- Tato sebereflexe nám přináší důkladné poznání vzdělávací činnosti, kterou jsme vykonali, a přináší nám možnost případné opravy a inovace do další praxe.

2. Neuvědomělá sebereflexe

- Neuvědomělá sebereflexe je spontánní činnost, kterou člověk vykonává neplánovaně v každodenním životě.

(Syslová, 2013)

Sebereflexe je tedy poměrně individuální záležitostí, kterou může každý jedinec provádět jiným způsobem. Každý způsob však má společné to, že se věnuje konkrétní osobě, a to sám sobě, jak už z pohledu psychologického, tak z toho pedagogického. Navzdory tomu, že se některým jedincům může zdát sebereflexe zbytečná, je pro zlepšování se ve své profesi nezbytná. Přesto se však najdou lidé, kteří tvrdí, že ji neprovádí. Někdy však ani nemusíme mít pocit, že ji právě provádíme – například při rozhovoru o našich výstupech s kolegyní, kdy hodnotíme naše jednání v určitých situacích.

3 VÝZNAM REFLEXE V PRAXI UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jestliže mluvíme o reflektivní praxi, máme tím na mysli propojení teorie a praxe, jelikož při správné reflexi jsou od sebe tyto dvě složky neoddělitelné. Slavík et al. (2020) však tvrdí, že v současné době dochází k tomu, že učitelé v mateřských školách nejsou schopni tyto dvě složky propojit, a tak nejsou také schopni svou práci dostatečně a správně reflektovat. Zároveň však začínající učitelé mnohdy tento problém ve své práci sami nevidí a nejsou tak schopni sami objektivně posoudit, zda ji vykonávají správně (Dytrtová & Krhutová, 2009). S tímto problémem souvisí i Giddensův koncept klouzání, který nám říká, že „*odborný jazyk může mít vliv na kvalitu jednání v praxi*“ (Slavík et al., 2014, s. 727). Řešení tohoto problému může přinést například vedení profesního portfolia (Trunda, 2012), které učitelům poskytuje informace a zkušenosti z praxe, ke kterým se mohou kdykoliv vracet a opakovaně je posuzovat. Právě pohled na jednotlivé situace s odstupem času může být tím, co učitelé pomůže vidět své chyby a poučit se z nich. Stejně tak například sebezpozorování, které můžeme provádět na základě videozáznamu našich výstupů, má jistě velký přínos pro naši další praxi, jelikož z něj vidíme nejen obsahovou stránku našich výstupů, ale i spoustu emocí a řeč těla, kterou komunikujeme s dětmi.

Korthagen (2011) se k této problematice vyjadřuje jako k jakési „propasti“ mezi teorií a praxí v práci učitelů. Ve vzdělávání a reflexi vzdělávání pak vzniká problém, že se teorie s praxí neprolínají tak, jak by měly (Slavík et al., 2020). Na rozdíl od jiných profesí, jako jsou například lékařské profese, se u učitelů teorie velmi podceňuje a učitelé teorii nevěří natolik, aby byli ochotni ji ve své praxi více využívat (tamtéž).

Toto „postížení“ se pak projevuje i u jiných pedagogických oborů, například u pedagogické psychologie, právě v momentě, kdy neberou jako důležitou součást to, čím se učitel musí se žáky zabývat – a tím je vzdělávací obsah. Faktem je, že pokud probíhá vyučování bez vazeb ke vzdělávacímu obsahu (například komunikace nebo učení se jen „o sobě“, dochází k takzvanému „vyprazdňování obsahu“ (Slavík et al., 2017). „*Měl by snad sebekrásnější dialog učitele se žáky smysl pro vzdělávání, kdyby byl o ničem?*“ (Slavík et al., 2017, 186)

Právě děti mohou být největším zdrojem zpětné vazby a autorka se domnívá, že i nejpřírodnějším a nejobjektivnějším – co se týče přístupu k dětem a předávání informací. Právě tato zpětná vazba ze strany dětí (Kyriacou, 2008), která z nich vychází naprosto přirozeně, je tím nejcennějším, co nám děti do našich dalších výstupů mohou přinést.

Dalším z problémů praxe učitele v mateřské škole je ten, že učitelé mají málo možností reflektovat svou práci s jinými učiteli, jelikož jsou od sebe odděleni třídami. Tímto vzniká problém v komunikaci a diskusi mezi učiteli o problémech, které se v rámci vyučování objevují. Podle Kyriacou (2008) je vhodnou reflektivní technikou, kdy dochází k porovnání a zpětné vazbě ze strany kolegů, například hospitace ze strany ředitele. Dytrtová a Krhutová (2009) dále uvádí, že možnost reflektovat svou práci s jinými učiteli nám přináší i rozhovory s kolegy, které mohou probíhat na základě běžných každodenních situací, nebo například po pozorování zkušenějšího učitele učitelem začínajícím. Je nutno zmínit, že právě průběžná komunikace mezi učiteli a připomínky k situacím, které ve třídě nastanou, jsou tím, co začínajícím učitelům přináší největší přínosy do jejich praxe – ať už z pohledu správnosti provádění své profese, tak z pohledu přístupu a chování k dětem.

Avšak i přesto, že učitelé tyto problémy nereflektují s ostatními pedagogy, berou si z nich ponaučení a vědomosti do své další praxe. Tímto ale vzniká další problém, a to, že zkušenosti z praxe učitelů zůstávají v jejich hlavě a nejsou diskutovány a předávány dalším lidem, kteří by se z těchto zkušeností mohli učit (Slavík et al., 2020).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE SBĚRU DAT

Výzkum má kvantitativní formu a pro jeho realizaci jsem požádala začínající učitele mateřských škol o jejich odpovědi v online dotazníku.

4.1 Cíle práce

Hlavní cíl výzkumu:

- Popsat, jak začínající učitelé mateřských škol používají reflektivní techniky

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, jaké reflektivní techniky používají začínající učitelé
- Porovnat, jak často provádí začínající učitelé mateřských škol reflexi své práce na základě délky jejich praxe
- Zjistit, jaký přínos spatřují začínající učitelé mateřských škol v reflexi

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy práce

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak začínající učitelé mateřských škol používají reflektivní techniky?

H₀: Začínající učitelé s vysokoškolským pedagogickým vzděláním kladou menší důraz na reflexi než učitelé se středoškolským vzděláním v oblasti pedagogiky

H_A: Začínající učitelé s vysokoškolským pedagogickým vzděláním kladou větší důraz na reflexi než učitelé se středoškolským vzděláním v oblasti pedagogiky

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké reflektivní techniky používají začínající učitelé mateřských škol ve své praxi?
- Jak často probíhá sebereflexe u začínajících učitelů na základě délky jejich praxe?

H₀: Začínající učitelé s praxí kratší jednoho roku reflektují svou práci méně často než začínající učitelé s praxí delší tří let

H_A: Začínající učitelé s praxí kratší jednoho roku reflektují svou práci častěji než začínající učitelé s praxí delší tří let

- Jaké přínosy spatřují začínající učitelé v reflexi své práce?

H₀: Začínající učitelé, kteří v reflexi své práce vidí přínosy, nejsou zastánci zavedení povinné reflexe práce v mateřských školách

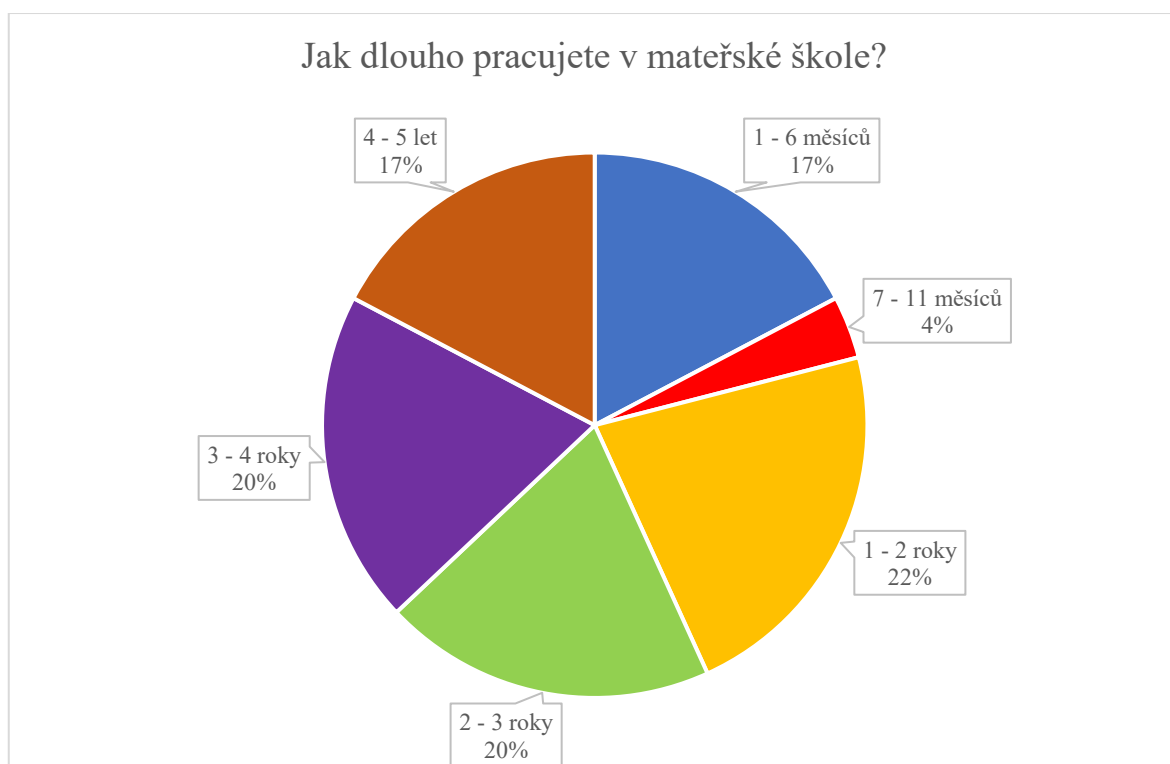
H_A: Začínající učitelé, kteří v reflexi své práce vidí přínosy, jsou zároveň zastánci zavedení povinné reflexe práce v mateřských školách

4.3 Organizace výzkumu

Práci na výzkumu jsem začala vstupem do problematiky tématu mé práce. Nejprve jsem se zaměřila na vyhledání vhodné literatury pro toto téma, poté jsem se seznámila s teoretickými východisky v oblasti reflexe a reflektivních technik a pronikla do zkoumané problematiky, což bylo východiskem pro přípravu výzkumu. Na základě této teoretické orientace jsem připravila dotazník (Příloha 1) vlastní konstrukce v programu Vypĺň.to, který byl následně rozšířen v elektronické podobě prostřednictvím e-mailových adres ředitelů mateřských škol. Tento dotazník byl spuštěn v měsíci prosinci roku 2022, a to na dobu jednoho měsíce. Po dobu jednoho měsíce dotazník vyplnilo 98 respondentů, z nichž 81 bylo začínajícími učiteli v mateřské škole. Odpovědi těchto začínajících učitelů jsem se rozhodla analyzovat a interpretovat. V lednu 2023 jsem data pečlivě prostudovala a následně zpracovala do praktické části bakalářské práce. Pro znázornění získaných dat jsem použila přehledné grafy a tabulky, u vyhodnocení některých dat a získání potřebných informací mi pomohlo vytvoření statistiky. V únoru 2023 jsem pracovala na úpravách teoretické i praktické části a doladění detailů. Posledním krokem bylo vytvoření prezentace k bakalářské práci v programu PowerPoint, se kterou jsem výsledky výzkumu prezentovala na studentské konferenci. Po této konferenci proběhly poslední úpravy bakalářské práce dle připomínek oponentů.

