

VYBRANÉ OTÁZKY SEBEPOJETÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Bc. Jana Bruščíková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Bruštková**
Osobní číslo: **H17359**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vybrané otázky sebepojetí učitele mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se vymezení pojmu sebepojetí učitele.

Vymezení klíčových pojmů k problematice rozboru tezí o sebepojetí učitele mateřské školy.

Příprava metodologie, stanovení cílů a otázek k výzkumu.

Realizace výzkumu v kvalitativním designu pomocí interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení dat včetně interpretace.

Shrnutí závěrů a doporučení do praxe pro rozvoj sebepojetí učitele mateřské školy.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Jones, J. Jenkin, M., & Lords, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. Thousand Oaks: Paul Chapman.

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

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

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

Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření identity učitele. *Pedagogika. sk.*, 2 (4), 47-274.

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

11. října 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 11. října 2018



PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

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 (veřejněním závěrečné práce).

²⁾ Pokud škola veřejněněněneregistrované disertační, diplomové, bakalářské a vysokoškolské práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně poskytnutí opomněnání a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikační komise, kterou spravuje. Způsob uzavření smlouvy mezi oběma vysokými školami.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vybranými otázkami sebepojetí učitele mateřské školy. Teoretická část byla zpracována se zaměřením na objasnění pojmů týkajících se sebepojetí učitele. Cílem empirické části bylo charakterizovat jednu z klíčových aspektů sebepojetí učitele, a to profesní identitu učitele mateřské školy. Výzkum byl realizován v kvalitativně orientovaném designu s využitím metody analýzy životního příběhu učitelky mateřské školy. Pomocí otevřeného kódování vznikly kódy a kategorie, jimiž se projevuje profesní identita učitelek mateřských škol. Ve výsledcích empirického šetření bylo možné identifikovat vliv silných stránek charakteru na vývoj profesní identity a zaznamenat postupy, jimiž účastnice popisovaly vlastní vývoj profesní identity. Z výsledků výzkumu vyplynulo doporučení pro praxi, které je uvedeno v závěru práce.

Klíčová slova:

Sebepojetí, profesní identita, sebereflexe, sebevědomí.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with selected issues of self-concept of a nursery school teacher. The theoretical part was elaborated with a focus on clarification of terms related to teacher's self-concept. The aim of the empirical part was to characterize one of the key aspects of the self-concept of the teacher, namely the professional identity of the nursery school teacher. The research was performed in a qualitatively oriented design, there was used a method of analysis the life story of the nursery teacher. Codes and categories have emerged through open coding these reflect to the professional identity of teachers. In the results of the empirical survey it was possible to identify the influence of the strong points of character on the development of professional identity and to register the procedures used by participants to describe their own professional identity development. A recommendation for practice was based on the results of research, this recommendation is stated in the conclusion of the thesis.

Keywords:

Self-concept, professional identity, self-reflection, self-esteem

Poděkování patří paní prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za její odbornou pomoc při psaní této práce, za motivaci a velkou podporu v průběhu přípravy diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ	13
1.1 SEBEPOJETÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	14
1.1.1 Rozvoj učitelského sebepojetí.....	15
1.2 SEBEPOZNÁNÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	18
2 PROFESNÍ IDENTITA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
2.1 VÝVOJ PROFESNÍ IDENTITY UČITELE.....	22
2.2 PROFESIONALIZACE UČITELSTVÍ.....	24
2.2.1 Učitelova profesionální zdatnost.....	25
2.2.2 Pedagogické dovednosti učitele vedoucí k rozvíjení profesní identity.....	26
2.3 REFLEXE A SEBEREFLEXE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO CESTA K POROZUMĚNÍ SOBĚ SAMÉMU.....	28
2.3.1 Reflexe	29
2.3.2 Sebereflexe.....	31
2.3.3 Proces sebereflexe.....	32
2.3.4 Metody a techniky sebereflexe.....	33
2.3.5 Význam sebereflexe pro učitele mateřské školy.....	36
2.4 SEBEÚČTA A SEBEKONTROLA UČITELE JAKO ZÁKLAD AUTOREGULACE.....	38
2.5 SEBEREALIZACE	38
3 DOSAVADNÍ VÝZKUMY Z OBLASTI UČITELSKÉHO SEBEPOJETÍ	39
3.1 VÝZKUM ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU: UČITELKA ADAMOVÁ.....	39
3.2 ZKOUMÁNÍ KONSTRUKCE IDENTITY UČITELE	41
3.3 NOVÁ TAXONOMIE Kladných stránek člověka	43
4 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI-VYBRANÉ POZNATKY K VLASTNÍMU EMPIRICKÉMU ŠETŘENÍ	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	51
5 PLÁN VLASTNÍHO VÝZKUMU	52
5.1 CÍL VÝZKUMU	52
5.2 METODY VÝZKUMU.....	53
5.3 VZOREK VÝZKUMU	54
5.4 POPIS PRŮBĚHU VÝZKUMU	55
5.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	56
5.5.1 Uspořádání výsledků analýzy dat v kategoriích a kódech ze životního příběhu.....	56
5.5.2 Analýza dat hloubkového rozhovoru s pomocí taxonomie silných stránek charakteru z příběhů učitelek.....	59
5.5.3 Analýza dat hloubkového rozhovoru s pomocí metody životní historie z příběhů.....	62
5.5.4 Výsledky analýzy dat z rozhovorů s učiteli.....	64
5.5.5 Shrnutí výsledků výzkumu.....	70
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	72

7	SHRUTÍ ZÁVĚRŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	84
	ZÁVĚR	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	89
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	98
	SEZNAM OBRÁZKŮ	99
	SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Stát se učitelem mateřské školy je posláním. Každá učitelka však chápe svou profesi jinak, odlišně k ní přistupuje společnost, rodiče i děti. Jak je tato profese náročná, ale přesto krásná, pozná jen nepatrná část z nich. Záleží vždy na učiteli samotném, jak uchopí svůj život a naplní profesní cestu. Zajímala nás otázka: Jak se učitelé cítí ve své profesi a jak se s ní identifikují?

Velmi výstižně se problematice profese učitele věnuje ve své studii Švaříček (2011), který si uvědomuje současnou situaci ve škole, ať již mateřské nebo základní. Dosavadní výzkumy se soustřeďují na dítě, žáka, jeho identitu a rozvoj a opomněl se status učitele. Pokládá si zde otázku: „*Jak je to s identitou učitele? Co pro něj znamená profesní identita? Zná učitel sám sebe, využívá těchto znalostí pro svůj osobní a profesní růst?*“ Každý učitel prezentuje své úspěchy, málo se zmiňuje o nedostacích a neúspěších, které jsou podle Švaříčka zlomové a výchozí pro jeho další profesní růst. Tento text v souvislosti s výroky učitelů hodnotící svou práci, byl pro mne výzvou k provedení empirického šetření.

Cílem této diplomové práce je objasnit pojmy týkající se sebepojetí učitele, které pomohou v empirické části charakterizovat profesní identitu učitele mateřské školy. Práce má teoreticko-empirický výzkumný charakter.

Prvotním záměrem první kapitoly teoretické části je věnovat se vysvětlení pojmu učitelské sebepojetí a jeho rozvoji v širším kontextu. Vybranou otázkou sebepojetí učitele pro naše zkoumání je profesní identita, proto jí bude věnována patřičná pozornost. V jednotlivých podkapitolách jsou podrobněji definovány pojmy: profesionalizace učitelské profese, sebepoznání, reflexe, sebereflexe, sebeúcta a sebekontrola. Informace budou využity ve výzkumu k interpretaci výsledků vlastního šetření. Třetí kapitola teoretické části uvádí výsledky dosavadních výzkumů z oblasti profesní identity učitele z různých úhlů a nabízí metody k šetření v empirické části, jimiž jsme se nechali inspirovat.

Praktická část je realizovaná v kvalitativním designu. Stanovuje strategii výzkumu, popisuje jeho průběh a uvádí výsledky. K výzkumu jsou vytyčeny cíle a formulovány výzkumné otázky, které pomáhají objasnit charakteristiku identity učitele mateřské školy, s jeho silnými stránkami charakteru a jeho profesním vývojem. K získání informací je zvolena analýza životního příběhu učitele mateřské školy. Data budou zpracována technikou otevřeného kódování. Validita výsledných dat bude ověřena pomocí triangulace uspořádání výsledků výzkumných dat, kdy k hlubšímu porozumění zjištěných kategorií bude využita analýza

taxonomie silných stránek charakteru a analýza etap životní historie v příbězích participantek cestou návazných hloubkových rozhovorů nad zjištěnými kategoriemi z analýzy profesního příběhu.

Interpretace výsledných dat nám umožnila formulovat doporučení pro praxi a budoucí výzkum, založený na poskytování kvalitního celoživotního vzdělávání pro učitele mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ

Volbě tématu předcházela profesní zkušenost doplněná sondáží na pracovišti dvou mateřských škol, hospitací a následnými diskusemi. Jejich smyslem bylo vést učitelky mateřských škol k zamyšlení nad svým profesním působením, využíváním sebereflexe ke zkvalitnění a posílení vlastní profesní identity. Učitelky se během sondáže zaměřovaly více na děti, na výsledky jejich činností než na sebe sama. Základem výzkumu se proto stala oblast sebepojetí, která by mohla posílit přesvědčení učitele, že dokáže být dobrým, seberealizovaným učitelem.

„Nejdůležitějším faktorem vzdělávání je učitel, jeho osobnost a charakteristické rysy, které se vztahují k ideálu povolání“ (Heřmanová, 2004, s.22).

Osobnostem učitelek MŠ, jejich kvalitám, nebyla v minulosti věnována velká pozornost. Středem zájmu bylo dítě a jeho rozvoj. Současný vědecký svět obrací pozornost k novým paradigmatům, týkajícím se profesionalizace přípravy na tuto profesi. Zaměřuje se na kvality, vývoj profesní identity učitelky MŠ a na jejich profesní růst.

Také Spilková (2007) na základě výzkumů potvrzuje, že současná společnost svými profesními standardy klade vysoké požadavky na profesní kvality učitele. Učitel by měl být ve své profesi expertem, který rozvíjí co nejefektivněji osobnost dítěte. Expertní pojetí učitelské profese je základem pro hledání nové profesní identity učitele MŠ. Učitel podle výzkumů by neměl být jen poskytovatelem znalostí a vědomostí. Ty jsou však nezbytné pro získání vzdělání, slouží k pochopení problémů, pomáhají řešit situace, vytvářet si vlastní cestu pojetí výuky. Zahraniční i naše studie poukazují na to, že dalšími faktory, které profesionalitu učitele zvyšují, jsou profesní kompetence, které lze chápat jako komplex kvalit, ovlivněné znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a také osobním postojem učitele. Expertnost v profesi učitelky MŠ by tedy mohla být provázána znalostmi, věděním (epistémé) a praktickou moudrostí (phronesis) (Korthagen, 2011).

Učitelka MŠ získá znalosti a vědomosti při studiu, ať již na úrovni středoškolské nebo vysokoškolské. Dobrý učitel by měl znát především sám sebe, aby mohl chápat a učit jiné. Společnost a české školství se mění a vyvíjí. Práce učitele MŠ je náročná a nelehká. Pokud ji učitel chce vykonávat zodpovědně a kvalitně, je důležité, aby se stal učitelem expertem. Proto se v následujícím textu a výzkumu budeme věnovat pojmům, které tvoří strukturu učitelského sebepojetí. Doposud provedené studie se více orientovaly na začínající učitele.

Tato kapitola je věnována objasnění pojmu sebepojetí a souvislostí, které pomohou lépe proniknout do dané tematiky a umožní sestavit záměry empirické části.

1.1 Sebeпоjetí učitele mateřské školy

Sebeпоjetí (self– concept) je podle Blatného (2010, s. 107), „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová.*“ Vágnerová (2010 a) blíže specifikuje sebepojetí jako jev s více popisným hodnotícím charakterem, kdy člověk vyjadřuje, co o sobě ví, co si o sobě myslí a jak se posuzuje. Definuje sebepojetí jako „*specifický osobnostní konstrukt, komplexní obraz sama sebe složený z dílčích mentálních reprezentací, charakteristik, názorů, ale i přání a dosud nenaplněných představ*“ (Vágnerová, 2010 a, s. 301).

Sebeпоjetí ovlivňuje celou osobnost jedince, jeho součástí jsou znalosti o sobě samém, sebehodnocení a postoj k sobě samému, osobní události, případně životní a profesní události, dávající smysl a cíl našemu životu.

S přístupem současné společnosti k člověku jako individu s určitými pocity, osobními názory, se zkoumá problém „jáství“, využívající poznatky W. Jamese, který už začátkem 20. století rozlišil Já poznávající, Já poznávané a poznané. Na něj navázali další. Badatelé zdůrazňují pozitivní sebepojetí jako společensky prospěšné. Výzkumy poukazují na význam sebepojetí pro učitele MŠ, který jej využívá ke svému profesnímu růstu (James, 1890, in Pravdová, 2014 s. 15).

Z historie lze uvést, že sebepojetí, označené jako pozitivní psychologie, nejvíce ovlivnila Humanistická psychologie. Rogers (1961) mezi složky sebepojetí zařadil:

1. Sebeobraz (self-image) - jak jedinec vidí sám sebe nezávisle na realitě.
2. Sebeúcta (self-esteem) -jak si člověk cení sám sebe bez ohlasů druhých.
3. Ideální Já (ideal-self) - jací bychom chtěli být.