4.4 Popis zkoumaného souboru

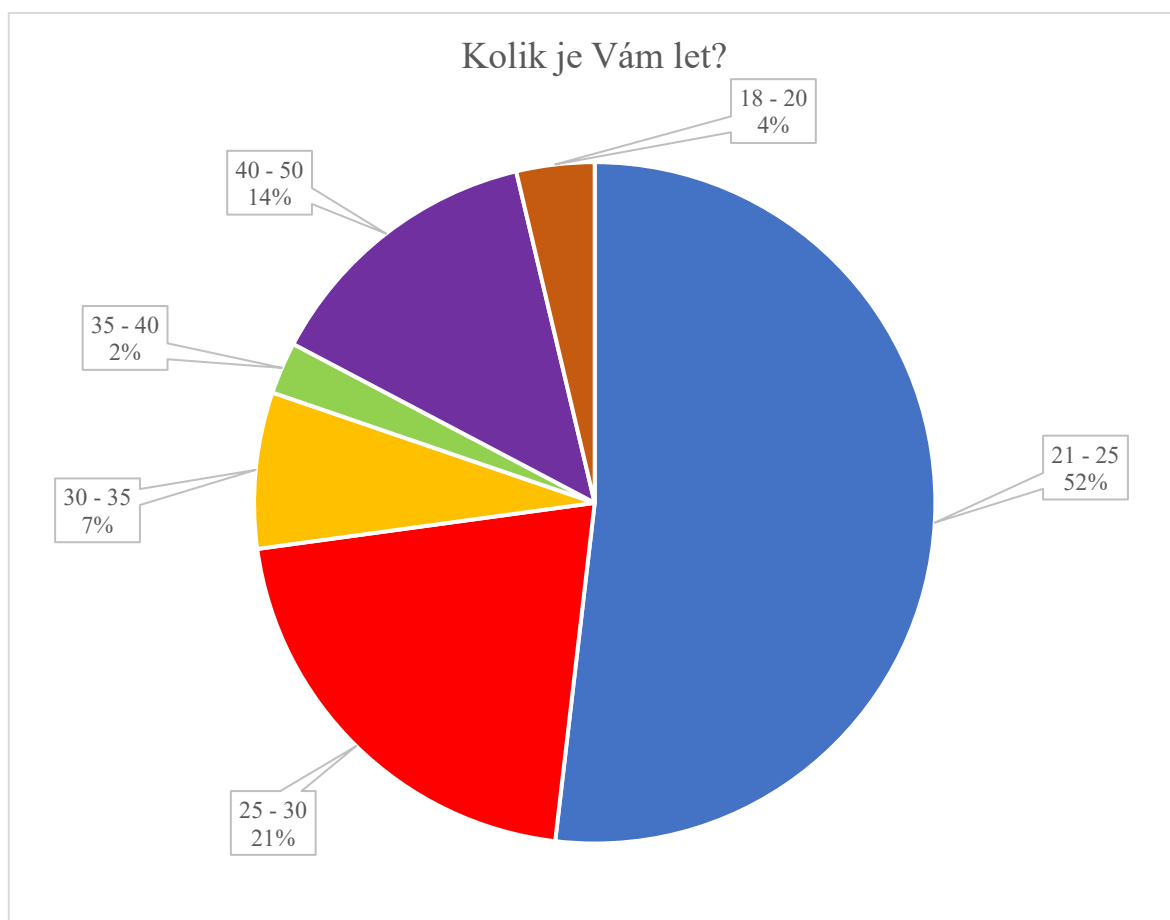
Respondenty tohoto výzkumného šetření byli začínající učitelé mateřských škol, kteří jsou v praxi maximálně po dobu pěti let. Všichni respondenti uvedli, že jsou ženy, a tak jsem se rozhodla ve své práci dále používat slova „respondentka/učitelka“ pro respondenty tohoto výzkumu. Tyto respondentky byly děleny dle délky praxe na šest kategorií: 1 – 6 měsíců; 7 – 11 měsíců; 1 – 2 roky; 2 – 3 roky; 3 – 4 roky; 4 – 5 let. Do dotazníkového šetření se zapojily i učitelky s praxí delší než 5 let (celkem 17 učitelek), ty však byly z výzkumu vyloučeny, protože se výzkum zaměřoval na učitele s praxí maximálně 5 let.



Obrázek 1 Graf znázorňující délku praxe respondentek

Rozložení respondentek u většiny odpovědí bylo poměrně rovnoměrné. 14 respondentek (17 %) uvedlo, že jsou v praxi po dobu 1 – 6 měsíců. 3 respondentky (4 %) pak pracují v mateřské škole o něco déle, a to 7 – 11 měsíců. Po dobu 1 – 2 let v mateřské škole pracuje 18 respondentek (22 %), což je nejvíce zastoupenou odpovědí u této otázky. O něco méně respondentek (16 – 20 %) pracuje v mateřské škole po dobu 2 – 3 let. Po dobu 3 – 4 let pracuje v MŠ 16 respondentek (20 %) a 4 – 5 let pracuje v mateřské škole 14 respondentek (17 %).

Zúčastnit se mohli začínající učitelé ve všech věkových kategoriích, z nichž mohl každý v dotazníku vybrat právě tu, do které svým věkem zapadal. V této oblasti měli respondenti na výběr ze sedmi možností: 18 – 20 let; 21 – 25 let; 25 – 30 let; 30 – 35 let; 35 – 40 let; 40 – 50 let; 51 a více let. Možnost 51 a více let však zůstala neobsazena.

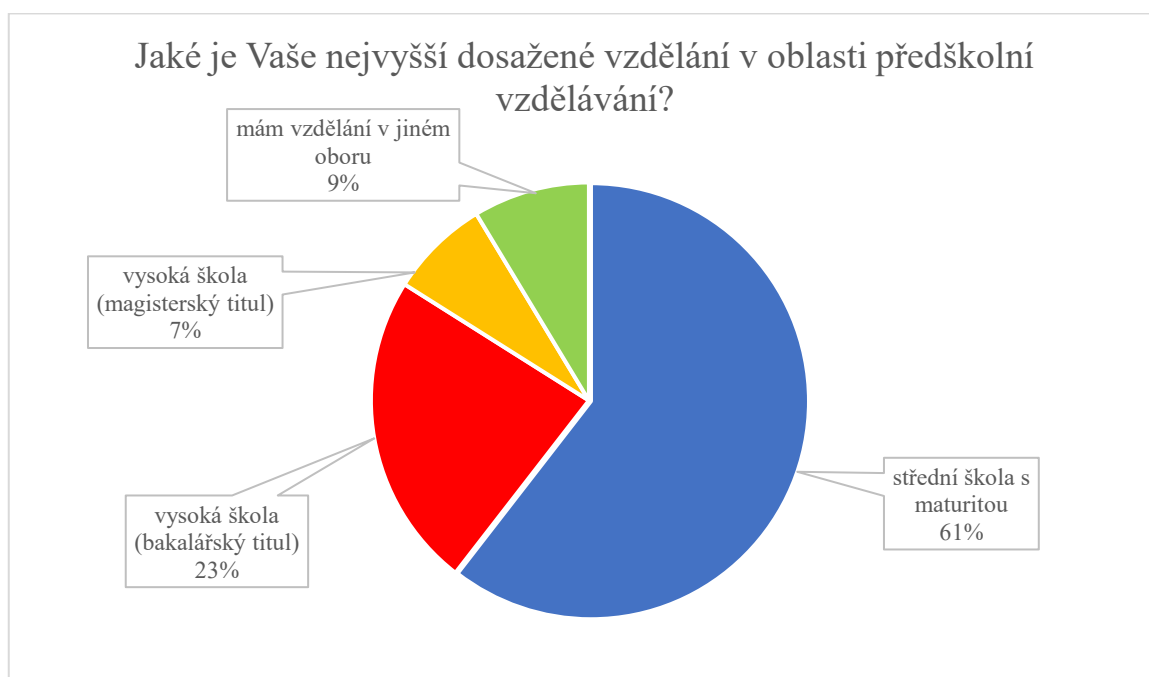


Obrázek 2 Graf znázorňující věk respondentek

Respondentky měly také uvést, jaké je jejich nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti předškolního vzdělávání. Zde se ukázalo, že začínajícími učitelkami v mateřských školách nejsou pouze absolventi pedagogických oborů, ale také ženy, které pedagogické vzdělání neabsolvovaly. Těchto začínajících učitelek, které nedisponují potřebným vzděláním pro svou praxi v mateřské škole, je dokonce více (9 %, což je 7 respondentek) než začínajících učitelek s vysokoškolským vzděláním magisterského studia, kterých je pouhých 6 (7 %). Začínající učitelky, které uvedly, že mají vzdělání v jiném oboru, v další části dotazníku také uvedly obory, z kterých do mateřských škol přicházejí. Nejvíce se zde objevovaly obory ekonomického zaměření, ale i pedagogické obory se zaměřením na speciální či sociální

pedagogiku. Jedna respondentka také uvedla, že do mateřské školy přichází po absolvování víceletého gymnázia. Dvě respondentky ke svému dosavadnímu vzdělání uvedly, že si potřebné vzdělání pro práci učitele v mateřské škole dodělávají na vysoké škole.

Nejvíce začínajících učitelek je v praxi se středoškolským vzděláním v oboru předškolní pedagogiky (viz Obrázek 3), a to 49 respondentek (61 %). Poměrně vysoký počet respondentek (19) uvedl, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky je vysokoškolské vzdělání bakalářského studia (23 %).



Obrázek 3 Graf zobrazující nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky

Přístupnost k dotazníku byla neomezená, avšak konkrétně byli osloveni učitelé mateřských škol nacházejících se ve Zlínském kraji, Jihomoravském kraji, Moravskoslezském kraji, Olomouckém kraji, Pardubickém kraji a kraji Vysočina. Všechny respondentky ve svých odpovědích vybraly okres, který se nachází v jednom z výše zmíněných krajů. Z krajů, které nebyly přímo osloveny prostřednictvím e-mailu, tedy nevyplnil dotazník nikdo.

Tito respondenti byli osloveni záměrně na základě dostupnosti, a to jak osobně, tak prostřednictvím internetu. Dotazník byl rozeslán do 220 mateřských škol a celkově se do výzkumu zapojilo 81 začínajících učitelek.

4.4.1 Metody sběru dat

Jelikož jde o kvantitativní formu výzkumu, zvolila jsem jako výzkumnou metodu dotazník. Tento dotazník byl určen začínajícím učitelkám mateřských škol, které jsem jednotlivě požádala o jeho vyplnění.

Dotazník se skládal z dvaceti šesti otázek, které se respondentkám generovaly na základě jejich předchozích odpovědí. V první části bylo 7 demografických otázek. Dalších 8 otázek se zaměřovalo na reflexi práce učitelů a reflektivní techniky, které využívají. Poslední část dotazníku obsahovala otázky zjišťující pocity a přínosy učitelů z reflexe. Použity zde byly jak otázky uzavřené (22 otázek), tak otázky otevřené (4 otázky). U uzavřených otázek se objevovaly otázky s možností více odpovědí, ale i otázky s odpovědí pouhým ANO/NE.

Šíření dotazníku se pak skládalo ze tří možností. První způsob šíření dotazníku bylo osobní oslovení učitelek mateřských škol a zaslání odkazu na dotazník v soukromé zprávě. Dalším způsobem, jak jsem dotazník šířila, bylo rozeslání dotazníku do e-mailových adres ředitelů mateřských škol v různých a náhodně vybraných městech a vesnicích. Poslední variantou šíření dotazníku bylo vložení dotazníku do facebookových skupin zaměřujících se na učitele mateřských škol a jejich práci. Nejvíce odpovědí jsem však získala po rozeslání dotazníku do e-mailových adres.

4.4.2 Metody analýzy dat

Data, která byla získána v dotazníkovém šetření, byla sepsána jak do počítače (pomocí Microsoft Office Word), tak ručně na papíry, kde jsem pak provedla frekvenční analýzu jednotlivých odpovědí. Jak v papírové podobě, tak v dokumentu Word byly tvořeny tabulky, které přehledně znázorňovaly získané informace. Do sloupce prvního byly vždy psány jednotlivé položky z dotazníku, do horního řádku pak možnosti odpovědí, které měly respondentky na výběr u dané otázky dotazníku. U dvou dotazníkových otázek jsem pro vyhodnocení odpovědí použila bodovou škálu, kterou jsem pak využila pro vynásobení počtem odpovědí, a tak získala pořadí odpovědí – od nejvíce zmiňované po tu nejméně zvolenou. Tyto body získané po vynásobení četnosti s bodovou škálou byly vždy uvedeny v posledním sloupci tabulky. Využity byly také grafy, které byly vytvořeny ze získaných dat v Microsoft Office Word. Použity byly jak grafy výsečové, tak sloupcové – vždy podle typu dat. Všechny získané údaje jsou interpretovány v praktické části bakalářské práce, a to, jak počet zastoupení respondentek u jednotlivých odpovědí, tak procentuální zastoupení respondentek. Některá procenta byla získána výpočtem pomocí kalkulačky, jiná byla přímo

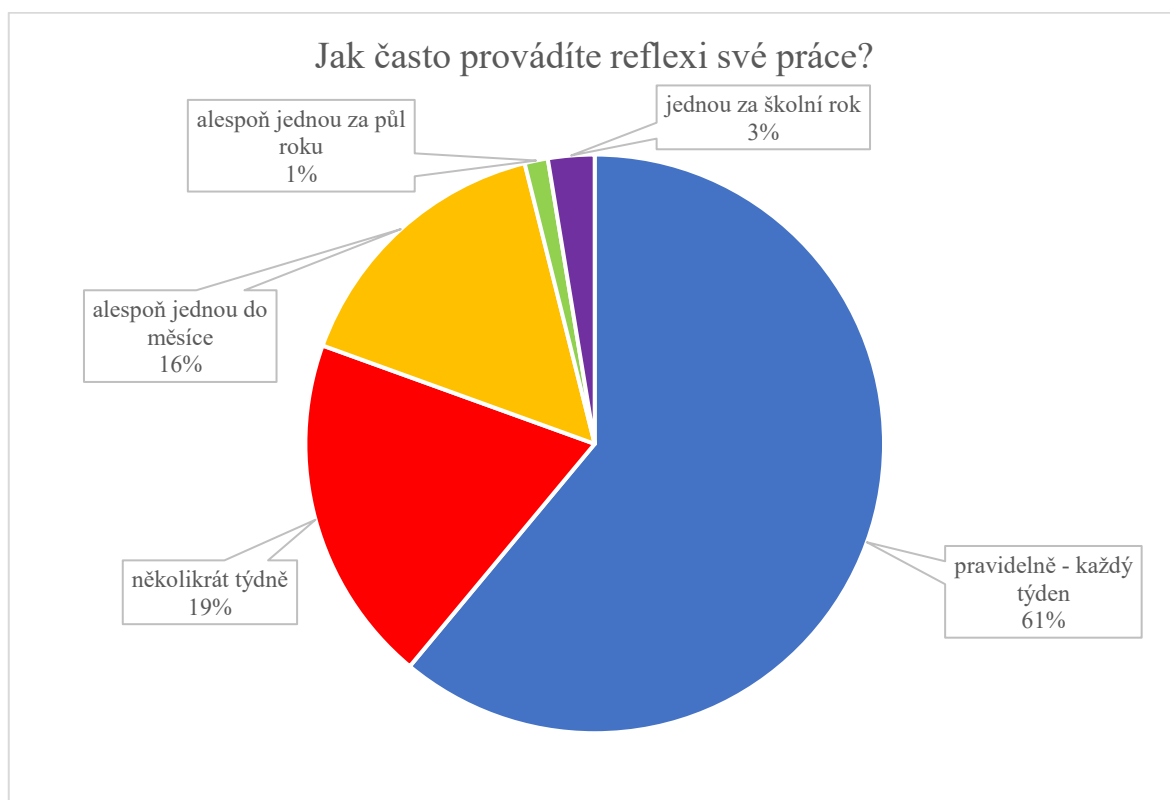
uvedena ve výsledcích výzkumu na Vyplň.to a použita v praktické části pro interpretaci dat. Všechna uvedená čísla jsou psána jako celá čísla, procentuální hodnoty jsou pak psány také v podobě celých čísel bez desetinných míst. Využita byla také statistika, se kterou mi pomohl odborník na informační technologie. S jeho pomocí byly získány potřebné statistické údaje pro ověření hypotéz a získání odpovědí na výzkumné otázky. Ze statistických metod byla využita metoda Pearsonův test nezávislosti a Chí-kvadrát test – s pomocí marginálních součtů a výpočtů individuálních hodnot χ^2 .

5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE

Poslední kapitola bakalářské práce je zaměřena na výsledky výzkumu a interpretaci dat.

5.1 Výsledky výzkumného šetření

Dotazníkové šetření se nejprve zaměřovalo na to, **zda respondentky provádí reflexi své práce**. Odpovědi na výběr zde byly jenom dvě a to odpověď „ano“, kterou zvolilo 76 respondentek, a odpověď „ne“, která byla vybrána zbylými šesti respondentkami. Z výzkumu tak vyplynulo, že 93,8 % respondentek, které se výzkumu účastnily, reflektuje svou práci. Na grafu níže pak můžeme vidět odpovědi na otázku „**Jak často provádíte reflexi své práce?**“. Tato otázka byla vygenerována na základě předchozí odpovědi pouze těm, kdo uvedli, že reflexi provádí.

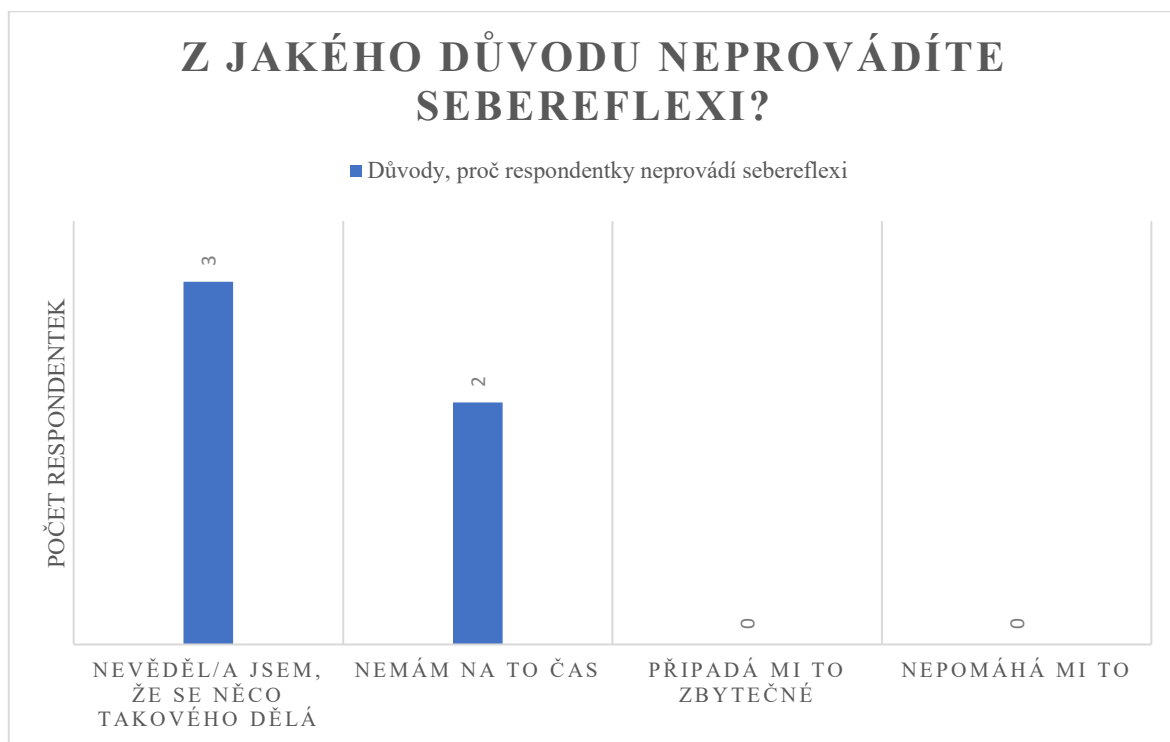


Obrázek 4 Graf znázorňující četnost reflexe

Možnost „pravidelně – každý týden zvolilo“ nejvíce respondentek, a to 47 (61 %). „Několikrát týdně“ provádí reflexi 15 respondentek (19 %) a „alespoň jednou do měsíce“ je reflexe prováděna 12 respondentkami (16 %). Nejméně volenými možnostmi byly možnosti

„alespoň jednou do půl roku“, kterou vybrala pouze 1 respondentka (1 %), a „jednou za školní rok“, což bylo zvoleno jako odpověď u 2 respondentek (3 %).