Zaměření na roli učitele, na jeho přístupu k dítěti by měl být jiný, jeho kladné sebepojetí je přínosem pro tvořivé řešení problému (Rogers, 2014; Kosíková 2011).

Ve výzkumu budou využity následující poznatky, které vysvětlují jednotlivé aspekty sebepojetí. V současnosti výzkumy pojmu sebepojetí provádí sociální psychologové, kteří v rámci empirického šetření sociálně-kognitivního paradigmatu na základě zjištění rozlišují:

1. Kognitivní aspekt sebepojetí

Obsah sebepojetí se vytváří u každého jedince během jeho vývoje odlišně, podle jeho získaných zkušeností, informací o sobě a s principem význačnosti kolem vlastního Já.

Dochází k vytváření struktury. Jednotlivé modely struktury se vzájemně neeliminují, např. Já jako schéma, jako prototyp, jako asociativní systém. Součástí jsou i reprezentace Já ve struktuře sebepojetí (Blatný, 2010).

2. Emoční aspekt sebepojetí (sebehodnocení)

Je založen na vztahu k sobě v závislosti s prožitky Já, pozitivními nebo negativními, které ovlivňují naše sebepojetí. Patří sem pojmy jako sebeúcta, sebedůvěra, sebevědomí atd. Afektivní složka se vztahuje na globální sebepojetí. Emoční aspekt sebepojetí (sebehodnocení) ovlivňuje sociální prostředí jedince. Sebehodnocení je možné ovlivnit různým chováním v různém prostředí, „jako jsou soutěže, konformita, kauzální atribuce, výkon, atd.“ (Blatný, 2010, s.128).

3. Konativní aspekt sebepojetí (seberegulace)

Zahrnuje sebeprezentace, které vedou k lepšímu uspokojení potřeby sebejistoty, sebevědomí. Mohou být ovlivněny novou zkušeností, sociálními vlivy. Různé studie dokládají, že lidé věnují velkou pozornost pozorování svého jednání, což může změnit jejich následné chování. Neméně důležité jsou např. studie Bandury zabývající se sociálně kognitivním pojetím seberegulace, které se věnuje procesům sebepozorování, sebehodnocení a reakcím na vlastní chování. Podle něj seberegulace mění hodnoty, normy, cíle vlastního jednání. Bývá označováno jako vědomí vlastní účinnosti self-efficacy. (Bandura, 1997, in Mareš, 2013, s. 444.).

1.1.1 Rozvoj učitelského sebepojetí

Sebepojetí prochází vývojem, začíná se vytvářet už v dětství, kdy jej ovlivňuje zejména matka a také kontakty s novými situacemi. Podle Pravdové (2014) již dítě odlišuje Já od ne-Já. Sebepojetí je ovlivněno osobnostními rysy každého jedince. V dospělosti je sebepojetí převážně stálé, změny mohou být vyvolány jen důležitými životními situacemi.

„Problém učitelského sebepojetí je jedním z klíčových v oblasti teorie i praxe pedagogiky. Profesionální výkon učitele závisí na vnitřních proměnných jeho sebepojetí“ (Lukášová, 2017, s. 42).

Učitelé v současném pojetí vzdělávání považují za stěžejní, že by vzdělávání nemělo být založeno na získávání poznatků a dovedností. Větší důraz by se měl klást na rozvoj osobnosti a další život jedince v kontextu pedagogické kultury obratu. Profesionální sebepojetí učitele MŠ je ovlivněno zejména jeho kultivací kvality a hodnot učitele, rozvíjením jeho potenciality, objevením jeho poslání, celistvosti (Helus, 2010).

Profesionální sebepojetí začínajícího učitele MŠ je současnými odborníky chápáno jako klíčové při jeho přípravě na budoucí profesi, protože ovlivňuje jeho úspěšnost, motivaci, kvalitu a efektivitu jeho další edukační činnosti. Lukášová (2003) vymezuje profesionální sebepojetí jako celostní vnitřní proměnnou, která přímo souvisí s denní edukační činností učitele, jeho seberealizací, jeho identifikací s požadavky na experta, sebezpoznaním, sebehodnocením učitelství. Přímo uvádí vliv konstruktivistického přístupu.

Kenžina (2006, s. 129) chápe profesionální sebepojetí jako „*souhrn představ o sobě jako o subjektu pedagogického působení zahrnující různorodé reprezentace Já: Já tvůrčí, Já pozorovatel, Já reflektivní, Já chtěné, Já představované.*“ Klasifikuje úroveň profesionálního sebepojetí učitele na vysokou, střední a nízkou, podle kritérií na emoční, činnostní, kognitivní a motivačně hodnotové a charakteristiky, které úroveň definují.

Podle dosavadních studií se na vývoji učitelství profesionálního sebepojetí podílí nejen samotná praxe, ale především vysokoškolské vzdělání (Kenžina, 2006). Vysoké školy nabízejí dostatek podnětů i možností k vytváření profesionálního sebepojetí učitele MŠ. Řada studií se věnuje začínajícím učitelům a jejich sebepojetí, výsledky výzkumů jsou již zařazeny a realizovány při studiu budoucích učitelů MŠ.

Součástí sebepojetí, učitelova profesionálního Já, je utváření učitelova pojetí výuky, které je spojené s pojmem prekoncepty neboli rané pojetí výuky, „*jako mentální reprezentace, které jsou výsledkem jejich dosavadních zkušeností*“ (Píšová, 2005, s.53). Následuje období, kdy probíhá získávání zkušeností a ukončuje se obdobím vlastního vytvoření pojetí výuky s využitím emoční složky. (Spilková, 2006).

Seberozvoj kvality profesionálního sebepojetí učitele se uskutečňuje v těchto dimenzích:

1. Duchovní- spirituální sebepojetí učitele je založeno na profesní etice, morálních hodnotách, lidských ctnostech. Součástí profesního sebepojetí učitele by měla být duchovní inteligence, která emočně ovlivňuje rozhodování učitele, a morální inteligence, která mu pomocí morálních zásad umožňuje uvažovat a jednat. Je projevem naplnění potřeby sebeúcty. Duchovní inteligence obohacuje sebepojetí učitele o metapotřeby, jako např. lásku, pravdu, dobro atd. Náplní této dimenze je, jak učitel vnitřně sám sebe chápe, kterými profesními ctnostmi disponuje a jak využívá etických zásad ke své profesionalizaci.

Tím, že učitel přijímá a rozvíjí tyto dimenze ke zkvalitnění profesionalizace, rozvíjí své profesní sebepojetí a odpovědnost za kvalitní seberozvoj a následně za rozvoj dětí. Tato dimenze rozvíjí profesní svědomí, součástí profesního sebepojetí (Lukášová, 2015).

2. Učitelská identita, profesní Já učitele lze definovat jako „*vědomí sebe sama v učitelské profesi*“ (Lukášová, 2015, s. 35). I pro Mareše (2013) je stěžejní, aby učitel MŠ porozuměl sobě samotnému, a to v oblasti identity osobní, sociální a profesní, přičemž všechny jsou propojené. Podle výzkumů zabývajících se sebepojetím učitele a rozvoje profesní identity lze rozlišit tři základní etapy:

-postupné seznamování s profesí učitele, utváření ideálního Já,

-konfrontace skutečného Já s ideálním Já, výsledkem je identifikace s profesí učitele,

-transformace raného pojetí výuky na vlastní pojetí výuky, vytváření profesního sebepojetí učitele (Pravdová, 2014, s. 175).

Profesní identita je založena nejen na explicitní bázi, poznacích, ale i na implicitních proměnných jako jsou emoce, motivace atd. (Stuchlíková, 2006).

Cíl výzkumu v empirické části bude objasňovat profesní identitu učitele MŠ, proto bude tento pojem podrobněji popsán v samostatné kapitole.

3. Duševní sebepojetí zahrnuje oblast profesního myšlení, decizní složku rozhodování, emocionální prožívání, učitelskou tvořivost. Předpokladem každého učitele MŠ by mělo být pedagogické myšlení, které v sobě zahrnuje znalosti odborníka, komunikace s dětmi, výchovné řízení. Vzdělaný učitel dokáže propojit teorii s praxí i s výsledky výzkumů. Přemýšlí o sobě, o dětech, o pedagogických situacích, má své vlastní myšlení. Vytváří si kauzální atribuce (přisuzování příčin), které mohou ovlivnit a vytvářet jeho sebehodnocení

a zvyšuje kvalitu sebepojetí. Dalším znakem duševního sebepojetí je rozhodování, které ovlivňuje sebekontrola. Jednání učitele může být volní a vědomé, kdy je odkázán na svou intuici. Učitel může provádět trénink decizních dovedností, které mu pomohou v profesním rozhodování. Rozhodování učitele ovlivňuje jeho pojetí výuky. Při některém rozhodování má učitel MŠ svobodnou volbu, jeho rozhodnutí má však vysokou odpovědnost. Složka sebepojetí v sobě zahrnuje projevení empatií k okolí. Učitel MŠ rozvíjí svou tvořivost a kreativitu, posiluje ji sebereflexí (Lukášová, 2015).

4. Sociální sebepojetí je založeno na reflexi motivační složky sebepojetí, na základě vlastní zkušenosti. Základem je komunikace s dětmi, kolegy, rodiči, vytváření pozitivního klimatu třídy. Učitel používá etické strategie. Je pro děti vzorem. Měl by si být vědom, že je tvůrcem sociální atmosféry a klimatu školní třídy.

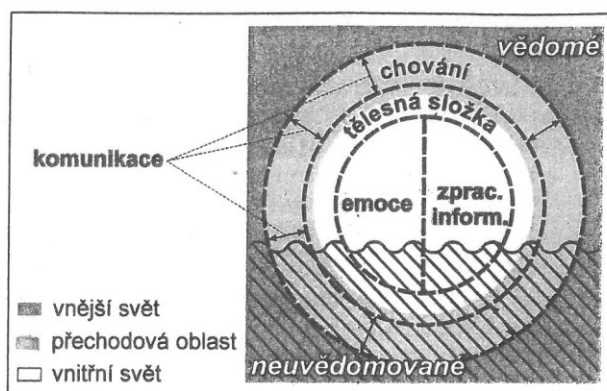
5. Sebepečetí v oblasti bio-somatického zdraví je ovlivněno nejen dobrou tělesnou kondicí a povědomím o svých potřebách a přednostech, ale sebepečetí také v této oblasti pomáhá při rozhodování. Učitel je vystavován stresům, které mohou ovlivnit jeho zdravotní stav, učitel disponuje také pedagogickou kondicí, která mu umožní redukovat stres, který může negativně ovlivnit jeho profesní dráhu. Psychosomatickým tréninkem, zdravým životním stylem je možné předejít syndromům vyhoření (Lukášová, 2015).

1.2 Sebepečetání učitele mateřské školy

Dalším pojmem, který je objasňován v pedagogické teorii a který je nedílnou součástí systému sebepojetí, je sebepečetání. Je to proces, jehož výsledkem je uvědomění si vlastních kvalit, předpokladů a možností. Jedná se o celoživotní proces, kdy si vytváříme obraz sami o sobě a učíme se na sebe nahlížet (Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2012). Některými autory je tento pojem označován jako nadřazenější pojmu sebepojetí.

Korthagen (2011) definuje, že základem práce učitele je vlastní sebepečetání prostřednictvím sebepečetání, které lze identifikovat jako morální základ vzdělávání, který je nezbytný pro rozvoj vlastního potenciálu. Prvotní je pečetání a rozvoj vlastní identity. Až učitel porozumí sám sobě, dokáže lépe porozumět druhým a rozvíjet a propojovat vztahy já-ty.

Podle Kuneše (2009) sebepoznání ovlivňují faktory, podněty z vnějšího světa. Vnitřní svět, naše prožitky pomáhají rozvíjet sebepoznání učitelky MŠ zejména zpracováním informací. Uplatňuje se vliv emocí a tělesné složky. Existuje určitý přechodový prostor, označován jako zóna, kde se vyměňují informace mezi vnitřním a vnějším prostředím. Nástrojem, který sebepoznání rozvíjí, je vnímání. Vnímání je proces, který nám přenáší informace do vědomí, a také pozornost, která pomáhá vybírat informace pro nás důležité.



Obrázek č.1 Oblasti a složky sebepoznání, Kuneš, 2009, s. 81.

Další teorie vysvětlující pojem sebepoznání se opírá o tři aspekty, které jej ovlivňují, a to:

1. zděděné chování (práce s podněty- např. způsob zpracování informací, preference podnětů),
2. zdroje v nás (osobnost jedince),
3. naučené chování (vědomé učení- např. postoje, nevědomé učení-vztahy, učení- např. jak se učíme). (Plamínek, 2008).

Sebepoznání jako zdroj informací o sobě a světě je nezbytnou součástí duševního zdraví, jehož pomocí posilujeme zdravé sebepojetí (Švamberk Šauerová, 2018).

Všechny teorie potvrzují úvodní myšlenku, že sebepoznání pozitivně rozvíjí širší systém sebepojetí, proto bylo nezbytné v této práci tento termín objasnit.

2 PROFESNÍ IDENTITA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Kvalita rozvoje jedné z oblastí sebepojetí, která je dominantní pro tuto práci a které bude věnována pozornost, je učitelská identita, zahrnující profesní identitu a sebereflexi jako nástroj pro její rozvíjení.

Každý učitel MŠ je jiný, rozvíjí se, má svůj smysl života. Pokud se vydá na profesní dráhu učitele, lze u něj předpokládat, že má svůj cíl, strategii. Každý z nás učitelů je originál a má svou osobní identitu, určitou představu o sobě samém, která je ovlivněna konstruktivistickým přístupem. To znamená, že denně učitel konstruuje, rozvíjí a rekonstruuje nejen osobní, sociální, ale především profesní identitu. Učitel je považován za hlavního tvůrce své profesní identity (Spilková, 2007).

Definice profesní identity je popisována „jako konstrukt, označující integraci jáských zkušeností do smysluplného celku. Ona smysluplnost vychází ze sebereflexe, ale i z reflexe širšího kontextu vlastního života“ (Macek, 2008, in Pravdová, 2014, s. 16).

Proč je profesní identita důležitá a jsou jí věnovány poslední výzkumy? Z uvedených definic je patrné, že odborníkům záleží na kvalitě vzdělávání dětí, které nelze zajistit jen daným obsahem vzdělávání, ale především kvalitou učitele. Výzkum odhalil kvality, kterých učitel může dosáhnout a seberozvíjet. Tyto jednotlivé kvality zatím nebyly dostatečně empiricky prozkoumány v praxi u učitelů s delší praxí, proto se tato práce zaměřuje na tyto učitele.

Profesní identita je založena na uvědomění si základu učitelské profese a její profesionalizace. Je neustále upevňována nejen při sebeuvědomování v učitelské roli, ale také převzetím odpovědnosti, sebekontroly a aktivity v jednání a naplnění potřeby autonomie osobnosti učitele MŠ.

Autoevaluace učitele MŠ je cesta ke zvýšení kvality profesní identity učitele MŠ a jeho sebepojetí. Řada výzkumů poukazuje na skutečnost, že učitelé po zlomových událostech, kdy zhodnotí svůj neúspěch, na základě nových zkušeností přehodnotí a změní pohled na sebe i na ostatní. (Švaříček, 2011) Učitel během svého života přetváří svoji identitu, stále na sobě pracuje.

Mareš (2003, s 440-443) profesní identitu rozdělil do tří složek:

1. Retrospektivní dimenzi zastoupenou:

- **Deskriptivní podobou já.** Dá se označit jako učitelův **sebeobraz** (self-image). Učitel si vyhodnocuje a popisuje svou dřívější pedagogickou činnost, objasňuje kvalitu svého profesionálního jednání s dětmi.
- **Hodnotícím já,** taktéž nazvané pojmy **sebeoceňování, sebeúcta** (self-estim), kdy učitel zpětně vyhodnocuje svoji práci, své jednání jako učitele průměrného, dobrého bilancuje svoji dosavadní profesní dráhu.
- **Snahové já** neboli **profesní motivace** (job motivation). Učitel evaluuje zpětně své rozhodnutí stát se učitelem, své počáteční překážky, svůj sociální status.
- **Normativní já** jako **vnímání úkolu** (task perception). Centrem posuzování jsou cíle, nároky, kritéria a kvalita činností, které učitel uplatnil ve své profesní dráze.

2. Aktuální dimenze zahrnuje:

- Všechny předchozí podoby já v přítomném čase s využitím předsevzetí, které vzešly na základě evaluace, bilancování učitele.

3. Prospektivní dimenze představuje:

- Je ji možné popsat jako profesní perspektivu, předpoklady a očekávání **profesní dráhy** učitele v budoucnosti, **dráhy žáků** daného učitele a **perspektivy jeho školy**.

„Jádrem konstruktivistického přístupu k profesní identitě je vědomá reflexe rozvíjejícího se subjektivního pojetí výuky, pojetí dítěte a sebepojetí“ (Mareš et al., 1996).

Reflexe hraje důležitou roli při profesním růstu identity učitele MŠ.

Spilková (2004) rozlišila tři etapy rozvoje profesní identity učitele:

1. startovací identitu spojenou s identifikací s prekoncepty,
2. proměňovanou identitu jako důsledek změny prekonceptů, kdy vzniká nová teorie,
3. profesní identitu, která vzniká na základě reflexe a sebereflexe identity učitele.

V našem výzkumu nás bude zajímat etapa rozvoje profesní identity učitele.

2.1 Vývoj profesní identity učitele

Konstrukce profesní identity je celoživotní, neustálý proces. V dětství, v první fázi se může projevit vytvářením vlastního prekonceptu učitele, projevující se sebe-prezentací při hře (Gavora,2002). Zkušenostmi, řešením problémů člověka v dospívání, v další fázi vývoje prekoncept učitele dále rozvíjí, interaktivně prohlubuje. Dochází k rekonstrukci identity, vědomě nebo implicitně (Stuchlíková, 2006). Na každý učitelův vývoj má vliv jeho pregraduální příprava a následné celoživotní vzdělávání (Wiegerová & Gavora, 2014).

Každý učitel MŠ, i když se přihlásí k určité identitě jiných učitelů, nadále pracuje na své profesní identitě, kterou rozvíjí, zdokonaluje, obhajuje a posiluje. Prostřednictvím vlastní strategie si ji buduje po celý profesní život (Švaříček,2011).

Učitelovu profesní identitu ovlivňuje a vytváří sociální prostředí, tvoří je i kulturní prostředí, učitel si osvojuje normy a hodnoty, interaktivně se socializuje. Je ovlivněn vnějšími podněty ve škole a svými vnitřními faktory, osobní identitou, vlastnostmi, dovednostmi. Zároveň je konstruuje na základě vlastních zkušeností a schopností (Gavora,2001).

Základním předpokladem vývoje profesní identity je sebepoznání, sebeidentifikace. Učitel se během vývoje stává profesionálem, expertem. Řada výzkumů však odhalila nízké profesní sebevědomí učitelů MŠ. Zahraniční autoři definují jako východisko pro změnu tohoto stavu posílení sebevědomí učitelů, jejich cílevědomá podpora a profesionalizace profese (Krykorková & Váňová, 2010).

První úroveň-startovací-začíná vstupem do školy, v níž se učitel vzdělává. Po studiích přichází do mateřské školy učitel začátečník-novic, který má na začátku své profesní dráhy určité ideály, profesní motivaci, potřebné znalosti a dovednosti získal studiem. Je to nejtěžší období, často provázené šokem z reality. Přejímá identitu učitelů, často kolegů, opírá se o dosavadní vlastní zkušenost. Postupným procesem sebeuvědomování v roli učitele zjišťuje postupně své kvality. V období stabilizace se utváří jeho profesní identita. Učitel MŠ si vytváří svůj styl práce s dětmi. Pokud pracuje bez větších problémů, ztotožní se se svou rolí, rozvíjí svou profesní identitu. Pokud není úspěšný, odchází z profese (Švaříček, 2007; Mareš, 2013). Tuto fázi provází otázka: Jaký chci být učitel?

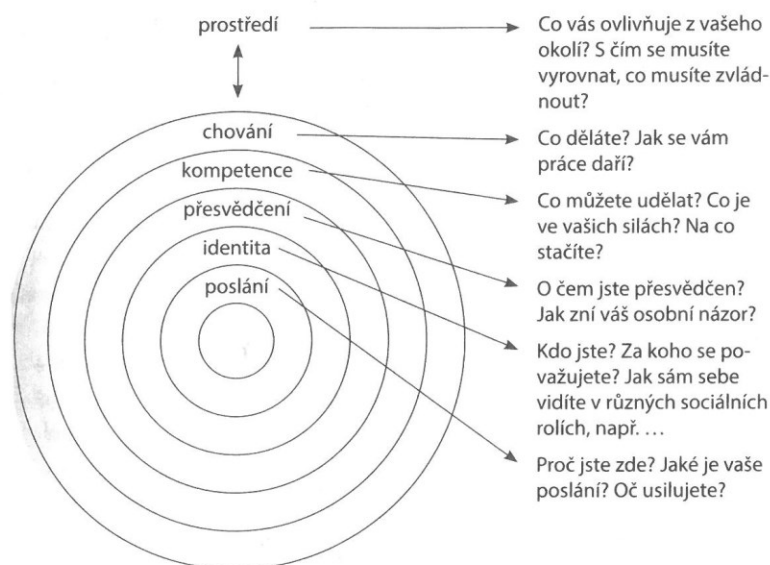
Druhá úroveň ve vývoji identity učitele je klasifikována podle Mareše (2013) jako zkušený učitel, který experimentuje, hledá nové postupy, jeho vnímání vlastní zdatnosti je vysoké. Učitel stále hledá vyšší cíle, tím rozvíjí profesní identitu, formuje svůj profesní styl. Pro-

gresivní učitel se mezi druhým a třetím rokem praxe (Švaříček, 2007) ztotožňuje se svou rolí, identifikuje se s ní. Základem je vztah k dětem, vytváří se u něj systém hodnot. Nejdříve posiluje své sebevědomí, řeší vztah k dětem, pak ke svému okolí. Využívá své intuice. Konstruuje, ověřuje, vytváří nové teorie, hledá svůj styl vyučování. Rozvíjení profesní identity učitele je ovlivněna hodnocením, bilancováním úspěchů a ocenění.

Nejvyšší úrovně, která zaznamenává profesní růst, dosahuje učitel expert (po sedmi až osmi letech praxe). Zde je jeho osobní identita založena na vztahu k dítěti a kolegům. Učitel je cílevědomý, pozitivně motivován a oceněn sociálním prostředím. Expertem se nestává po roce, ale v průběhu několika let. Učitel expert je definován jako odborník sám sebou, ale také svým okolím. Profesní identita, kterou rozvíjí, je provázena pravidelnou reflexí a sebereflexí. Expert vychází ze zlomové události: z neúspěchu, reflexe problému, poučení a následuje změna jednání. V tomto období se učitel seberealizuje. Stále si klade otázku: Jaký jsem učitel?

Profesní identitu může kladně i nepříznivě ovlivnit identita ideálního učitele, hypotetická úvaha, která může vyvolat nespokojenost, identitu ideálního učitele nelze dosáhnout, není učitel, který by dokonale zvládal roli učitele (Švaříček 2011). I učitel expert si může klást otázku: Jak by pracoval ideální učitel?

Korthagen (2004) považuje za nejdůležitější součást pedagogické práce učitele jeho osobnost, která se neustále vyvíjí získáváním zkušeností, vlivem prostředí. Ve svém empirickém šetření se věnoval rozvoji osobnosti učitele, rozvoji jeho identity, která není celistvá. Učitel ji ovlivňuje. Tvoří ji několik oblastí, které se navzájem doplňují, navazují na sebe. Tuto strukturu lze přirovnat k vrstvám cibule, od toho nazvaný Cibulový model pojmů k zachycení učitelské profese. Tento model doplňuje a shrnuje uvedené úrovně vývoje profesní identity.



Obrázek č. 2 Model úrovní učitelovy osobnosti, v nichž může dojít ke změně (podle Korthagen, 2004, s.80; Meijerová, Korthage & Vasalos, 2009. s.299) in Mareš, 2013, s.439.

2.2 Profesionalizace učitelství

Vývoj profesní identity, učitelova sebepojetí ovlivňuje také přístup společnosti k profesi učitele MŠ. Mění se systém vzdělávání a učení, nové evropské kurikulární dokumenty mění funkce a cíle vzdělávací politiky evropských zemí. Součástí je nový náhled na pojetí profese učitele, jeho pojetí výuky (Spilková, 2007). Profesionalizace učitelství je v zahraničí označována pojmem expertní profese. Je to dlouhodobý proces. Základem jsou specifické dovednosti a profesní znalosti učitelů, kteří mají možnost podílet se na vytváření nových poznatků, získaných svými výzkumy, na spolupráci s ostatními učiteli, na etických ctnostech učitele, jeho profesní samostatnosti a odpovědnosti za výchovu a vzdělávání dítěte. Odpovědnost se projevuje reflektivní činností učitele, kdy přemýšlí o sobě, efektivitě své práce, hledá nové způsoby, profesně se rozvíjí. Pro učitele MŠ je důležitá profesní jistota, které mu vytváří zázemí pro jeho profesní růst (Spilková, 2010).

Zásadní vliv na profesionalizaci povolání učitele MŠ má sebevědomí každého učitele. Dnešní doba je pro učitele velmi obtížná, učitel je ovlivňován požadavky stanovenými školstvím a očekáváním rodičů (Kot'ra, 2010). Sebevědomí se dá definovat jako dobrá znalost sebe sama, a to uvědomování si, poznávání, přijímání sebe sama, což nám umožňuje

reagovat v situacích, přijmout zodpovědnost (Joseph, 2018). Podle Kopřivu (et.) (2017) se sebevědomí se projevuje ve vztahu k druhým.

K profesionalizaci učitelů MŠ přispívá i jejich vysokoškolské vzdělání. Současné terciální školství je však negativně ovlivněno velkým počtem studentů, často na úkor kvality vzdělávání a následně přístupem k profesi učitele (Kořa, 2010). Vzdělanost učitele je závislá na univerzitním vzdělání s využitelností získaného vzdělání v praxi. Budoucí učitel by se měl učit využívat své zkušenosti s tacitními (nevědomými) a explicitními (zjevnými) znalostmi (Strouhal, 2016).

Současní vědci se zabývají otázkou optimálních vlastností učitele, které by přispěly k profesionalizaci učitelství. Definují se kompetence, které jsou potřebné k jeho profesi. Profesionální kompetence podle Gavoru (2008) se dají popsat jako odborné znalosti, které by měl mít učitel. Součástí vlastností učitele je i vlastní hodnotový systém, motivace, postoje, tj. afektivní podklad pro spojení znalostí a hodnot k přípravě vzdělávací práce učitele. Učitel by měl být profesionálně zdatný.