Otázka „Z jakého důvodu neprovádíte sebereflexi?“ byla pak vygenerována jen pro ty, kteří uvedli, že reflexi své práce neprovádí. Zde byla možnost vybrat jednu ze čtyř odpovědí nebo dopsat vlastní odpověď. Vypsané možnosti odpovědí byly: nemám na to čas; připadá mi to zbytečné; nepomáhá mi to; nevěděl/a jsem, že se něco takového dělá. Na obrázku níže můžeme vidět, že možnosti „připadá mi to zbytečné“ a „nepomáhá mi to“ nebyly zvoleny žádnou z respondentek. 3 respondentky (60 %) však vybraly jako důvod „nevěděl/a jsem, že se něco takového dělá“ a zbylé 2 respondentky (40 %) tvrdí, že na to nemají čas. Zároveň však žádná z respondentek neuvedla jiný důvod, proč reflexi neprovádí.



Obrázek 5 Graf s důvody, proč neprovádí sebereflexi

Další otázka se týkala **reflektivních technik, které respondentky využívají, a jak často je využívají**. Reflektivních technik bylo v odpovědích na výběr šest.

Respondentky pak měly nejen vybrat, kterou techniku používají, ale zároveň upřesnit, jak často ji používají. Z tabulky (Tabulka 1) lze vidět, že k výběru četnosti používání byla určena šestistupňová škála, z níž u každé techniky respondentky jednu zvolily.

Tabulka 1 Reflektivní techniky

Reflektivní technika	Vůbec nepoužívám	Používám minimálně	Zřídka používaná technika	Poměrně používaná technika	Velmi často používaná technika	Nejčastěji používaná technika	Získané body za počet zvolení
Zpětná vazba ze strany dětí	0	2	4	11	23	35	385
Ohlédnutí se za vlastní práci, rozbor práce	1	0	4	26	20	24	361
Sebepozorování	3	3	12	27	13	17	320
Zpětná vazba ze strany kolegů	0	6	12	28	19	10	315
Vlastně formulované otázky	10	15	13	17	14	6	253
Hospitace od ředitele	9	14	21	22	6	3	236

Jelikož nebylo na první pohled jasné, která reflektivní technika je respondentkami nejvíce používaná, přiřadila jsem jednotlivým stupňům na škále body (1 – 6), které jsem pak vynásobila počtem odpovědí v sloupci u jednotlivých reflektivních technik. V posledním sloupci jsou body pro jednotlivé reflektivní techniky sečteny a seřazeny od nejpoužívanější po nejméně využívanou. Nejvíce využívanou reflektivní technikou je tedy „zpětná vazba ze strany dětí“ a nejméně využívanou technikou jsou „hospitace od ředitele“.

V další otázce jsem se respondentek ptala, **na jaké oblasti své práce se při reflexi zaměřují**. Opět zde mohly respondentky vybrat jednu z možností škálového hodnocení, tentokrát však měly na výběr jen ze čtyř možností:

- 1 = téměř se na tuto oblast nezaměřuji
- 2 = na tuto oblast se zaměřuji velmi málo
- 3 = na tuto oblast se zaměřuji velmi často
- 4 = na tuto oblast se zaměřuji nejvíce

Tabulka 2 Oblasti reflexe

Oblast reflexe	Téměř se na tuto oblast nezaměřuji	Na tuto oblast se zaměřuji velmi málo	Na tuto oblast se zaměřuji velmi často	Na tuto oblast se zaměřuji nejvíce	Získané body za počet zvolení
Atmosféra ve třídě	1	4	17	53	276
Zájem dětí o téma	0	4	22	49	270
Organizace výuky	0	4	26	45	266
Obsah učiva	1	1	42	31	253
Didaktická stránka (metody, formy)	1	8	36	30	245

I u této otázky měly respondentky zvolit četnost používání jednotlivých oblastí, a tak jsem opět použila bodové hodnocení (1 – 4) u každé z oblastí. Oblasti, které měly respondentky hodnotit, byly: obsah učiva; organizace výuky; atmosféra ve třídě; zájem dětí o téma; didaktická stránka (metody, formy).

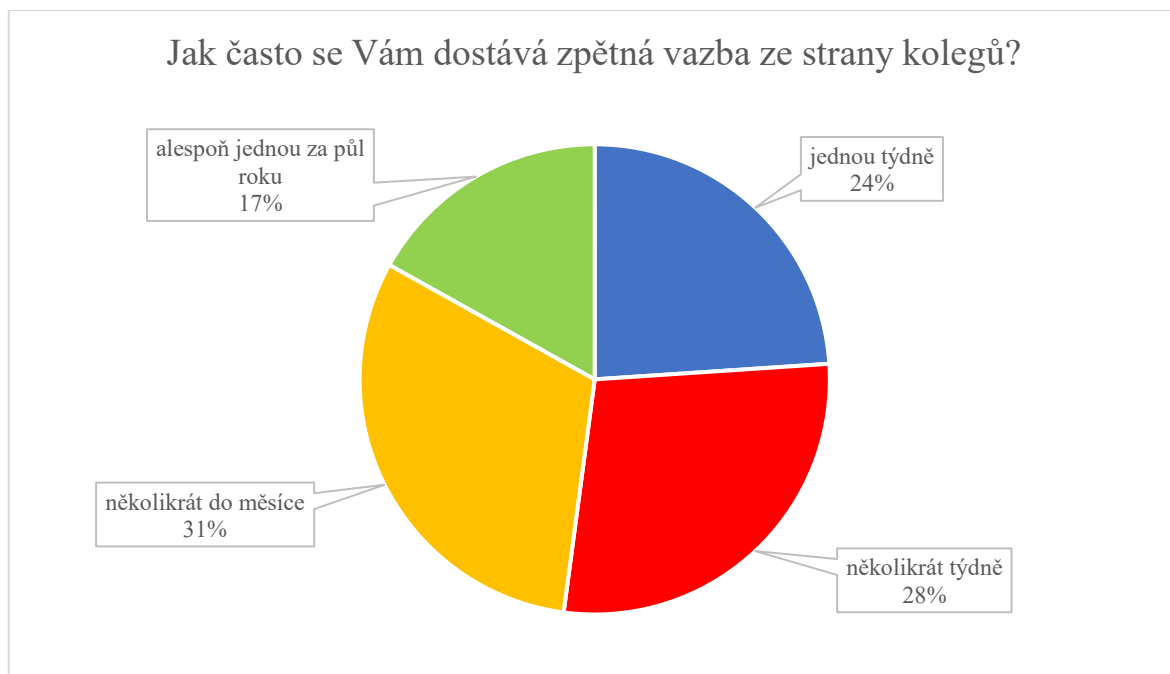
U každého stupně škály byl přiřazen bod od 1 do 4. V posledním sloupci tabulky jsou přidělené body k jednotlivým oblastem po vynásobení počtu zvolení s přiřazenými body.

Nejvíce reflektovanou oblastí je u respondentek atmosféra ve třídě, nejméně pak didaktická stránka výstupů.

Dále jsem se respondentek ptala, **zda v jejich mateřské škole probíhají pravidelné hospitace ze strany vedení**. U této otázky odpovědělo 67 respondentek (což je 82,7% tázaných respondentek), že v mateřské škole, kde pracují, pravidelné hospitace ze strany vedení probíhají. Zbýlých 14 (17,3 %) uvedlo, že ne.

Na tuto otázku navazovala otázka, kdy měly respondenty odpovědět, **zda se k nim dostává zpětná vazba ze strany kolegů**. 71 respondentek (87,7 %) uvedlo, že se k nim zpětná vazba ze strany kolegů dostává. Zbýlých 10 (12,3 %) odpovědělo, že zpětnou vazbu ze strany kolegů nedostávají.

Další otázka se úzce pojila s otázkou předchozí, a to tím, že zde měly respondenty odpovědět, **jak často se k nim zpětná vazba ze strany kolegů dostává**. Otázka se však vztahovala pouze k těm respondentkám, které odpověděly v předchozí otázce, že se k nim zpětná vazba ze strany kolegů dostává. Na výběr zde měly ze čtyř možností (viz Obrázek 6).



Obrázek 6 Graf znázorňující četnost zpětné vazby

Ve výzkumu byly respondentkami zvoleny všechny čtyři možnosti, přičemž 22 respondentek (31 %) odpovědělo, že se jim zpětná vazba ze strany kolegů dostává několikrát

do měsíce. Několikrát týdně se zpětná vazba od kolegů dostává 20 respondentkám (28 %) a jednou týdně 17 respondentkám (24 %). 12 respondentek (17 %) uvedlo, že se jim zpětná vazba ze strany kolegů dostává pouze jednou za půl roku.

Zde se naskytla otázka, **zda jsou respondentky za tuto zpětnou vazbu ze strany kolegů vůbec rády**, což bylo další otázkou mého dotazníku. Ukázalo se, že všechny respondentky jsou za zpětnou vazbu od svých kolegů rády. Otázka „**Proč nejste za tuto zpětnou vazbu ráda?**“ tudíž zůstala nevyplněna.

Další otázkou týkající se zpětné vazby od kolegů byla otázka, **zda se tato zpětná vazba ze strany kolegů liší od sebehodnocení respondentů**. Zde už respondentky volily obě možnosti z výběru. 54 respondentek (76 %) uvedlo, že se zpětná vazba ze strany kolegů shoduje s jejich sebehodnocením. Dalších 17 (24 %) pak zvolilo odpověď, že se jejich sebehodnocení liší od zpětné vazby ze strany jejich kolegů.