2.2.1 Učitelova profesionální zdatnost

Mezi základní vlastnosti učitele patří vnímání sebe sama, tj. jak učitel hodnotí své profesionální vlastnosti, jak se vidí sám. Osobní zdatnost (self-efficacy) je definována jako „*přesvědčení o vlastních schopnostech organizovat a vykonávat činnost, která vede k daným výsledkům*“ (Bandura 1991, 1994). Osobně vnímaná profesionální zdatnost učitele není skutečná zdatnost, ale vlastní pohled a víra ve své schopnosti vzdělávat děti, kompetentnost při plánování a samotná realizace vzdělávacího procesu, s přijetím zodpovědnosti za výsledky vzdělávání. Self-efficacy podle jiných autorů bývá označována i jako „*osobně vnímaná účinnost*“, která pomáhá učiteli s konstruktivním hledáním řešení problémů, učitel si klade vyšší cíle, je optimistou, reflektuje své aktivity, rozhodnutí (Hoskovcová, 2009, in Švamberk, Šauerová, 2018, s. 117). Podle dosavadních výzkumů učitel bez přesvědčení, s nízkým sebevědomím, pracuje méně efektivně a růst jeho profesní identity je pomalý. Teoretickým základem pro zpracování konceptu osobně vnímané profesní zdatnosti je teorie Banduru, který tvrdí, že člověk má určité předpoklady pro zvládnutí činnosti („*efficacy expectation*“) a na jejím základě očekává výsledky („*outcome expectancy*“) (Bandura 1997, in Mareš 2013, s. 444).

Bandura (1997) v sociálně-kognitivní teorii učení objasňuje činnosti člověka, které ovlivňují:

- osobní vlastnosti člověka z oblasti kognitivní, biologické a afektivní,
- prostředí, ve kterém učitel pracuje,
- činnosti, které již proběhly nebo probíhají.

Vyhodnocením aktivit a jejich výsledků ovlivňuje učitel své osobnostní vlastnosti, prostředí. Vše na něj působí. Tuto teorii dále rozpracovává Gavora (2010, s.10-11) „o vlastnosti osobně vnímané profesní zdatnosti učitele, mezi které patří:

-*Učitel si přesvědčení o své zdatnosti vytváří.*

-*Vzniká brzy už při přípravě na povolání.*

-*Je stálá, mění se pomalu.*

-*Působí podvědomě.*

-*Dosahuje různých úrovní.*

- *Je situačně specifická.“*

Osobně vnímanou zdatnost učitele podle teorie Banduru (Gavora, 2008, s. 229-230) ovlivňuje jeho „úspěšná vyučovací praxe, zprostředkovaná zkušenost, pozitivní oceňování ze strany kolegů, ředitele, žáků i rodičů, pozitivně emocionální nastavení učitele a jeho dobrý fyzický stav.“ Všechny tyto faktory ovlivňují růst jeho profesních kvalit, motivují jej k další práci, posilují jeho sebevědomí, přesvědčení o svých schopnostech. Vnímanou zdatnost učitele lze zkoumat prostřednictvím dotazníku v kvantitativním přístupu, nebo kvalitativním přístupem při rozhovorech, různých úrovní a analýzou dokumentů.

Při zkoumání jsou využívány také učitelovy pedagogické dovednosti, které jsou součástí struktury osobnosti každého učitele. Tyto dovednosti jsou podkladem pro řešení pedagogických situací, jsou založeny nejen na praktických, ale také na životních zkušenostech (Švec,2002).

2.2.2 Pedagogické dovednosti učitele vedoucí k rozvíjení profesní identity

Dovednost z pohledu Vyskočilové je „*integrací senzomotorické činnosti s intelektuální*“ (Vyskočilová, 2000, in Burkovičová & Kropáčková, 2014, s. 564). Z empirického šetření k posílení profesní zdatnosti a růstu profesní identity učitele vyplývá, že je důležité již při přípravě učitele na jeho profesi vytvářet a rozvíjet pedagogické dovednosti, které budou

jeho oporou v praxi. Dovednosti mohou být také chápány jako strategie nebo techniky vedoucí k naplnění vytyčeného cíle, mohou se vztahovat k určitému prostředí, získávají se zkušeností, vyžadují přesnost, citlivost, přizpůsobivost, nejsou problematické.

Učitel MŠ využívá k řešení situací v MŠ různých profesních dovedností. Mohou to být:

- sociálně psychologické profesní dovednosti, realizující sociální vztahy,
- profesní dovednosti, které je možné označit jako pedagogické:
 - oborové a metodické, obsahem jsou aktivity, které učitelka s dětmi praktikuje,
 - speciálně výchovné a diagnostické založené na respektování vývojových zvláštností (Mertin & Gilnerová, 2010).

Pedagogické dovednosti mohou být také popisovány jako způsobilost k činnosti učitele, kterou využívá při výchově a vzdělávání dětí. Součástí je i jeho pedagogické nadání (Zielenicová, 2014).

Mezi tři nejdůležitější složky pedagogických dovedností patří:

- Vědomosti, ze kterých učitel vychází při své vzdělávací činnosti, ale jsou to také vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
- Rozhodování, dá se charakterizovat jako promýšlení postupu, jak dosáhnout nejefektivnější cíle, výsledků.
- Činnost, jednání učitele, které je nápomocné pro rozvoj učení dítěte.

Pojem pedagogické dovednosti bývají označovány „*jako účelně a cíleně prováděná činnost učitele, která řeší pedagogické problémy a situace*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Ke klíčovým pedagogickým dovednostem patří:

- Dovednosti plánovací a přípravy se stanovením cílů, forem, metod, prostředků a organizace práce vedoucí k efektivitě vzdělávání.
- Dovednosti realizační a řídicí vyučování založené na vědomostech, sebevědomém jednání učitele, respektování a podporující účinnou komunikace ve skupině vedoucí k naplnění cílů.

- Dovednosti k vytváření příznivého klimatu ve skupině s podporou budování sebedůvěry, sebeúcty.
- Dovednosti diagnostické, které napomáhají hodnocení výkonů dětí s využitím různých strategií se záměrem rozvíjet metakognitivní dovednosti.
- Dovednosti evaluační a reflektivní prováděné různými metodami, s využitím výsledků pro následující činnost (Kyriacou, 2004).

Pro zkvalitnění pedagogické činnosti učitele je nejdůležitější dovednost evaluační a reflektivní, sebereflexe a sebehodnocení. Pomáhají mu rozvíjet jeho profesionalitu.

Jednotlivé části evaluační strategie, které umožňují hodnotit činnost učitele podle Vašutové (2004) lze označit jako:

„*Intence-záměr*“, znalosti učitele a jeho dovednosti tyto znalosti využít, zpracovávat a transformovat do ŠVP.

„*Interakce-realizace záměru*“, strategie směřující k využití dovedností učitele ke komunikaci a vzdělávání dítěte.

„*Improvizace-reakce na změny v realizaci*“, zahrnuje dovednosti k pozitivního vytváření klimatu třídy, školy, dovedností reflexe vzdělávacích potřeb dětí a vlivu okolí, postojů a jednání dětí, včetně nápravy.

„*Intervence- pedagogický zásah*“, řešení problémů prostřednictvím pedagogické diagnostiky. (Dytrtová & Kohutová, 2009, s.48-49).

Jak již bylo uvedeno, profesní rozvoj učitele MŠ, jeho identity, je založen na pedagogických dovednostech, zejména na rozvoji reflektivních dovedností učitele MŠ.

2.3 Reflexe a sebereflexe učitele mateřské školy jako cesta k porozumění sobě samému

„*Život lze pochopit jen při pohledu nazpět: žít se však musí směrem kupředu*“ (Korthagen, 2011, s.65). Pro učitele MŠ je potřebné přemýšlet a reflektovat pedagogické situace minulé, vyvozovat závěry a využívat jich v budoucích situacích.

2.3.1 Reflexe

Syslová & Hornáčková (2014) uvádí, že reflexe je proces vycházející z vlastní zkušenosti s cílem porozumění sobě samému nebo praxi. Rozvoj profesionality učitele úzce souvisí s jeho reflexí. Reflexi dokáže využít ve své praxi učitel expert, a to z nastolených problémů. Vidí v nich možnost získat nové znalosti a dosáhnout dalších kompetencí (Syslová, 2017). Studií, týkající se reflexe učitele MŠ, proběhlo v České republice málo. Větší pozornost tomuto paradigmatu věnují v zahraničí.

Pedagogická kvalita učitele je vázána na zkušenostní, reflektivní, profesní a celoživotní učení. Neexistuje jednotný pohled na identifikaci pojmu reflexe. Fendlerová (2003) identifikovala čtyři zdroje konceptualizace reflexe:

1. Karteziánská racionalita, která vychází z teze, že učitel, který dokáže vnímat sám sebe, může vytvářet validní rozhodnutí. Reflexe, bez nastavení kritérií kvality, je základem myšlení, odpovědného jednání.
2. Deweyho pojetí reflexe (USA) je ovlivněno progresivním vědeckým pedagogickým přístupem. Reflexe byla vnímána jako protipól chování a jednání učitele. Důležité byly vědecké poznatky, nikoliv pohnutky.
3. Schönovo pojetí profesionální reflexe, které označuje vědecké poznatky za velmi teoretické a vychází z obyčejného poznávání. Reflexe se stává v tomto pojetí prostředkem pochopení nových znalostí a pomáhá mu proniknout do nových situací.
4. Sociálně kritický přístup kulturního feminismu, který vychází z pojetí Deweyho, založený na propojení teorie se životem. Pomocí pravidelné reflexe dochází u začínajícího učitele, který má vlastní prekoncepty o profesi, vlivem zkušeností a prostředí k uvědomování si reality. Rozvíjí jeho kompetence, pomáhá mu v rozvoji a změnách rozhodnutí (Syslová, 2017).



Obrázek č.3 Model ALACT popisující ideální proces reflexe. Korthagen et al..2011, s. 58.

U učitelů MŠ je reflexe prováděna jen u 22 %, podle závěrů provedených výzkumů. Je to ovlivněno věkem, zralostí a zkušeností učitele (Syslová, 2017, s. 126-127).

Reflexe je založena na pravidelně se opakujících fázích s využitím myšlenkových operací. Na základě výzkumů je u profese učitele MŠ rozlišováno šest úrovní reflexe:

1. Popis

Je založen na vtahu učitel – dítě v určité edukační realitě. Jedná se o základní myšlenkovou operaci, kdy učitel popisuje situaci, přičemž učitel expert využívá odborně didaktických pojmů k popisu edukační reality a přispívá k tvorbě metajazyka. Kvalitní popis umožňuje učiteli uvědomit si úroveň vlastních pedagogických dovedností.

2. Analýza

Je rozklad nebo rozbor celku na jednotlivé části edukační reality. Umožňuje lépe identifikovat jednotlivé součásti edukační reality, klady a zápory profesní identity učitele. V návaznosti na popis, který umožňuje orientaci v edukační realitě, u analýzy dochází ke zkoumání vzájemných souvislostí. Učitel si zdůvodňuje příčiny svého počínání a důsledky.

3. Hodnocení

Jeho základem jsou teoretické vědomosti, upřímnost, profesní dovednosti učitele. Jde o úroveň, kdy si učitel uvědomuje příčiny problémů nebo své úspěchy. Dokáže je popsat,

analyzovat, vytváří si určitý postoj k sobě samému, formuluje hodnotící názor. Hodnocení se dá označit jako proniknutí do edukační reality. Učitel se zabývá otázkou, proč a hledá odpověď.

4. Alternativní návrhy

Vychází ze zvládnutí předešlých myšlenkových operací, znalostí a získaných zkušeností učitele MŠ, které umožní vyhodnotit edukační situace a navrhnout řešení, které bude efektivní. Z provedených výzkumů vyplývá, že u začínajících učitelů, je problémem nabídnout alternativní řešení, protože chybí zkušenosti.

5. Generalizace

Pomocí předešlých úrovní učitel stanoví návrh řešení s využitím teoretických základů z praktických zkušeností, vytvoří si vlastní názor a porovnává jej s názory odborníků. Tím zobecňuje problém edukační reality.

6. Metakognice

Jde o nejvyšší úroveň reflexe. Je to myšlenkový proces, při němž je učitel schopen rozlišovat a předjímat své reakce, chování v problémových situacích, při rozhodování, hledání možných řešení. Učitel dokáže vyhodnotit, hledat alternativy v souladu s odborným názorem a změnit své jednání, postup, vyvarovat se chyb nebo předejít problémům. Využívá k tomu dosavadních zkušeností, znalostí, dovedností a schopností. Porovnává svůj cíl s konkrétní realitou a hledá prostředky a metody, jak cíle dosáhnout.

Metakognici lze označit jako sebereflexi. Ne každý učitel může dosáhnout sebereflexi. závisí to nejen na vzdělání, ale zejména na vlastním sebepoznání. (Syslová & Hornáčková, 2014).

2.3.2 Sebereflexe

Sebereflexi je možné posuzovat jako dovednost učitele MŠ, která je pro jeho práci nejdůležitější. Dá se označit jako projev kultivace učitele, jeho motivace ke zvolené profesi. Je to proces, kdy učitel je subjektem i objektem vlastního poznávání současně. Je to tedy sebe-systém tvořený třemi složkami:

1. sebepojetím, sebereflexe jako kognitivní složka,
2. sebehodnocením, sebereflexe jako sebeocenení a emotivní projev,

3. sebereprezentací, sebereflexe jako způsob jednání (Urbanovská & Švec. 2002, s. 150-151).

Sebereflexi můžeme definovat podle Syslové (2017) jako schopnost cíleně prověřovat své pedagogické zkušenosti, přehodnocovat je, hledat nové podněty a zkušenosti. Důvodem je rozvoj dítěte, vliv jednání učitele na jeho osobnost.

Sebereflexe v MŠ probíhá buď jako rituál seberefektování, formou zápisků, deníků, myšlenek nebo přes filtry (zkreslení reality), které nám třídí podněty a umožňují reagovat na situace a vidět je z jiného pohledu. Sebereflexi je možné trénovat, proto je jí věnována péče ve vzdělávání budoucích učitelů MŠ na univerzitách.

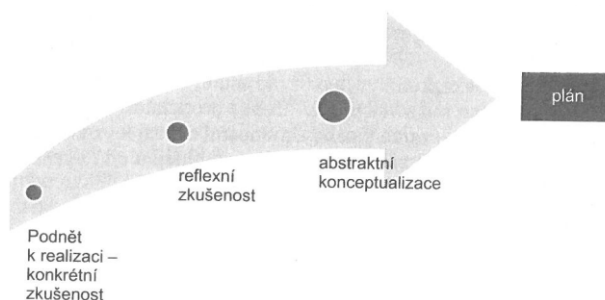
2.3.3 Proces sebereflexe

Sebereflexi je možné chápat jako kompetenci učitele, její vyhodnocení a stanovení závěrů s uplatněním v další praxi (Slavík & Siňor, 1993) nebo je označena jako interní proces, ve kterém učitel hodnotí své postoje a zefektivňuje svůj edukační styl za předpokladu, že tato činnost je pravidelná (Petlák, 2004).

Nejvíce propagována je Schönova koncepce pedagogické sebereflexe. Je rozdělena do čtyř fází. Pro rozvoj profesní identity učitele má každá fáze vzestupný charakter.

1. Startovací fáze sebereflexe vychází ze zájmu učitele o pedagogickou profesi
2. Shromažďování a uspořádání reflexe, vychází z jednotlivých dat pedagogické praxe.
3. Analýza a interpretace údajů reflexe, založených na zkušenosti s vyvozením závěrů.
4. Záměr nebo plán další činnosti, pedagogického postupu (Hupková, 2006).

V následujícím obrázku je znázorněno druhé, obsahově podobné pojetí sebereflexe se stejným výstupem. První fáze podněťová, vychází z konkrétní zkušenosti, druhá čerpá z posuzování aktivity a jednání, třetí hledá odpověď na otázky a čtvrtá fáze vytváří závěry, plán aktivního experimentování.



Obrázek č. 4 Schematické znázornění fází sebereflexe, Dytrtová & Krhutová, 2009, s.57.

Pozitiva přínosu sebereflexe, které mohou ovlivnit sebepojetí učitele:

- učitel umí plánovat,
- je pro děti facilitátorem,
- pracuje strategicky, cíleně,
- má potřebu dalšího profesního růstu pomocí vzdělávání,
- vyvozuje závěry na základě zpětné vazby.

Negativa pro učitele, který sebereflexi neprovádí:

- pracuje na základě svých osobních zkušeností,
- jeho činnosti nejsou dostatečně plánované a cílené,
- může být zafixovaný v předsudcích,
- nemá potřebu získávat nové poznatky,
- orientuje se na své znalosti a na učivo (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Z uvedených srovnání je patrné, že současným fenoménem univerzit a vysokých škol, které se zaměřují na vzdělávání budoucích učitelů MŠ, je vzdělávat reflektivního praktika, který propojí teorii, praxi, zkušenosti, naučí se porozumět sám sobě, bude své aktivity vyhodnocovat a tyto schopnosti využije a rozvine ve své praxi (Syslová,2017).

2.3.4 Metody a techniky sebereflexe

Mezi hlavní metody sebereflexe, které jsou v praxi využívány patří:

- **Hospitace pedagogické činnosti**

Hospitace je praktickou metodou, jejímž cílem je získání poznatků o pedagogické činnosti učitele MŠ, pomáhá zjistit, jak si daný učitel MŠ dokáže svou činnost plánovat, promýšlet a realizovat, jak reaguje na děti. Je to metoda všeobecně zaměřená, odhaluje motivaci učitele, tvořivost, jeho vnímavost. Je pro něho nástrojem sebereflexe, kdy si chce ověřit, zda je profesionál a chce se na základě kritiky rozvíjet. Hospitační činnost využívá metody pozorování, popisu a rozhovoru. Učitel pozoruje, poté analyzuje a posuzuje edukační činnost, vede diskuzi s cílem hledání souladu s teoretickými informacemi nebo hledáním alternativ postupů. Cílem této metody je, aby závěry, které vyplývají z hospitace vedly k získáním nové zkušenosti, kterou uplatní v další praxi.

Fáze hospitace:

1. Příprava hospitujícího – je založena na zjištění cíle vzdělávací jednotky, která bude následovně posuzována, na místě, v čase a na hospitovaném učiteli.
2. Vlastní hospitace, kdy hospitující pozoruje a není aktivním účastníkem vyučovací jednotky. Průběh pozorování pedagogických situací eviduje v zápisu z hospitace.
3. Rozbor a závěry V první části si svou pedagogickou činnost hodnotí sám učitel, obhajuje své postupy a postoje, zdůvodňuje použité metody a formy práce. Následuje vyjádření hospitujícího doplněné odpověďmi na kvalifikované otázky. Hospitující konfrontuje závěry z pozorování a závěry z pohledu vyučujícího. Zjištěné poznatky mají posunout práci učitele MŠ.

Validitu pozorování může ovlivnit subjektivita hospitujícího, zkreslení pohledu na pedagogickou činnost učitele, nepozornost hospitujícího, špatná interpretace informací, špatná strategie pozorování (Dyrtová & Krhutová, 2009).

- **Supervize**

Tato metoda se zakládá na nezávislé odborné pomoci, jejíž základ tvoří rovnocenný vztah mezi supervizorem a supervidovaným. Jejím obsahem nejsou cíle a metody, jak je tomu u hospitace, ale vztahy a emoce. Je založena na dobrovolnosti. Tématem supervize může být pro učitele dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé si vyměňují zkušenosti, jak pracovat s takovýmto dítětem. Nejedná se o metodický manuál, jak postupovat, ale je to jen nabídka zkušeností a možností. Supervize pomáhá profesnímu růstu. Učitel reflektuje

své pedagogické prožitky, vyjadřuje své pocity, je to metoda a způsob duševní hygieny (Švamberg Šauerová, 2018).

- **Autodiagnostika**

Metoda poznávání a reflexe výsledků profesionálního působení učitele. Je ovlivněna vlastní pedagogickou sebereflexí výsledků práce učitele a reflexí dětí. Je to zpětná vazba pro učitele a pomáhá určovat směr jeho osobnostního, a tím i profesního růstu. Učitel pozoruje sebe sama, využívá videozáznamů, analyzuje dokumenty, které vytvořil, sleduje reakci dítěte, využívá sebereflexivní deník, rozhovorů s dětmi apod. Aby tato metoda měla pozitivní dopad na učitele a jeho rozvoj je nezbytné zaznamenat počáteční úroveň učitele, dítěte a stávající, k vyhodnocení efektivity (Švamberg Šauerová, 2018). Záleží však na učiteli, dítěti, jak vnímají svůj osobnostní růst oni sami a jaká mají kritéria úspěchu (Hrabal & Pavelková, 2010). Počátek úspěchu závisí na vytvoření otevřeného prostředí, příjemné pracovní atmosféry, v níž učitelé svoji práci dokáží reflektovat.

- **Sebereflexivní deník**

Je to písemná metoda, ve které učitel nejen hodnotí svou pedagogickou činnost, ale také vyjadřuje vlastní pocity. Jednotlivé zápisy by měly být prováděny krátce, bezprostředně po vlastní činnosti. Jde o autentické zápisy učitele. Smyslem je porovnat práci učitele, její zefektivnění a vyhodnotit růst profesní identity učitele (Hupková, 2006).

- **Sebereflexivní rozhovor**

Je metoda, která může být prováděna ústně nebo písemně. Učitel mluví vnitřně sám se sebou. Záměrný rozhovor je cílený, probíhá formou strukturovaného rozhovoru, odpovídá si na otázky tří oblastí: Co jsem dělal? Na základě analýzy si učitel klade otázku: Dělal jsem to správně? Pro profesní rozvoj učitele je důležitá třetí oblast otázek, která je zaměřena na hledání možností řešení: Mohu to udělat jinak? Podle Horké & Syslové (2011) je sebereflexivní rozhovor veden mezi „já-pozorovaným“ a „já-pozorujícím“.

- **Profesní portfolio**

Metoda, která může být při vytvoření pracovních podmínek pro učitele MŠ a dobré motivace být nástrojem, který dokládá profesní identitu učitele, pomáhá mu v sebereflexi pomocí zpětné vazby. Při vytváření portfolia je důležitá jeho kvalita. Proto do něj učitel vkládá funkční materiály, tj. materiály vypovídající o určité důležitosti pro učitele. Učitel i po čase ví, proč jsou do portfolia zahrnuty. Poté následuje reflexe dokumentů, kdy učitel vyhodnocuje, co zlepšil, co může zlepšit. V další úrovni nad portfoliem diskutuje s učitelem ředitel školy. V diskusi prezentuje svoji profesní úroveň. Poslední úrovní profesního portfolia je vytvoření plánu profesního rozvoje učitele v následujícím období ve spolupráci s ředitelem školy.

Do portfolia patří:

1. strukturovaný životopis,
2. dokumenty týkající se vzdělávání učitele,
3. plán profesního rozvoje,
4. ostatní dokumenty prezentující kvality práce učitele.

- Audio-videozáznamy

Jsou metodou, která nebývá často využívána, přesto může být velmi přínosná. Učitel vidí sám sebe z jiného úhlu, může tak využít i zpětnou vazbu od druhých. Tyto záznamy musí být pořizovány se souhlasem zúčastněných a mohou být využívány jen k stanoveným účelům. Následná sebereflexe záznamu však může být ovlivněna neautentickým chováním aktéra, který ví, že je nahráván (Švamberg Šauerová, 2018).

2.3.5 Význam sebereflexe pro učitele mateřské školy

Jaký jsem učitel? To je otázka, kterou si klade reflektující učitel, a je to také cesta, která ukáže efektivitu edukace (Hrabal & Pavelková, 2010). Reflexe a sebereflexe ovlivňují učitele v jeho profesním vývoji, pomáhají mu lépe poznat svou profesionalitu. Umožňují mu lépe identifikovat sám sebe, vážit si svých schopností, ovlivňovat je a rozvíjet. Řadový učitel provádí reflexi a evaluaci (sebehodnocení) většinou intuitivně, hodnotí se negativně. Učitel expert však provádí pravidelně sebereflexi, dokáže kriticky posoudit svůj pedagogický výkon, analyzuje ho a hledá nové metody, jak se poučit z neúspěchu, opírá se o po-

znatky z empirických šetření a vytváří si sebereflexivní dovednosti. Učitel pak pracuje bez zbytečného stresu, dokáže hospodařit s časem, je pozitivní, seberealizuje se a svým působením motivuje ostatní. Očekává zpětnou vazbu, nebojí se kritiky, pracuje systematicky a efektivně, plánuje, vzdělává se, ovládá své emoce, Zná a využívá svých pedagogických dovedností. Takový učitel je více akceptován dětmi (Švec 2002). Z výsledků výzkumu Syslové (2014) vyplývá nutnost vzdělávat učitele na vysokých školách, rozvíjet jejich profesní dovednosti.

Výzkumy také ukazují, že je potřebné vést učitele MŠ k rozvoji sebereflexivních dovedností. Je to proces, který lze rozdělit do fází:

1. Fáze otevření se ven „Out“ i dovnitř „In“ je základem pro zralou sebereflexi.
2. Fáze nediferencovaného pohledu na sebe sama a okolí.
3. Fáze objektivizace pohledu.
4. Fáze kultivovaného posuzování sama sebe i okolí.
5. Fáze sebereflexe, uspořádaného odlišného vnímání sebe sama ovlivněné sociálními situacemi.

Učitel, který projde fázemi, dokáže nejen využít svých emocí, ale také je regulovat (Řezáč, 1997).

Významem sebereflexe se věnuje také zahraniční literatura, kde je sebereflexe vnímána například jako určitá pomoc, podpora k lepšímu výkonu, učitelé ji identifikují sami prostřednictvím úvah a diskusí o své vlastní praxi, buď sami, nebo s kolegy. Opakem jsou učitelé s nedostatečnými schopnostmi a chybějící kritickou sebereflexí. V praxi jsou takoví učitelé nedostatečně výkonní, nepožadují pomoc, ani se neúčastní pravidelného profesního dialogu s ostatními učiteli, aby zlepšili své dovednosti. Přes nedostatek sebereflexe je výuka pro tyto jednotlivce hlavně citovou činností. Z toho vyplývá, že silné pocity úzkosti jsou vytvářeny při edukaci dětí, která nefunguje. Sociální obrana může být použita namísto sebereflexe (obviňují druhé z jejich nezdaru, neúspěchu, který se projevuje zejména jako strach ze ztráty kontroly, více než způsob hledat chyby uvnitř sebe a analyzovat své vlastní činy (Jones & Jenkin, & Lords (2006).

2.4 Sebeúcta a sebekontrola učitele jako základ autoregulace

V následujícím textu nabídneme pohled na propojení procesů, které vedou k posílení profesní identity učitele. Pojem sebekontrola lze podle psychologů popsat jako klíčový pojem pro jakoukoli změnu chování, pro jakékoli setrvání na cestě, kterou si zvolíme, k uvědomění si sebe sama. Psychologické studie ukazují, že lidé s lepší sebekontrolou jsou typicky zdravější, šťastnější, bohatší, vzdělanější, spokojenější se svou prací a žijí ve více naplněných vztazích. (Kšišnan, 2017).