Na tuto otázku navazovala další, a to, **jaká je vlastně zpětná vazba ze strany kolegů**. Zde už měly respondentky na výběr ze tří možností.

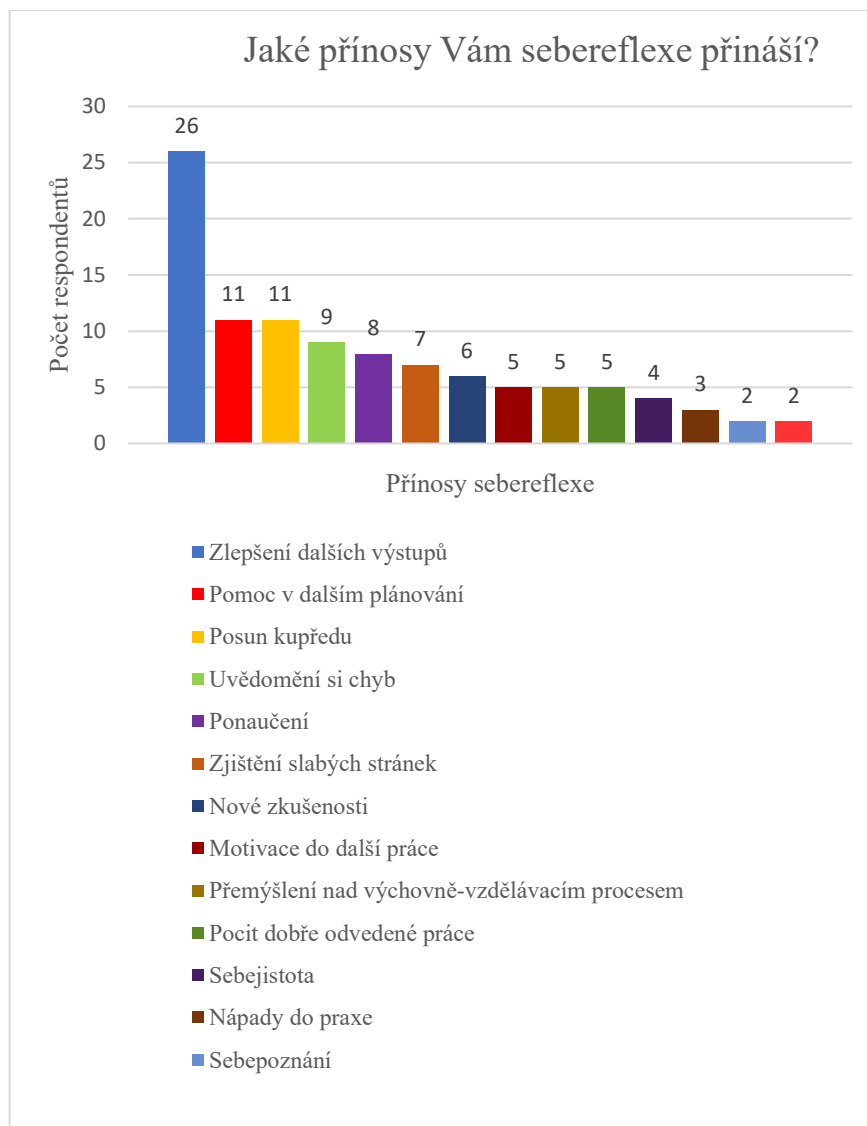


Obrázek 7 Graf znázorňující, jaká je zpětná vazba

Pouze 1 respondentka (1 %) uvedla, že zpětná vazba ze strany kolegů je horší než její sebehodnocení. Že je zpětná vazba lepší než sebehodnocení, uvedlo 31 respondentek (44 %) a zbylých 39 respondentek (55 %) tvrdí, že se jejich sebehodnocení shoduje se zpětnou vazbou ze strany kolegů.

Další otázky už se více věnovaly sebereflexi a na otázku „**Přináší Vám sebereflexe přínosy do další praxe?**“ odpovědělo 75 respondentek (92,6 %), že jim sebereflexi přináší přínosy do další praxe, zbylých 6 (7,4 %) uvedlo, že jim sebereflexe do další praxe nic nepřináší.

Na otázku o přínosech sebereflexe do další praxe pak navazovala otázka, **jaké přínosy respondentkám sebereflexe přináší.** Zde měly respondentky možnost napsat vlastní slovní vyjádření, jelikož se jednalo o otázku otevřenou.



Obrázek 8 Graf přínosů reflexe

Jelikož se u této otázky vyskytlo 75 různých odpovědí, rozdělila jsem je do 14 skupin podle obsahu a myšlenky odpovědi (viz graf výše). Jak lze vidět, nejčastěji zmíněným přínosem do praxe bylo zlepšení dalších výstupů, které do své odpovědi napsalo 26 respondentek (34,7 %). Mnohem méně, ale zároveň pořád dost respondentek (celkem 11, což je 14,7 % respondentek) do své odpovědi napsalo, že jim reflexe přináší pomoc v dalším plánování a posun kupředu. Nejméně bylo v odpovědích uváděno sebepoznávání a didaktická stránka, jako upevňování metod a forem a správnost jejich použití.

V další otázce jsem se respondentek zeptala, **zda někdy zkusily sebepozorování pomocí videozáznamu z výuky**. Velmi malé množství respondentek (5 respondentek, což tvoří pouhých 6 % respondentek) uvedlo, že tuto formu sebereflexe vyzkoušely. Většina (76 respondentek – 94 %) však uvedla, že sebepozorování pomocí videozáznamu nikdy nevyzkoušela. Pro ty respondentky, které odpověděly, že tuto metodu reflexe vyzkoušely, zde byla další otázka, a to, **v čem považují tuto metodu za přínosnou**. Tato otázka byla otázkou otevřenou. 2 respondentky (40 %) se zde shodly v odpovědi, že vidí samu sebe a své chyby. Další 2 respondentky (40 %) naopak uvedly, že z videozáznamu mohou hodnotit reakce dětí a na jednotlivé děti se zpětně více zaměřit. 1 respondentka (20 %) pak uvedla, že touto metodou může zhodnotit všechno najednou.

Jednou z posledních otázek pak bylo, **zda po respondentkách vedení MŠ přímo vyžaduje reflexi jejich práce**. 56 respondentek (69 %) tvrdí, že po nich vedení mateřské školy požaduje reflexi jejich práce a zároveň 25 respondentek (31 %) uvádí, že po nich vedení mateřské školy reflexi nepožaduje. Další otázkou bylo, **jestli si respondentky myslí, že by reflexe práce učitelů měla být povinná**. Zde byly výsledky podobné jako v předchozí otázce, a to, že 55 respondentek (68 %) tvrdí, že by reflexe povinná být měla, a 26 (32 %) jich uvádí, že by reflexe práce učitelů povinná být neměla. Na tuto otázku navazovala závěrečná otázka týkající se opět reflexe, kdy měly respondentky odpovědět, **zda si myslí, že by se zlepšila úroveň vzdělávání v mateřských školách, pokud by byla sebereflexe povinná**. 24 respondentek (30 %) tvrdí, že by se úroveň vzdělávání nezlepšila, ale 57 respondentek (70 %) tvrdí, že ano.

5.2 Interpretace dat

Tato kapitola je věnována odpovědím na výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumu, a zároveň ověření hypotéz. V první části je vyhodnocena hlavní výzkumná otázka a poté postupně dílčí výzkumné otázky a hypotézy.

Použití reflektivních technik u začínajících učitelů mateřských škol

Hlavní výzkumná otázka:

- **Jak začínající učitelé mateřských škol používají reflektivní techniky?**

Reflexe práce začínajících učitelů mateřských škol je u většiny z nich prováděna dostatečně, a to pravidelně – každý týden, což uvádí 61 % respondentek, nebo dokonce několikrát týdně, jak tvrdí 19 % respondentek. O něco méně respondentky uváděly, že svou práci reflektují alespoň jednou do měsíce. Výsledky tak byly poměrně překvapivé, jelikož jsem se domnívala, že začínající učitelky nebudou svou práci reflektovat natolik intenzivně. Na základě těchto zjištění můžeme říct, že začínajícím učitelkám záleží na tom, aby prováděly svou práci správně. Nejvíce zastoupena byla v odpovědích respondentek zpětná vazba ze strany dětí, poté rozbor práce, sebezpozorování a až poté zpětná vazba ze strany kolegů. Nejméně využívanou technikou je hospitace ze strany ředitele. Zde byly výsledky opět překvapivé. Z odpovědí vyplývá, že začínajícím učitelkám záleží více na názoru dětí a svých pocitech, nikoliv na názoru svých kolegů a nadřízených. Ve většině odpovědí však respondentky uvedly, že reflektivní techniky kombinují.

Na intenzitu provádění reflexe může mít vliv i vzdělání respondentek. Rozhodla jsem se tedy ověřit, zda učitelky s vyšším vzděláním kladou na reflexi větší důraz než učitelky se středoškolským vzděláním.

H₀: Začínající učitelé s vysokoškolským pedagogickým vzděláním kladou menší důraz na reflexi než učitelé se středoškolským vzděláním v oblasti pedagogiky.

H_A: Začínající učitelé s vysokoškolským pedagogickým vzděláním kladou větší důraz na reflexi než učitelé se středoškolským vzděláním v oblasti pedagogiky.

Níže uvádím tabulku (Tabulka 3) s daty o tom, kolik respondentek se středoškolským a vysokoškolským vzděláním uvedlo, že svou práci reflektují několikrát týdně, pravidelně –

každý týden, alespoň jednou do měsíce, alespoň jednou za půl roku nebo alespoň jednou za školní rok.

Tabulka 3 Intenzita provádění reflexe práce na základě dosaženého vzdělání

Intenzita provádění reflexe práce						
Vzdělání	Několikrát týdně	Pravidelně – každý týden	Alespoň jednou do měsíce	Alespoň jednou za půl roku	Alespoň jednou za školní rok	Neprovádí
Středoškolské vzdělání	8 (16 %)	31 (64 %)	6 (12 %)	1 (2 %)	0 (0 %)	3 (6 %)
Vysokoškolské vzdělání	6 (25 %)	11 (46 %)	3 (13 %)	0 (0 %)	2 (8 %)	2 (8 %)

Tato data (Tabulka 3) byla následně ověřena i statisticky. K původním datům (Tabulka 3) byly vypočítány marginální součty.