Učitel provádí bilanci, kontroluje sebe, děti, vztahy s učiteli, výsledkem může být sebeúcta spojená s formováním postojů nebo pohrdání sebou. Sebeúcta může být zdrojem vědomé sebekontroly a přínosného sebehodnocení.

Autoregulace vychází z vědomé sebekontroly, kdy učitel bilancuje své pedagogické úspěchy, porovnává je s úspěchy kolegů, naslouchá, jak ho hodnotí ostatní, přijímá jejich hodnocení, přemýšlí, jak by se mohl zlepšit, nebo zkvalitnit a posílit sebepojetí (Mareš, 2013).

Vědomá autoregulace vychází z výsledků auto-evaluace sebekontroly, sebehodnocení a kvalit sebepojetí učitele. Sebepoznáním profesních i osobních kvalit, jejich nepřeceňováním a nepodceňováním, dochází k modifikaci osobnostních zvláštností učitele, které pomohou při přiměřené auto-evaluaci. Seberegulace (self-regulation) na základě sebekontroly a seberegulace vede k sebe-změně budoucí profesní zdatnosti (Lukášová, 2017, s 50-51).

2.5 Seberealizace

Učitel, který dokáže regulovat své chování a jednání, provádí sebereflexi, zná důkladně sám sebe. Nových nebo zjištěných poznatků využívá k růstu své identity, realizuje svůj potenciál. Podle Maslowa dosahuje druhé vyšší úrovně naplnění svých potřeb a tužeb, a to potřeby seberealizace. Okamžiky, které jsou příznačné pro naplnění potřeby seberealizace, nazval vrcholnými zážitky, které jsou provázeny pocitem štěstí, stavem dosažení cíle. Seberealizující učitelé dokáží lépe vnímat realitu, jsou spontánní, respektují ostatní, životní zkušenosti, dosáhli sebeúcty, sebehodnocení. Potřeba seberealizace je provázena potřebou růstu, což je důležité při vývoji profesní identity učitele (Mahdalová, 2015). Kopřiva et al. (2017) popisuje seberealizaci, sebeuskutečnění podobně. Popisuje ji jako schopnost pochopit nejen sebe, ale i jiné, být takový, jakým se člověk má stát včetně jeho rozvoje.

3 DOSAVADNÍ VÝZKUMY Z OBLASTI UČITELSKÉHO SEBEPOJETÍ

Konec 20 a začátek 21. století je obdobím, kdy si odborníci uvědomují důležitost role učitele MŠ ve vzdělávání. Proces edukace nesměřuje jen na dítě. Ve vývoji společnosti se objevují nová paradigmaty týkající se profesní identity učitele a jejího rozvoje. Proběhlo několik výzkumů se zaměřením na identitu učitele. Tato oblast je však stále málo prozkoumaná a nabízí velké množství otázek pro její výzkum. Následující část je věnována výsledkům některých empirických šetření, popisu vhodných metod, které výzkumníci využili k objasnění stanovených cílů zkoumání profesní identity učitele.

Můžeme uvést vybrané výsledky výzkumů k sebepojetí učitele v zahraničí. Participanti výzkumu se vyjadřovali k jednotlivým odborným pojmům týkajícím se profesní identity učitele. Objasňovali skutečné vnímání každé položky. Výzkum byl doplněn příběhovou linií minulosti. (Beijaard, 2006).

3.1 Výzkum životního příběhu: Učitelka Adamová

Autor studie Peter Gavora (2001) předložil studii, která je věnována učitelovu uvažování, přesvědčení a představám, které jsou ovlivněny sociálně kulturním prostředím. Cílem výzkumu byl profesní vývoj jedné učitelky. Vývoj identity učitelky Adamové popisovaný v této studii prochází různými krizemi a stabilizací. Ze specifického rozhovoru, založeného na naraci životního příběhu učitele, která byla uplatněna v tomto šetření, vyplývá, že člověk získává určité schopnosti a vlastnosti již v dětství, tedy ve velkém časovém předstihu před profesním působením. Narace je chápána v pedagogice jako určitá forma sebereflexe učitele a jeho rozvoje. Učitel nejen o situacích vypráví, ale prožívá je. Vyprávění příběhu učitele je zaznamenáno diktafonem, poté přepsáno do písemné podoby a analyzováno. Autor postupuje formou případové studie, data rozčleňuje do kategorií. Rozhovor trval více než hodinu, učitelka měla dostatek prostoru k sebevyjádření. Po určité době byl proveden další záznam rozhovoru pro doplnění informací. Výzkumník, který pracuje podle této metody, musí vytvořit přátelskou atmosféru. Podstatou rozhovoru je navození kontaktu a důvěry, následuje široké vyprávění participanta o vlastním životě.

Výzkum z narace induktivním způsobem zjišťuje:

- Identifikuje jednotlivé fáze profesní dráhy učitele.

- Poznává životní strategie učitele.
- Odhaluje krize v profesní dráze učitele a jeho reakce na ně.
- Poznává podmínky učitelovy práce.
- Odhaluje jeho pocity, potřeby, vnímání.
- Poznává klima školy, třídy.
- Zkoumá profesní já, sebeobraz, motivaci, sebehodnocení, vnímání profesní role.
- Zkoumá teorie učitele, jejich generování.

Cílem výzkumu nebyl záznam života učitelky, ale z jednotlivých výpovědí analyzovat vývoj profesního růstu učitele. V této studii byl používán přístup interaktivní socializace, jako celoživotní proces, na kterém se podílí vnitřní a vnější faktory. Ve studii je popsán životopis učitelky, jak ho formuluje sama. Z této metody lze usoudit na profesní předpoklady a momenty. V samotné interpretaci dat jsou základem rolové vzory z dětství i dospělosti, které na učitelku působily z vnějšku, a tak podvědomě ovlivnily její profesní vývoj. Patří sem paní učitelka z první třídy, její osobnostní vlastnosti, pan ředitel jako nadřazený v zaměstnání, kde na základě nemalého pracovního úsilí získala nové zkušenosti. Její profesní vývoj se posunul při řešení problému vztahu mezi ideálem a vnitřními a vnějšími možnostmi, vytvořením nové cesty. Všestrannost učitele, jeho pedagogické kompetence, jejich získávání studiem považuje učitelka Adamová za dobrý start. Učitel, pokud se identifikuje se svou rolí, musí přijmout i požadavky, které z této role vyplývají, uvažuje o sobě, jako o učiteli a stává se členem komunity. Nejlepší zkušenosti získá v praxi, která může způsobit i frustraci, rezignaci, zklamání, krizi identity učitele. Adamová však tuto skutečnost neprožila a dokázala se stabilizovat ve své profesi. Byla si vědoma přínosu zátěže pro vlastní život. Dalším zkoumaným aspektem bylo přijetí komunitou, které byla představena ředitelkou, a přijetím ostatními. Dokázala se jako nová sžít s novým prostředím, přijala místo. Konstruování suverenity je pro profesní oblast velmi důležité. Záleží na komunikaci s prostředím, cílevědomosti. Učitelka Adamová prováděla cíleně sebereflexi. Jejím záměrem bylo, aby se stále zlepšovala a efektivněji komunikovala s lidmi ve svém okolí. Nikdo jí neposkytl zpětnou vazbu, přesto ve svém podvědomí měla obavy z reakcí okolí na své působení. Měla problém při vystupování před skupinou lidí. Stanovila si výkonnostní kritéria, nevyhýbala se obtížným situacím, trénovala zátěžové situace, pracovala na seberozvíjení. U uvedené učitelky je patrná vůdčí osobnost, touha po vysokém statutu. Příkladem je reflexe nadřazených, nezpochybňování jejich autority. Uznávala pracovní etiku, příkladem je její sebeobětování, touha po dokonalosti. Nabízela svým kolegům spolupráci, svou práci

založila na přísnonosti a přesvědčování ostatních. Její etika je založena na zdatnosti, úspěšnosti a důslednosti. Adamová se ve své výpovědi vyjadřuje k statutu učitele a předmětu, který vyučuje. Podle zjištění si jej učitel vytváří na základě svých schopností a dovedností v souladu s profesní socializací. Dítě, žáka považuje Adamová za nejdůležitější součást svého působení. Na základě zpětné vazby si vytváří svůj profesní styl vyučování, žák je základem uspokojení z práce učitele. Žáky považovala za informátory o kvalitě školy. Učitele kritizovala za neochotu pracovat inovativními metodami, podložila své tvrzení nedostatečným hodnocením jejich snahy společností. Ve studii je řešena otázka pootevřené třídy, kterou Adamová komentuje jako nezvyk pro učitele. Učitelé nemají rádi situace, které neočekávají například, když do místnosti někdo náhle vstoupí. Naopak na co se mohou připravit, to akceptují. Příkladem jsou hospitace.

Profesní identita učitele z tohoto šetření je popsána jako celoživotní hledání, experimenty, získávání nových zkušeností, vše propojené s osobním životem, sociálně kulturním vlivem. „*Učitel není jen produktem vysoké školy, ale produktem sebe samého*“. U výzkumu nebylo možné ověřit validitu ani reliabilitu, šlo o subjektivní naraci, interně konzistentní úsky vyprávění byly prezentované stejným způsobem. Důvěryhodností, kterou působila učitelka Adamová, by mohla být potvrzena validita i z předešlých a následných rozhovorů.

Životní příběh-tento přístup je nabízen při výuce na vysokých školách jako nástroj k vytváření sebereflexe budoucích učitelů a jejich vzdělávání (Gavora, 2001).

3.2 Zkoumání konstrukce identity učitele

Švaříček (2007) provedl výzkum zaměřený na zkoumání procesu vývoje identity učitele. Pomocí metody životní historie prostřednictvím hloubkových rozhovorů s participanty výzkumu a jejich kolegy, zúčastněným pozorováním třídy. Studie uvádí jako participanty výzkumu dva učitele. Jejich vyprávění lze shrnout do období od jejich začáteční praxe až po současnost. Výzkum je založen na teorii, že rozvoj učitele je ovlivněn nejen dovednostmi, vědomostmi, ale jeho hodnotami a postoji. Rozvoj učitele je podmíněn prací na budování své profesní identity po celý profesní život. Lze sledovat jeho posun od začátečníka k expertovi, ale také jeho změny myšlení, chování, které je ovlivněno prostředím, tedy školou.

Oba učitelé uvádí, že si neplánovali po ukončení studia věnovat učitelé praxi. Jako začínající učitelé byli v nejtěžší fázi své kariéry. U Kateřiny byl obtížný šok z reality, zvláště zvládnutí kázně a disciplíny žáků. Částečně připisují vinu i škole, která je na profesi připravovala. Příčinou problému je osobní identita učitele, při studiu se oba ztotožnili s rolí studenta a zatím se neidentifikovali s novou rolí učitele. U Františka se šok z reality neprojevil, protože přistupoval ke své nové roli s identitou bohéma. Problém s disciplínou se objevil později. Oba zjistili rozpory mezi stanovenými cíli, plány a skutečností. Prvním krokem, který měl vést k vývoji jejich profesní identity, byly rady starších kolegů, využívané postupy a metody práce. Ty se však ukázaly jako nefunkční a neodpovídaly jejich přesvědčení. Začali zkoušet, experimentovat. Z výzkumu vyplývá, že by uvítali v dané situaci mentorství, to však postrádali a když ano, tak bylo formální. Vlivem toho podle výzkumů v USA u řady učitelů dochází k efektu lítacích dveří (Ingersoll & Smith, 2004), což znamená, že nejčastěji odchází z praxe učitelé zklamaní prvními neúspěchy v období začínající pedagogické praxe. Pomoc kolegů dokáže, podle výpovědi ze studie, povzbudit začínajícího učitele, aby hledal vlastní cestu. Vypovídají, že manuál pro učitele je mýtus a každý si musí najít svůj styl.

První etapa konstrukce profesní identity je označována jako etapa hledání vlastní identity. Učitel nejen hraje role, využívá svého autoritativního postavení, ale také vytváří klima důvěry a vzájemného respektování. Začínající učitel je ovlivněn sociální identitou, kdy se jí snaží také budovat s cílem kladného hodnocení ostatních. Zde se participant setkávat s problémem vztahu mezi osobní a profesní identitou. Každý učitel pak svou profesní identitu směřuje podle svého uvážení a rozhodnutí. Pro další vývoj profesní identity je důležitý pocit uspokojení z práce s dětmi, zpětná vazba od dětí.

Dalším mezníkem vývoje profesní identity učitele je podle studie identita progresivního učitele, která je popisována jako období, kdy učitel pracuje na změně. Hledá nové způsoby výuky, komunikuje se žáky, s kolegy. Vytváří si vnitřní hodnoty, osobní vztah, respekt, zájem o žáka. Identitu učitele ovlivňuje prostředí, sociální identita. Participant porovnávají práci učitele školy dřívější a současné, vidí oporu v ŠVP, který jim dává možnosti rozvíjet svou profesní identitu změnou pojetí výuky, výběru metod, organizačních forem práce. Progresivní učitel poměřuje svou identitu s identitou ideálního učitele, který neexistuje, přesto je pro vývoj profesní identity významný. Učitel stále porovnává a hledá způsoby, jak pracovat lépe. Postupně získává větší sebevědomí.

Model osobnostního rozvoje lze v této studii dokladovat na propojenosti a rozvoji vědomostí, dovedností, chování učitelů a jejich změn na základě profesního vývoje. Učitelé si rozvíjejí svou profesní identitu na základě intuitivních přístupů, zpětné vazbě, sebereflexi. Posledním obdobím, které je participanty popisováno, je fáze identity učitele experta. Tuto identitu jim vytvořilo podle jejich chování publikum, okolí. Byla jim přisouzena sociální identita. Tato identita pro ně není shodná s identitou ideálního učitele, přesto na základě zpětné vazby dosahují uspokojení, a to jim umožnilo získat vyšší pracovní pozice. Na své identitě dále pracují, jsou přístupní kritice.

Z výsledků výzkumu je patrné, že učitel na své profesní identitě pracuje po celý život. Může to být formou sebevzdělávání, které charakterizuje Vašutová (2004) jako cílené permanentní činnosti, které učitel vykonává k seberozvoji v profesi. Jde o celoživotní proces s vytyčením cílů i s jeho vlastním ověřením naplnění. Záleží na jeho rozhodnutí vytvořit si svou identitu, uvědomit si rozdíl mezi představami a realitou a snahou o vytvoření nové cesty. Profesní identita učitele je ovlivněna sociálním prostředím, specifickými cíli učitele, který do interakce přichází. Pomocí této studie metodou životní historie byl popsán profesní růst učitele a jeho profesní identity.

3.3 Nová taxonomie kladných stránek člověka

Jiří Mareš (2008) ve své přehledové studii uvádí, že dosavadní studie zkoumaly pouze negativní stránky učitele, jeho negativní sebepojetí. Hledaly možné řešení problémových situací, ale ne faktory, které rizika podmiňují, ale také eliminují. Jde o proces jevů ovlivněný sociálním prostředím. Proto se začala rozvíjet pedagogicko-psychologická diagnostika, která byla zahrnuta do vzdělávání budoucích učitelů. Současně na ni působilo sociokulturní prostředí. Stále však byla pozornost vědců orientována na negativní stránky člověka a málo výzkumů se zabývalo pozitivy učitele. Cílem studií bylo začít zkoumat pozitivní jevy, popsat dosavadní výzkumy, stanovit problémy s objasňováním a seřazením silných stránek osobnosti učitele, představit novou taxonomii, popsat nové metody zkoumání silných stránek charakteru a ověřování taxonomie.

Stejným vývojem prošla i psychologie, která zkoumala negativní stránky člověka. Se vznikem pozitivní psychologie, oboru vědy, která se zabývá pozitivními oblastmi charakteru

člověka, skupiny, masy lidí. Zkoumá jevy, které mají vliv na pozitivní život učitele, je založena na kladných emocích, pozitivním charakteru a vlivu společenství (Seligman, 2003).

V pedagogice se projevil zájem o pozitiva osobnosti, Cílem bylo doplnit, co nebylo zkoumáno, například rozvíjení tvořivosti učitele, smyslu pro humor, osobnosti a hodnoty učitele. Valenta (2003) rozlišuje tři úrovně pozitivismu:

- Základní, jejíž podstatou je edukace jako podnět změny.
- Střední, jejímž základem je směřování edukační činnosti.
- Praktická, založená na učení se.

Koncem 20. století se všechny zmiňované obory vědy zabývaly pozitivním přístupem v oblasti všestranného rozvoje osobnosti dítěte, vlastnostmi jedince k přijetí sociálních rolí a vlastnostmi absolventa předškolák, žáka, studenta. Tento preskriptivní přístup ukazoval, jak by co mělo být, naopak deskriptivní přístup popisoval, co jak je a třetí způsob vyžadoval změnu, co by mělo být jinak. Vědeckým teoriím stále chyběla teorie pozitivních stránek člověka, protože se ukázalo, že pozitivní vlastnosti, emoce člověka jsou obširné a složité. Současně také různý způsob výzkumu s využitím různých metod je složitě porovnatelný. Zkoumat kladné stránky a ctnosti člověka a definovat je se ukázalo jako obtížné. K rysům osobnosti náleží i její charakter. Při zrodu taxonomie se zakladatelé pozitivní psychologie zamýšleli nad oblastmi kvalitního života, který je ovlivněn kulturou. Nejdříve byly silné stránky označovány jako statky člověka, poté zdroje, a nakonec se ustálil termín silné stránky jedince, někdy ctnosti člověka. Byl proveden výzkum Hodnoty v akci (VIA), opírající se o myšlenky, že by měla být silná stránka rysem osobnosti, vštěpována již rodiči, kultivována společností, přiblížena veřejnosti prostřednictvím kultury. Dominantní byla u zázračných dětí a pro většinu subkultur přijatelná (Seligman & Peterson, 2004).

Vznikla taxonomie, která byla motivována teorií Linného, od základních úrovní k vyšším s principy:

1. Ctnosti lze chápat jako základní charakteristiky člověka.
2. Silné stránky charakteru jsou vymezovány ctnostmi, jejich projevy.
3. Situační zvyky, složky, jsou návyky člověka, kdy silnou stránku projevuje v určité situaci.

Při určování silných stránek charakteru učitele je možné podle výsledků studie využít kritéria autorů výzkumu:

- Silná stránka charakteru podporuje pocit uspokojení učitele.
- Je významná sama o sobě, bez výsledku.
- Její projevení nesnižuje charakteristiku učitele.
- Lze k ní přiřadit protiklad jako projev silné stránky (bezohlednost x takt).
- Jejím projevem je učitelovo chování, které lze zkoumat, hodnotit.
- Je svérázná, odlišuje se od rysů osobnosti.
- Představuje uznávaný vzor pro všechny učitele.
- Je vodítkem rozvíjení osobnosti zázračných dětí.
- Silná stránka existuje samostatně, u některého jedince chybí.
- Eriksonovo rozdělení ctností kultivuje silné stránky charakteru.

Taxonomie silných stránek charakteru je měřitelná a ověřitelná pomocí čtyř metod:

1. Dotazník (VIA IS), kdy dospělý jedinec hodnotí sám sebe v běžných situacích pomocí pětistupňové škály v obsáhlém formátu 240 položek a 24 proměnných.
2. Dotazník (VIA-RTO), na dotazníku se podílí dospělý a lidé, kteří ho znají, využívají nástroje nedokončených vět, pětistupňové škály dotazníků, zkoumá projevy stránky charakteru v situacích, jejich četnost a hodnocení projevu. Dospělý se sám hodnotí, jeho výroky jsou porovnávány s názory jiných lidí, kteří ho znají.
3. Dotazník (VIA-Youh) zaměřený na děti a dospívající ve věku 10-17 let. Sledovány jsou reakce na chování v běžných situacích pomocí pětistupňové škály v 198 položkách a 24 proměnných. Podle zjištění je u dospívající proměnná závislá na souvislostech, je sledována umírněnost, humánnost.
4. Strukturovaný rozhovor (VIA-SI) pomocí volných odpovědí v rozhovoru s dospívajícími nebo dospělými jedinec popisuje své chování v určité situaci, Jako proměnná je označeno stanovení vlastní silné stránky, hodnocení sebe sama. Prostřednictvím proměnné-nejbližšího okolí se ověřuje skutečnost, zda jsou pravdou tvrzení participanta.

Mareš (2008) uvádí a v taxonomii dále rozpracovává šest ctností, které posilují uvedené silné stránky charakteru učitele, podpojmy:

1. Ctnost moudrosti a vědění rozvíjí:

1.1 Tvořivost – silná stránka charakteru, která je posilována zejména inovativním způsobem promyšleného plánování a realizace témat a aktivit, včetně uměleckých vyjádření.

1.2 Zvídavost-silná stránka charakteru, která je provázána neustálou touhou po hledání a získávání zkušeností, objevování, experimentování, nadšením pro nové situace.

1.3 Otevřenost myslí-silná stránka charakteru, která nutí učitele nahlížet na věc z různých pohledů, myslet, nereagovat impulsivně, ale promyšleně, změnit názor, který je podložen fakty, promýšlet pečlivě argumenty.

1.4 Láska k učení-silná stránka charakteru, která souvisí se zvídavostí, s přesahem systematickosti rozšiřování, zdokonalování dovedností, vědomostí a znalostí z různých oblastí prostřednictvím tradičního vzdělávání, výcviku nebo samostudia.

1.5 Nadhled-silná stránka charakteru, se projevují tak, že je učitel schopen radit jiným, mít smysluplný vlastní názor na svět.

2. Ctnost statečnosti rozvíjí:

2.1 Udatnost-silná stránka charakteru, která je založena na pevném postoji, který může učitel vyjádřit neústupností v přesvědčení o správném názoru.

2.2 Stálost-silná stránka charakteru, posiluje charakter, může být doplněna pojmem vytrvalost dokončit stanovený úkol i přes potíže, dosáhnout pocitu uspokojení z dokončení práce.

2.3 Integrita-silná stránka charakteru, je založena na upřímnosti a pravdomluvnosti bez přetvářky, s prezentací vlastního názoru, s přijetím zodpovědnosti za své jednání.

2.4 Vitálnost-silná stránka charakteru, je podložena aktivitou, nadšením po dobrodružství. Přistupovat ke své profesi s plným nasazením, elánem, s chutí plnit nové mety. Žít naplno.

3. Ctnost humánnosti rozvíjí:

3.1. Láska-silná stránka charakteru, vycházející z úcty k jiným lidem s nimiž je spojují důvěrné vztahy.

3.2 Dobrota-silná stránka charakteru se dá označit jako péče, vlídnost, schopnost pomáhat nezištně druhým.

3.3 Sociální inteligence-silná stránka charakteru, patří sem emoční a personální inteligence označující vnímání potřeb a pocitů vlastních nebo ostatních lidí. Učitel ví, jak reagovat v sociálních situacích, co je pro ostatní motivací.

4. Ctnost spravedlivosti rozvíjí:

4.1 Občanství- silná stránka charakteru, která je postavena na začlenění učitele do společnosti, na spolupráci v kolektivu, týmu, na loajalitě s ostatními.

4.2 Nestrannost-silná stránka charakteru, jejíž podstatou je poskytnout stejnou možnost všem, být nezaujatý, slušný a spravedlivý, nenechat se ovlivnit názory druhých, rozhodnutí provádět až na základě faktů.

4.3 Schopnost-silná stránka charakteru znamenající povzbuzování a motivování ostatních k činnosti, vytváření pozitivních vztahů jednotlivých členů kolektivu mezi sebou navzájem, korigovat, organizovat činnosti, sledovat jejich průběh.

5.Ctnost umírněnosti rozvíjí:

5.1 Opuštění a prominutí-silné stránky charakteru využívající dovednost nebo schopnost člověka prominout druhému, brát lidi, takové, jací jsou i s chybami, dávat jim nové šance, nemstít se.

5.2 Skromnost, pokora-silná stránka charakteru, která je postavena není postavena na sebestřednosti jedince, ale na jeho snaze vyslechnout jiného, neprosazovat se na úkor druhého, nehodnotit sám sebe jako nejlepšího.

5.3 Opatrnost-silná stránka charakteru založena na předvídavosti nedělat unáhlená rozhodnutí, vše si promýšlet s orientací do budoucnosti.

5.4 Autoregulace, sebekontrola-silná stránka charakteru, dlouhodobý proces, který využívá sebereflexe a zamýšlení se nad zkvalitněním a změnou svého jednání, ovládnání svých emocí.

6. Ctnost transcendentálnosti rozvíjí:

6.1 Smysl pro krásu a dokonalost-silná stránka charakteru, jejíž podstatou je schopnost vnímání krásy a estetického vkusu, smyslu pro krásu běžného života.

6.2 Vděčnost-silná stránka charakteru, která se vyznačuje uvědomováním si a projevem úctou k člověku, k přírodě, ke společnosti a dovedností vyjádřit svůj vděk.

6.3 Naděje-silná stránka charakteru, využívající optimismu z pozitivní budoucnosti a přesvědčení o perspektivě do budoucna.

6.4 Smysl pro humor-silná stránka charakteru založena na pozitivním přístupu, který doprovází smích, radost, vtip. Je to schopnost bavit a rozesmát ostatní, humorně reagovat.

6.5 Spirituálnost-silná stránka charakteru s přesvědčením a vírou ve vyšší cíle pojetí světa a místa učitele v něm.

Tato taxonomie může být inspirací pro rozvoj profesní identity učitele, pro jeho edukační činnost a je podnětná pro současnou obecnou pedagogiku i pedagogickou psychologii (Mareš, 2008).

4 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI-VYBRANÉ POZNATKY K VLASTNÍMU EMPIRICKÉMU ŠETŘENÍ

Pro učitele MŠ, který zná sám sebe a je ve své profesi sám sebou, nachází ve své práci naplnění a podle Maslowa se seberealizuje. V první části byl objasněn pojem sebepojetí a sebepoznání. Pozitivní psychologie (Rogers, 1961) se začala zabývat sebepojetím, tím, jaký učitel je, jak vidí sám sebe, jak ho vnímají ostatní, ale zejména jaký by chtěl být on. Toto poznání je pro další empirické šetření základem. Je důležité vědět, že učitel si své sebepojetí vytváří a rozvíjí, během celoživotního vzdělávání. Člověk vyrůstá v určitém sociálním prostředí, které jej ovlivňuje, získává určité zkušenosti. Rozvíjí se jeho jáství. Zajímavou oblastí Já je učitelská identita, na které je založena edukační činnost a vzdělanost dětí.