Tabulka 4 Intenzita reflexe - marginální součet

Intenzita provádění reflexe práce							
Vzdělání	Několikrát týdně	Pravidelně – každý týden	Alespoň jednou do měsíce	Alespoň jednou za půl roku	Alespoň jednou za školní rok	Neprovádí	Marginální součet
Středoškolské vzdělání	8	31	6	1	0	3	49
Vysokoškolské vzdělání	6	11	3	0	2	2	24
Marginální součet	14	42	9	1	2	5	73

Na základě dat (Tabulka 4) vytvoříme tabulku očekávaných četností e_{ij} .

$$\text{např. } e_8 = \frac{49 \cdot 14}{73} = 9,39$$

Tabulka 5 Tabulka očekávaných četností

Intenzita provádění reflexe práce							
Vzdělání	Několikrát týdně	Pravidelně – každý týden	Alespoň jednou do měsíce	Alespoň jednou za půl roku	Alespoň jednou za školní rok	Neprovádí	Marginální součet
Středoškolské vzdělání	9,40	28,18	6,04	0,67	1,34	3,37	49
Vysokoškolské vzdělání	4,60	13,81	2,96	0,33	0,66	1,64	24
Marginální součet	14	42	9	1	2	5	73

Dále použijeme vzoreček pro výpočet $G_{ij} = \frac{(n - e)^2}{e}$

$$\text{Např. } G_8 = \frac{(8 - 9,39)^2}{9,39} \times 10 = 2,1$$

Tabulka 6 Tabulka individuálních χ^2

Intenzita provádění reflexe práce							
Vzdělání	Několikrát týdně	Pravidelně – každý týden	Alespoň jednou do měsíce	Alespoň jednou za půl roku	Alespoň jednou za školní rok	Neprovádí	Marginální součet
Středoškolské vzdělání	0,21	0,28	0,0003	0,16	1,34	0,04	2,0303
Vysokoškolské vzdělání	0,42	0,57	0,0005	0,33	2,72	0,08	4,1205
Marginální součet	0,63	0,85	0,0008	0,49	4,06	0,12	6,1508

Po statistickém ověření pomocí analýzy dat jsme zjistili, že jsou mezi četnostmi odpovědí u začínajících učitelů s vysokoškolským pedagogickým vzděláním a začínajících učitelů se středoškolským pedagogickým vzděláním tak nepatrné rozdíly, že **nelze tvrdit, že má dosažené vzdělání vliv na intenzitu reflexe práce učitelů v mateřských školách**. Jelikož data statistického testu **nejsou dostatečně silná pro zamítnutí alternativní hypotézy, tak neodmítáme nultou hypotézu**.

Druhy reflektivních technik, které začínající učitelé používají

Dílčí výzkumná otázka:

- **Jaké reflektivní techniky používají začínající učitelé mateřských škol ve své praxi?**

Mezi nejvíce využívané reflektivní techniky patří zpětná vazba ze strany dětí, ohlédnutí za vlastní práci a sebezpozorování. Můžeme tedy říct, že začínajícím učitelkám záleží jak na názoru dětí, tak na kvalitě jejich provedené práce a jejich vlastním názoru na sebe samu. O něco méně je pak využívána zpětná vazba ze strany kolegů, což může svědčit o tom, že začínající učitelky chtějí být samostatné ve své práci od samého začátku a raději dají na svůj vnitřní pocit týkající se odvedené práce než na názory druhých. O tomto může svědčit také umístění hospitací ze strany vedení až na spodních místech tabulky (Tabulka 1). U této reflektivní techniky však rozhoduje o používání především vedení mateřské školy. Respondentky tak mohou mít zájem o zpětnou vazbu ze strany vedení prováděnou prostřednictvím hospitací, ale nemusí jim být poskytována v takové míře, jakou by si přály. Zároveň můžeme na základě umístění hospitací od vedení v tabulce říct, že nejsou začínajícím učitelkám dostatečně poskytovány v porovnání s jinými reflektivními technikami, které si začínající učitelky zajišťují samy na základě své vůle reflexi provádět.

Odpovědi mohly být ovlivněny neznalostí některé z reflektivních technik, avšak i přesto lze vidět poměrně velký rozdíl mezi využíváním názoru dětí proti názoru vedení mateřské školy.

Četnost provádění reflexe u začínajících učitelů mateřských škol

Dílčí výzkumná otázka:

- **Jak často probíhá sebereflexe u začínajících učitelů mateřských škol na základě délky jejich praxe?**

Intenzita sebereflexe začínajících učitelek mateřských škol je poměrně vysoká, což lze na první pohled vidět už z grafu (Obrázek 4). Tato intenzita reflexe se může odvíjet i od délky praxe začínajícího učitele. Na základě dat získaných z dotazníku (Obrázek 4) jsem se rozhodla pro statistické ověření této otázky. Pro větší přehlednost získaných dat uvádím tabulku, v níž jsem tyto respondentky rozdělila do tří skupin podle délky praxe. První skupinou jsou začínající učitelky s praxí kratší než jeden rok, druhá skupina zahrnuje učitelky s praxí v rozmezí 1 – 3 let a třetí skupinou jsou učitelky s praxí 3 – 5 let.

H₀: Začínající učitelé s praxí kratší jednoho roku reflektují svou práci méně často než začínající učitelé s praxí menší tří let

H_A: Začínající učitelé s praxí kratší jednoho roku reflektují svou práci častěji než začínající učitelé s praxí menší tří let

Na základě dat (Obrázek 3) byly počty respondentek přepočteny na procenta, a to kvůli rozdílným počtům respondentek. Tato čísla jsem získala vydělením počtu respondentů u jednotlivých intenzit počtem respondentek daných kategorií délky praxe.

Tabulka 7 Intenzita provádění reflexe

Délka praxe respondentek	Intenzita provádění reflexe práce				
	Několikrát týdně	Pravidelně – každý týden	Alespoň jednou do měsíce	Alespoň jednou za půl roku	Alespoň jednou za školní rok
Méně než 1 rok	7 (44 %)	8 (50 %)	1 (6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
1 – 3 roky	4 (12 %)	22 (65 %)	6 (18 %)	1 (1 %)	1 (3 %)
3 – 5 let	4 (16 %)	17 (68 %)	4 (16 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Tabulka 8 Marginální součet

Intenzita provádění reflexe práce						
Délka praxe respondentek	Několikrát týdně	Pravidelně – každý týden	Alespoň jednou do měsíce	Alespoň jednou za půl roku	Alespoň jednou za školní rok	Marginální součet
Méně než 1 rok	7	8	1	0	0	16
1 – 3 roky	4	22	6	1	1	34
3 – 5 let	4	17	4	0	0	25
Marginální součet	15	47	11	1	1	75

Data z tabulek (Tabulka 7, Tabulka 8) byla následně přeočtena na očekávané četnosti pomocí vzorku:

např. $e_7 = \frac{16 \cdot 15}{75} = 3,2$

Tabulka 9 Tabulka očekávaných četností u intenzity reflexe

Intenzita provádění reflexe práce						
Délka praxe respondentek	Několikrát týdně	Pravidelně – každý týden	Alespoň jednou do měsíce	Alespoň jednou za půl roku	Alespoň jednou za školní rok	Marginální součet
Méně než 1 rok	3,2	10,03	2,35	0,21	0,21	16
1 – 3 roky	6,8	21,31	4,99	0,45	0,45	34
3 – 5 let	5	15,67	3,67	0,33	0,33	25
Marginální součet	15	47	11	1	1	75

Následně byla data přepočtena pomocí vzorku $G_{ij} = \frac{(n-e)^2}{e}$ pro získání individuálních χ^2

Tabulka 10 Tabulka individuálních χ^2 pro intenzitu reflexe

Intenzita provádění reflexe práce						
Délka praxe respondentek	Několikrát týdně	Pravidelně – každý týden	Alespoň jednou do měsíce	Alespoň jednou za půl roku	Alespoň jednou za školní rok	Marginální součet
Méně než 1 rok	4,5	0,4	0,78	0,21	0,21	6,1
1 – 3 roky	1,15	0,02	0,2	0,67	0,67	2,71
3 – 5 let	0,2	0,1	0,03	0,33	0,33	0,99
Marginální součet	5,85	0,52	1,01	1,21	1,21	9,8

Tabulka 10 obsahuje pouze jednu hodnotu vyšší než 5 (= hladina významnosti), a to u kombinace „Praxe menší než 1 rok“ x „Několikrát týdně“.

Po srovnání dat lze vidět, že nejčastěji (několikrát týdně) svou práci reflektují začínající učitelky s praxí kratší než 1 rok. Učitelky s praxí do jednoho roku tak reflektují svou práci častěji než učitelky s praxí delší tři let, avšak i začínající učitelky s praxí delší tři let reflektují svou práci velmi často, a to každý týden. Na základě tohoto zjištění můžeme říct, že začínající učitelky s praxí kratší jednoho roku provádí svou reflexi častěji než učitelky s praxí delší tři let. **Přijímáme tedy alternativní hypotézu a odmítáme hypotézu nulovou.**

Přínosy reflexe práce začínajících učitelů do další praxe

Dílní výzkumná otázka:

- **Jaké přínosy spatřují začínající učitelé mateřských škol v reflexi své práce?**

Z dotazníkového šetření vyplývá, že začínající učitelky mateřských škol vidí v reflexi své práce mnoho různých přínosů, které jsem se snažila rozdělit do 13 skupin podle toho, v čem respondentky vidí přínos. Je tedy potřeba zdůraznit, že odpovědi na tuto otázku psaly respondentky do otevřené otázky, a tak neměly předem stanoveny odpovědi, ze kterých by mohly vybírat.

Jak lze na první pohled vidět (Tabulka 2), největší přínos začínající učitelky spatřují právě v pomoci s dalšími výstupy – ať už jejich zlepšení nebo plánování, ale také uvědomění si chyb, které pak tyto učitelky posouvá kupředu. Tyto zmiňované přínosy uvedlo 57 respondentek, což může svědčit o tom, že tyto respondentky ví, k čemu reflexe slouží. Méně často už byly uvedeny přínosy jako jsou nové zkušenosti, nápady do praxe nebo motivace do další práce, což jen potvrzuje teorii, že reflexe práce je především určena k ohlédnutí se za vlastní práci a zpětné zhodnocení situací na základě kterého se pak můžeme ponaučit ze svých chyb a zlepšovat se tak ve své práci. Přínos „Přemýšlení nad výchovně-vzdělávacím procesem“ uvedlo pouhých 5 respondentek, ačkoliv si troufám říct, že tohle by mělo být základem toho, co nám reflexe přináší do další praxe – hlubší zamyšlení se nad celým výchovně-vzdělávacím procesem. 5 respondentek uvedlo, že jim sebereflexe přináší pocit dobře odvedené práce, což může souviset s uvedenou sebejistotou, kterou zmiňují 3 respondentky, nebo také se sebepoznáním, které je respondentkami zmíněno pouze dvakrát. Svědčí to tak o tom, že spousta respondentek si při reflexi neuvědomuje, že nereflektuje jen svou práci, co se týče kvality obsahu výstupů, didaktické stránky a zlepšení příprav na další praxi, ale velkou část této odvedené práce, kterou reflektují, tvoří ony samy – jejich přístup k práci, důvěra v sebe samu a pocity, které ze své práce mají.

Dá se očekávat, že pokud učitelky vidí v reflexi práce přínosy, vnímají ji poté jako důležitou součást své práce a mohou tak tvrdit, že by reflexe práce měla být povinná ve všech mateřských školách.

H₀: Začínající učitelé, kteří v reflexi své práce vidí přínosy, nejsou zastánci povinné reflexe práce v mateřských školách.

H_A: Začínající učitelé, kteří v reflexi své práce vidí přínosy, jsou zároveň zastánci zavedení povinné reflexe práce v mateřských školách.

Pomocí analýzy dat a následného výpočtu jsem se rozhodla toto tvrzení ověřit.

Tabulka 11 Zavedení povinné reflexe

	Zavedení povinné reflexe			
	ANO, reflexe by měla být v MŠ povinná	Procentuálně	NE, reflexe by neměla být v MŠ povinná	Procentuálně
Vidí přínosy v reflexi práce	53	71 %	22	29 %
Nevidí přínosy v reflexi práce	2	33 %	4	67 %

Data (Tabulka 11) opět byla ověřena pomocí chí-kvadrátu. Pro lepší přehlednost byly vypočítány marginální součty (Tabulka 12).

Tabulka 12 Povinná reflexe – marginální součet

	Zavést povinnou reflexi	Nezavést povinnou reflexi	Marginální součet
Vidí přínosy	53	22	75
Nevidí přínosy	2	4	6
Marginální součet	55	26	81

Na základě dat (Tabulka 12) byl proveden Pearsonův test nezávislosti:

Očekávaná hodnota = (Marginální součet v řádku * Marginální součet v sloupci) / Celkový marginální součet

Tabulka 13 Pearsonův test nezávislosti

	Zavést povinnou reflexi	Nezavést povinnou reflexi
Vidí přínosy	44,69	30,31
Nevidí přínosy	10,31	5,69

Pearsonův chí-kvadrát testovací statistiky:

$$\chi^2 = \sum(O-E)^2 / E = (53-44.69)^2/44.69 + (22-30.31)^2/30.31 + (2-10.31)^2/10.31 + (4-5.69)^2/5.69$$

$$\chi^2 = 8.04$$

Stupně volnosti: $(2 - 1) * (2 - 1) = 1$

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Podle chí-kvadrát tabulky s jedním stupněm volnosti a hladinou významnosti $\alpha = 0,05$ je kritická hodnota χ^2 -krit = 3,84. Pak je tedy $\chi^2 > \chi^2$ -krit.

Po přepočtení respondentů na procenta jsem zjistila, že 53 respondentek (71 %), které vidí přínosy v reflexi práce, je zároveň pro zavedení povinné reflexe práce. S povinnou reflexí práce nesouhlasí 22 respondentek (29 %) i přes to, že ve své reflexi práce vidí přínosy. Po statistickém ověření ($\chi^2 > \chi^2$ -krit) **odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.**

5.3 Diskuse

Poměrně mě zaskočilo **věkové rozložení respondentek**, jelikož z výsledků výzkumu je vidět, že začínajícími učitelkami jsou především ženy ve věku od 21 do 30 let, avšak ve velké míře jsou začínajícími učitelkami i ženy ve věku 40 – 50 let. Může to tak znamenat, že se pro profesi učitelky v mateřské škole rozhodly až v pozdějších věku, například po výchově vlastních dětí. Zajímavé také je, jak malé procento (4 %) začínajících učitelek jsou ženy ve věku 18 – 20 let. Z toho může plynout, že dívky po absolvování studia pedagogiky na střední škole buďto zvyšují své vzdělání na vysokých školách, nebo z oboru pedagogiky přejdou do jiného oboru.

Zajímavým zjištěním bylo také **vzdělání respondentek**, které u několika respondentek (7) nedosahuje minimálního potřebného vzdělání pro výkon práce učitele v mateřské škole. Toto zjištění může znamenat, že se v podmínkách přijetí uchazečů na pozici učitele v mateřské škole vyskytuje tzv. „bílé místo“, díky němuž se do praxe dostávají nekvalifikovaní učitelé. Je pravděpodobné, že si tyto respondenty pedagogické vzdělání doplňují, avšak tuto informaci respondenty v odpovědích neuvedly. Jistě by bylo vhodné se tomuto jevu věnovat více do hloubky, aby se nesnižovala úroveň vzdělávání v mateřských školách právě neznalostí pedagogického oboru ze strany učitelů mateřských škol.

I když se může zdát, že začínající učitelky mateřských škol nemají čas při náročném vstupu do profese na reflexi své práce, tak je pravdou, že v dotazníkovém šetření odpovědělo pouhých 6 respondentek, že reflexi své práce neprovádí. Zbýlých 76 respondentek uvedlo, že reflexi provádí a 61 % z těchto respondentek provádějících reflexi své práce dokonce tvrdí, že **svou práci reflektují pravidelně – každý týden**.

Zajímavé bylo také zjištění, že **začínajícím učitelkám více záleží na atmosféře ve třídě a celkovém zájmu dětí o téma**, než na správnosti didaktické stránky výuky nebo obsahu učiva. Na základě tohoto zjištění můžeme tvrdit, že velká část začínajících učitelek má kladný vztah k dětem a záleží jim na tom, jak se v průběhu dne v mateřské škole cítí. Dá se tedy předpokládat, že jsou tyto učitelky ochotné přizpůsobit podmínky a obsah vzdělávání zájmu dětí a jejich individuálním potřebám.

Co se týče používaných **reflektivních technik**, rozdíl v četnosti zvolení zpětné vazby ze strany dětí a hospitace od ředitele je markantní a bylo by potřeba zapracovat na zintenzivnění hospitací ze strany vedení u začínajících učitelů. Názory a reakce dětí na práci učitele sice jsou nejpřírodnější a nejpřirozenější formou zpětné vazby, ale nezáleží jen na názoru dětí.

Proto je potřeba konzultovat svou práci s profesně zkušenějšími kolegy nebo vedením mateřské školy, které nám dá zpětnou vazbu jak v působení činností na děti, tak v didaktické stránce, správnosti využití forem a metod nebo i osobnostních projevů, kterým bychom se před dětmi měli vyvarovat. Otázkou zůstává, zda tyto začínající učitelky mají alespoň uvádějícího učitele nebo nikoliv. Bohužel tato otázka nebyla do mého dotazníku zařazena, a tak nemohu soudit intenzitu a kvalitu práce uvádějících učitelů vůči učitelům začínajícím.

Je potřeba zdůraznit, že díky velikosti výzkumného vzorku nelze tento soubor označit za reprezentativní. S tímto souvisí i některé další **limity**, díky nimž nemůžeme výsledky výzkumu zobecňovat na celou populaci. Dotazník, který jsem vytvořila, je tvořen na základě prostudované literatury, kde jsou veškeré reflektivní techniky popsány a vysvětleny. Neznalost některých reflektivních technik mohla ze strany respondentů zavinit nepochopení některých otázek nebo použitých pojmů, což mohlo mít značný vliv na výsledky výzkumu. Zpětně si uvědomuji, že by bylo vhodné ve zkratce pojmy u jednotlivých otázek vysvětlit. Dále považuji i způsob rozeslání dotazníku za limitující, jelikož byl rozeslán záměrně na základě dostupnosti do mnoha mateřských škol v šesti krajích České republiky, avšak začínající učitelé pracující v mateřských školách ve zbylých osmi krajích České republiky nebyli do výzkumu zapojeni.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřovala na reflektivní techniky v práci začínajících učitelů mateřských škol. Cílem bakalářské práce bylo popsat, jak začínající učitelé mateřských škol používají reflektivní techniky. To také bylo provedeno v teoretické a praktické části bakalářské práce, a tak byl dle mého názoru cíl naplněn.

V teoretické části jsem se zabývala reflektivními technikami a vysvětlením principů jednotlivých reflektivních technik. Dále jsem se zabývala vymezením pojmů jako je reflexe, sebereflexe, reflektivní techniky a začínající učitel. Teoretická část byla celkem rozdělena do tří kapitol. První kapitola byla zaměřena na osobu učitele v mateřské škole a kompetence, které jsou k této profesi potřeba. Druhá kapitola se věnovala reflexi práce učitelů v mateřských školách a jednotlivým reflektivním technikám. V poslední kapitole je zmíněn význam reflexe práce učitele v mateřské škole.

Empirická část popisuje výzkumné šetření. V této části rozebírám jednotlivé položky, interpretuji data a vyhodnocuji výzkumné otázky a hypotézy. Po vstupu do problematiky reflektivních technik byl vytvořen dotazník, který vyplňovali začínající učitelé mateřských škol s praxí maximálně pět let. Tento dotazník vyplnilo 81 začínajících učitelek.

V rámci interpretace dat jsou uvedeny výzkumné otázky a odpovědi, které jsou statisticky ověřené. Především jsem se zaměřila na přínosy reflexe do praxe a intenzitu využívání reflexe u začínajících učitelů.

Můžeme říct, že většina začínajících učitelů provádí reflexi své práce poměrně často, jelikož v ní vidí přínosy do další praxe. Zároveň se nebrání tomu, že by sebereflexe práce učitelů měla být povinná, protože by mohla zlepšit kvalitu vzdělávání v mateřských školách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bréda, J., Dandová, E., Kendíková, J., & Mertin, V. (2017). *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe.
2. Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita.
3. Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
4. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
5. Hansen, A. (2012). *Reflective learning and teaching in primary schools*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
6. Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
7. Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. stupně základnej školy*. Brno: Paido.
8. Janderková, D. (2019). *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe.
9. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
10. Korthagen, F. et. al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
11. Kyriacou, Ch. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
12. Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
13. Lukášová, H. (2017). Učitelské sebepojetí – podněty k auto-evaluaci a výzkumu. *E-Pedagogium*, 17(1), 46-58. Dostupné z: DOI:10.5507/epd.2017.005.
14. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2022). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi> .
15. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
16. Píšová, M. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

17. Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika [online]*. 66(4), 386-407. Dostupné z: DOI: 10.14712/23362189.2016.353.
18. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
19. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
20. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník. 3., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál.
21. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
22. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
23. Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., & Soukupová, P. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky – 1. díl*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
24. Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách_ metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace [online]*. 24(5), 721-752. Dostupné z: DOI: [10.5817/PedOr2014-5-721](https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-721).
25. Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory. *Pedagogická orientace [online]*. 29(03), 359-365. Dostupné z: [P4_18_cl05_Recenze_413_418\(1\).pdf](#).
26. Slavík, J., Štech, S., & Uličná, K. (2017). Učitel, nebo chůva? Obsah a učivo jako memento učitelské profese. *Pedagogika [online]*. 67(03), 185-190. Dostupné z: [1047-Text článku-4525-1-10-20171223.pdf](#).
27. Sorcinelli, M. D. (1992). New and junior faculty stress: Research and responses. *New Directions for Teaching and Learning [online]*. 1992(50), 27-37. Dostupné z DOI: [10.1002/tl.37219925005](https://doi.org/10.1002/tl.37219925005).
28. Strouhal, M. (2017). *Učit se být učitelem*. Praha: Karolinum.
29. Svobodová, E., Vítěčková, M., a kol. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál.
30. Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole*. Praha: Portál.
31. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
32. Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer.
33. Šafránková, D. (2019). *Pedagogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing.

34. Ševčíková, J., Kropáčová, J., & Chudý, Š. (2021). *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
35. Štech, S. (2003). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*. 23(5), 615-633.
36. Švaříček, R. (2007). *Zkoumání konstrukce identity učitele*. Praha: Portál.
37. Trunda, J. (2012). *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
38. Vítěčková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research [online]*. 2(12), 1131-1137. Dostupné z DOI: [10.12691/education-2-12-1](https://doi.org/10.12691/education-2-12-1).
39. Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace [online]*. 29(2), 149-171. Dostupné z DOI: [10.5817/PedOr2019-2-149](https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149).

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	A tak dále
Kol.	Kolektiv
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Tzv.	Takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Graf znázorňující délku praxe respondentek</i>	<i>29</i>
<i>Obrázek 2 Graf znázorňující věk respondentek.....</i>	<i>30</i>
<i>Obrázek 3 Graf zobrazující nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky .</i>	<i>31</i>
<i>Obrázek 4 Graf znázorňující četnost reflexe</i>	<i>34</i>
<i>Obrázek 5 Graf s důvody, proč neprovádí sebereflexi</i>	<i>35</i>
<i>Obrázek 6 Graf znázorňující četnost zpětné vazby</i>	<i>38</i>
<i>Obrázek 7 Graf znázorňující, jaká je zpětná vazba</i>	<i>39</i>
<i>Obrázek 8 Graf přínosů reflexe</i>	<i>40</i>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Reflektivní techniky.....	36
Tabulka 2 Oblasti reflexe.....	37
Tabulka 3 Intenzita provádění reflexe práce na základě dosaženého vzdělání	43
Tabulka 4 Intenzita reflexe - marginální součet	43
Tabulka 5 Tabulka očekávaných četností.....	44
Tabulka 6 Tabulka individuálních χ^2	44
Tabulka 7 Intenzita provádění reflexe	46
Tabulka 8 Marginální součet	47
Tabulka 9 Tabulka očekávaných četností u intenzity reflexe.....	47
Tabulka 10 Tabulka individuálních χ^2 pro intenzitu reflexe.....	48
Tabulka 11 Zavedení povinné reflexe	50
Tabulka 12 Povinná reflexe – marginální součet.....	50
Tabulka 13 Pearsonův test nezávislosti	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro začínající učitele mateřských škol

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Frydrychová a jsem studentkou Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku zaměřeného na reflektivní techniky v práci začínajících učitelů mateřských škol.

Tento dotazník je zcela anonymní a data z něj budou použita pouze pro výzkum v rámci mé bakalářské práce.

Vyplnění Vám nezabere více než 5-10 minut.

Předem Vám děkuji za vyplnění!

1. Jste

- žena
- muž

2. Kolik je Vám let?

- 18 – 20
- 21 – 25
- 25 – 30
- 30 – 35
- 35 – 40
- 40 – 50
- 51 a více

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti předškolního vzdělávání?

- střední škola s maturitou
- vysoká škola (bakalářský titul)
- vysoká škola (magisterský titul)
- mám vzdělání v jiném oboru

4. V jakém oboru máte vzdělání? (otázka pro ty, kdo mají vzdělání v jiném oboru)

5. V jakém studijním oboru jste tohoto vzdělání dosáhla? (otázka pro ty, kdo mají vzdělání v oblasti pedagogiky)

- předškolní pedagogika
- učitelství pro mateřské školy
- vlastní odpověď: _____

6. V jakém okrese je Vaše mateřská škola?

- | | | | |
|--------------------|----------------------|-------------------|----------------------|
| • Blansko | • Jablonec nad Nisou | • Nový Jičín | • Rychnov n. Kněžnou |
| • Benešov | • Jeseník | • Nymburk | • Semily |
| • Beroun | • Jičín | • Olomouc | • Sokolov |
| • Brno – město | • Jihlava | • Opava | • Strakonice |
| • Brno – venkov | • Jindřichův Hradec | • Ostrava – město | • Svitavy |
| • Bruntál | • Karlovy Vary | • Pardubice | • Šumperk |
| • Břeclav | • Karviná | • Pelhřimov | • Tábor |
| • Česká Lípa | • Kladno | • Písek | • Tachov |
| • České Budějovice | • Klatovy | • Plzeň – jih | • Teplice |
| • Český Krumlov | • Kolín | • Plzeň - město | • Trutnov |
| • Děčín | • Kroměříž | • Plzeň – sever | • Třebíč |
| • Domažlice | • Kutná Hora | • Praha – východ | • Uherské Hradiště |
| • Frýdek-Místek | • Liberec | • Praha – západ | • Ústí nad Labem |
| • Havlíčkův Brod | • Litoměřice | • Prachatice | • Ústí nad Orlicí |
| • Hodonín | • Louny | • Prostějov | • Vsetín |
| • Hradec Králové | • Mělník | • Přerov | • Vyškov |
| • Cheb | • Mladá Boleslav | • Příbram | • Zlín |
| • Chomutov | • Most | • Rakovník | • Znojmo |
| • Chrudim | • Náchod | • Rokycany | • Žďár n. Sázavou |

7. Jak dlouho pracujete v mateřské škole?

- 1 – 6 měsíců
- 7 – 11 měsíců
- 1 – 2 roky
- 2 – 3 roky
- 3 – 4 roky
- 4 – 5 let
- 5 a více let

8. Provádíte reflexi své práce?

- ano
- ne

9. Jak často provádíte reflexi své práce? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že reflexi provádí)

- několikrát týdně
- pravidelně – každý týden
- alespoň jednou do měsíce
- alespoň jednou za půl roku
- jednou za školní rok

10. Z jakého důvodu neprovádíte sebereflexi? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že reflexi neprovádí)

- nemám na to čas
- připadá mi to zbytečné
- nepomáhá mi to
- nevěděla jsem, že se něco takové dělá
- vlastní odpověď: _____

11. Jaké reflektivní techniky používáte a jak často? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že reflexi provádí)

0 = vůbec nepoužívám

1 = používám minimálně, téměř ji nevyužívám

2 = zřídka používaná technika v mé reflexi

3 = poměrně používaná technika v mé reflexi

4 = velmi často používaná technika v mé reflexi

5 = nejčastěji používaná technika v mé reflexi

U každé podotázky prosím zvolte odpověď v rozpětí 0 – 5:

Ohlédnutí za vlastní prací, rozbor práce	0	1	2	3	4	5
Sebepozorování	0	1	2	3	4	5
Vlastně formulované otázky	0	1	2	3	4	5
Hospitace od ředitele	0	1	2	3	4	5
Zpětná vazba ze strany kolegů	0	1	2	3	4	5
Zpětná vazba ze strany dětí	0	1	2	3	4	5

12. Na jaké oblasti své práce se při reflexi zaměřujete a jak často? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že reflexi provádí)

1 = téměř se na tuto oblast nezaměřuji

2 = na tuto oblast se zaměřuji velmi málo

3 = na tuto oblast se zaměřuji velmi často

4 = na tuto oblast se zaměřuji nejvíce

U každé podotázky prosím zvolte odpověď v rozpětí 1 – 4:

Obsah učiva	1	2	3	4
Organizace výuky	1	2	3	4
Atmosféra ve třídě	1	2	3	4
Zájem dětí o téma	1	2	3	4
Didaktická stránka (metody, formy)	1	2	3	4

13. Probíhají ve Vaší mateřské škole pravidelné hospitace ze strany vedení?

- ano
- ne

14. Dostává se k Vám zpětná vazba ze strany Vašich kolegů?

- ano
- ne

15. Jak často se Vám dostává zpětná vazba ze strany Vašich kolegů? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že se jim zpětná vazba ze strany kolegů dostává)

- několikrát týdně
- jednou týdně
- několikrát do měsíce
- alespoň jednou za půl roku
- alespoň jednou za školní rok

16. Jste za tuto zpětnou vazbu rád/a? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že se jim zpětná vazba ze strany kolegů dostává)

- ano
- ne

17. Proč nejste za tuto zpětnou vazbu rád/a? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že se nejsou za zpětnou vazbu ze strany kolegů rádi)

18. Liší se zpětná vazba ze strany Vašich kolegů od Vašeho sebehodnocení? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že se jim zpětná vazba ze strany kolegů dostává)

- ano
- ne

19. Jaká je zpětná vazba ze strany Vašich kolegů? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že se jim zpětná vazba ze strany kolegů dostává)

- shoduje se s mým sebehodnocením
- lepší než mé sebehodnocení
- horší než mé sebehodnocení

20. Přináší Vám sebereflexe přínosy do Vaší další praxe?

- ano
- ne

21. Jaké přínosy Vám sebereflexe přináší?

22. Zkusil/a jste někdy sebezpozorování pomocí videozáznamu z výuky?

- ano
- ne

23. V čem považujete tuto metodu za přínosnou? (otázka pro ty, kdo odpověděli, že sebezpozorování z videozáznamu zkusili)

24. Požaduje po Vás vaše vedení reflexi?

- ano
- ne

25. Myslíte si, že by sebereflexe učitelů měla být povinná?

- ano
- ne

26. Zlepšila by se podle Vás úroveň vzdělávání v mateřských školách, pokud by byla sebereflexe povinná?

- ano
- ne