Z kapitoly o profesní identitě je pro empirické šetření podstatné, že u učitele se během jeho profesního života neustále vyvíjí profesní identita, která je úzce spojena s jeho osobní identitou. Učitel je ovlivněn sociálním prostředím, novými zkušenostmi, vlastními názory, emocionálním prožíváním. Svou identitu rozvíjí a z učitele začátečníka se přes pokročilého, progresivního stává učitel expert. Jeho profesní identita stále roste, je to celoživotní proces, protože se i učitel expert stále učí, konstruuje a hledá nové cesty, mění názory a postoje na základě nových faktů. Abychom mohli hovořit o učiteli expertovi, který by měl být cílem v našem šetření, bylo nezbytné pojmenovat jeho pravidelnou činnost, která z něj experta dělá. Je to jeho pedagogická reflexe a sebereflexe. V textu jsou nabízeny metody, kterými učitel reflexi provádí, a také úrovně, které učitel může dosáhnout. Je žádoucí, aby byla reflexe rozvíjena a učitel dosáhl nejvyšší úrovně reflexe, metakognice. Úroveň reflexe byla zkoumána u začínajících učitelů a je výzvou ověřit poznatky u učitelů expertů, ověřit metody sebereflexe. Každý učitel disponuje pedagogickými dovednostmi, které mu pomáhají rozvinout profesní identitu. Tím, jak zná sám sebe, reflektuje svou práci, ovlivňuje své chování, dochází k autoregulaci. Otázkou k empirickému šetření bude, jak si váží sám sebe a seberealizuje se.

V třetí kapitole jsou uvedeny záznamy z provedených výzkumů, zkoumající profesní identitu učitele, které nabízí metody jako nástroje k dalšímu empirickému šetření pomocí životního příběhu s přístupem interaktivní socializace. Pro náš účel výzkumu bude použita metoda životopisného vyprávění (příběhu) (Gavora, 2001), která nám umožní zachytit zvláštnosti profesní identity učitele MŠ v psaném příběhu participantek výzkumu, bude podkladem pro následné hloubkové rozhovory.

Dalším nástrojem, který může být použit v empirickém šetření je životní historie, která malým vzorkem participantů dokáže odhalit skrytá data, týkající se vyjádření vlastní práce a přístupu k růstu profesní identity učitele. Z rozhovorů s vybranými učitelkami mateřských škol bude možné zjistit, zdali došlo k posunu v profesi učitele zapříčiněný vlastním úsilím.

Poslední uvedená studie, nová taxonomie, je založena na pozitivních stránkách osobnosti učitele MŠ. Jeho ctnosti a kvality charakteru učitele jsou přínosným nástrojem ke zkoumání. Ctnosti a silné stránky osobnosti budou využity jako teoretický rámec interpretace zjištěných výsledků v analýze učitelských příběhů. Budeme zkoumat, jak participanty výzkumu profese naplňuje, jak ji prožívají, učí se, využívají nových dovedností (Seligman, 2004, in Joseph, 2018).

Metodou hloubkového rozhovoru se pokusíme získat informace prostřednictvím projevů jednotlivých charakterových vlastností a ctností profesní identitu učitele. Proto jsme k empirickému šetření vybrali tři charakterové vlastnosti z různých oblastí ctností, které ovlivňují profesní identitu učitele dominantně. Mezi charakterové vlastnosti, které se u učitele předpokládají, patří tvořivost, která je základem zdatnosti učitele a jeho rozhodování. Proto je vhodným rysem při výzkumu identity učitele.

Další vybranou kvalitou charakteru osobnosti je stálost, jako ctnost statečnosti vytrvat ve svém úsilí. Bude zajímavé zjišťování, jak se stálost profesní identity měnila, co ji ovlivňovalo. Ke zjištění bude využit životní příběh učitele MŠ.

Schopnost autoregulace posiluje vývoj profesní identity učitele MŠ. Tato zásadní charakterová vlastnost by mohla umožnit posoudit schopnost učitele, jak reflektuje své činnosti pro další růst své profesní identity.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PLÁN VLASTNÍHO VÝZKUMU

V teoretické části byly popsány pojmy, které budou předmětem šetření otázek sebepojetí učitele MŠ. Empirická část se opírá o kvalitativní metodologii, definuje hlavní a dílčí cíle výzkumu. Pro efektivnější provádění výzkumu jsou stanoveny výzkumné otázky, které specifikují zaměření k určité oblasti zkoumání vybraných otázek profesního sebepojetí učitele mateřské školy. Na základě uvedených výsledků z výzkumů v teoretické části byla zvolena metoda sběru dat a stanoven způsob jejich vyhodnocování. V závěru se pokusíme na základě získaných výsledků vytvořit doporučení vyplývající z empirického šetření pro budoucí praxi při zkoumání profesní učitelské identity.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem empirického výzkumu je:

Charakterizovat profesní identitu učitele mateřské školy.

Dílčími cíli empirického výzkumu jsme označili:

1. Zjistit, jaké **charakteristiky profesní identity učitele mateřské školy** se v písemném popisu subjektivního příběhu objevují.
2. Identifikovat, jaké preference **učitelských ctností vlastní profesní identity** se objevují v subjektivních charakteristikách životního příběhu.
3. Popsat **procesy etap rozvoje profesní identity** prostřednictvím analýzy životní historie a úsilí učitele mateřské školy nezbytné k subjektivnímu růstu.

K důkladnějšímu objasnění stanovených cílů jsme položili otázky, na které bude v empirickém šetření hledána odpověď.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak lze charakterizovat profesní identitu učitelky mateřské školy?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak se sebevědomí učitele mateřské školy podílí na profesní identitě?
2. Co očekává učitel mateřské školy při seberealizaci v profesi?

3. Jak se v subjektivní reflexi projevují vybrané charakteristiky profesní identity učitele mateřské školy?
4. Jak využívá učitel mateřské školy seberegulaci ve svém pedagogickém myšlení nebo ve způsobu jednání?
5. Jaké charakterové vlastnosti se projevily u učitele mateřské školy při zkoumání jeho profesní identity v osobním příběhu?
6. Jaké způsoby sebevzdělávání preferuje učitel mateřské školy při zkoumání růstu profesní identity v etapách životní historie?

5.2 Metody výzkumu

Nástrojem šetření jsme zvolili **psaný životní příběh učitele** (Gavora, 2001). Pro hlubší porozumění kategoriím jsme volili metodu hloubkového rozhovoru zorný úhel **životní historie** (Švaříček, 2007) a **novou taxonomii vybraných silných stránek charakteru osobnosti učitele** (Mareš, 2008).

Nejdříve bylo nutné zajistit informovaný souhlas se zpracováváním a využitím poskytnutých údajů pro empirické šetření a zaručení a potvrzení anonymity participanta výzkumu.

Tazatelka si na základě analýz písemného životního příběhu učitelky mateřské školy připravila okruhy otázek, které by mohly být identifikovatelné ve vlastním příběhu, případně v následném hloubkovém rozhovoru:

- zda reflexe kvality vzdělávání učitele v průběhu výkonu učitelské profese byla ve vztahu k vývoji profesní identity,
- jaké nezbytné vlastnosti a schopnosti považuje učitel za prioritní pro dobrého učitele,
- jak se sebevzdělávací aktivity promítaly do života učitele, reflexe růstu profesní identity,

Autorky písemných dokumentů byly označeny písmeny abecedy (A, B, C, D), a to podle pořadí doručení. Následně byly označeny podle dokumentů i v rozhovorech.

Rozhovory byly nahrány na diktafon, poté přepsány a analyzovány. Při zpracování údajů nebyla porušena anonymita zdrojů šetření. **Validita výzkumu** byla zajištěna možností předložit participantovi výsledky šetření, který se mohl znovu vyjádřit a sdělit připomínky zpracované do sdělení.

Ve výzkumu byl uplatněn koncept triangulace uspořádání výsledků výzkumných dat s použitím **analýzy písemného životního příběhu, nové taxonomie silných stránek charakteru učitelky MŠ a etap životní historie**. Data z hloubkových rozhovorů byla zpracována tak, že taktéž respektovala uvedenou triangulaci. Tento způsob není běžný, ale představuje možnost prohloubit platnost a spolehlivost zjištěných výsledků šetření.

5.3 Vzorek výzkumu

Pro přínos empirického šetření bylo nezbytné v samotném úvodu řádně promyslet průběh výzkumu a stanovit kritéria pro jeho realizaci. Vhodný výběr participantů a jejich počet byly dalším krokem. Bylo nutné zjistit základní informace o participantech z dostupných zdrojů (telefonní kontakt, email, možnost osobního kontaktu). Poté byly osloveny vhodné kandidátky pro výzkum. Výběr participantů k našemu výzkumu byl tudíž záměrný. Bylo stanoveno pouze jedno kritérium, a to byla praxe delší než šest let, kdy učitelka mateřské školy již prošla první fází svého profesního vývoje a lze u ní pozorovat změny ve vývoji její profesní identity (Švaříček 2011). Dosavadní výzkumy probíhaly častěji u učitelů začátečníků, proto bylo zvoleno výše uvedené kritérium. Vysokoškolské vzdělání nebylo kritériem.

K výzkumu byly osloveny učitelky z mateřských škol. Na výzkum refletovaly čtyři participantky: z hlavního města ČR, z krajského města a z vesnice. Podařilo se nám oslovit dvě učitelky mateřské školy s vysokoškolským vzděláním, dvě se středoškolským vzděláním. Nejmladší učitelka má šestiletou praxi a profesně nejstarší učitelka vykonává praxi třicet čtyři let. Všechny pracují ve veřejných mateřských školách. Přínosem pro šetření byla profesní zkušenost některých participantek z působení v různých mateřských školách.

Kontakt s participantkami šetření byl opakovaný, nejdříve byly požádány o písemný životní příběh pod názvem: Jsem učitelkou v mateřské škole, poté byl s nimi nahrán hloubkový rozhovor. U některých dotazovaných byl opakovaný.

Limitem pro šetření i zpracování výsledků mohl být subjektivní pohled badatelky. Snažila se vycházet z dat a poskytnutých informací od malého počtu participantek.

5.4 Popis průběhu výzkumu

Byla stanovena struktura samotného šetření a následného zpracování. Důkladným naplánováním a zvolením způsobu realizace, výzkumný proces na sebe navazoval a získávání dat probíhalo cíleně a smysluplně.

Po nastudování potřebné literatury a přípravných procesech následovala práce v terénu. Osobní komunikace s participantkami byla nezbytná k získání dat v písemné podobě. Následně proběhlo šetření, analýza životních příběhů učitelek. Z analýz vznikly kódy, které na základě vnitřního propojení byly spojeny do kategorií. Každý příběh byl prezentován specifickými kategoriemi ve vztahu k profesní identitě učitele mateřské školy s využitím odborné literatury (Švaříček & Šedřová, 2007).

V návaznosti na hlubší porozumění kategoriím a větší validitě dat následoval druhý krok šetření-analýza dokumentu Jsem učitelkou v mateřské škole z pohledu taxonomie silných stránek osobnosti participantek. Z textu byly jejich stránky identifikovány a popsány pod jednotlivými, z literatury definovanými, silnými stránkami osobnosti (Mareš, 2013). Každý text odhalil stránky, které bylo možné podrobněji definovat. Ze zjištění vyplynuly otázky, které byly podkladem k dalšímu zkoumání.

Další částí šetření byla opětovná analýza uvedeného textu podle etap životní historie, byl posuzován vývoj identity participantek (Švaříček, 2007). Analýzou byla zjištěna data a popsána v další podkapitole. Také z těchto analýz vyvstaly otázky k provedení doplňujícího šetření.

Poslední částí šetření byly hloubkové rozhovory v terénu, které byly realizovány na základě specifických otázek z předešlých analýz a uvedené výsledky z rozhovorů jsou jejich doplněním. Hloubkové rozhovory se uskutečnily v klidném prostředí.

Následně byly všechny výsledky zpracovány a použity pro hlubší výklad kategorií. Z nich bylo vytvořeno schéma výsledků výzkumu. Ze zjištěných výzkumných dat byl vytvořen syntetický příběh, který objasnil odpovědi na otázky výzkumu. Závěrečné interpretace sloužily jako podklad pro vyhodnocení cílů výzkumu.

5.5 Výsledky výzkumu

Pro zajištění validity a reliability výzkumu byla využita triangulace uspořádání výsledků dat, které byly získány analýzou životního příběhu, taxonomie silných stránek charakteru učitele a etap životní historie. Zjištěné výsledky byly zpracovány odděleně. Na základě jednotlivých analýz se objevily otázky, které pomohly odpovědět komplexně na výzkumné otázky a objasnit je prostřednictvím následných hloubkových rozhovorů s participantkami. Zjištění z rozhovorů byla analyzována v poslední části této kapitoly a souhrn zjištění byl podkladem k interpretaci dat a doporučení do praxe.

5.5.1 Uspořádání výsledků analýzy dat v kategoriích a kódech ze životního příběhu

Data byla analyzována, k textu byly přiděleny kódy a následně vytvořeny kategorie ve vztahu k profesní identitě učitele. Každý příběh byl jiný, každý participant má svou identitu, jeho profesní dráha se vyvíjela odlišně, proto i uspořádání kategorií se liší podle důležitosti sdělení o profesní identitě v příběhu. Z kategorií, které jsou významnější, byla data (vyznačené kurzívou) obsahem vyjádření odpovědi na výzkumné otázky. Ta byla následně použita k interpretaci zjištění. Každý příběh po analýze pomohl objasnit částečně odpověď na otázku výzkumu. Na základě tohoto zjištění bylo nutné doplnit výpovědi participantů v rozhovorech.

VÝSLEDKY Z ANALÝZY PROFESNÍCH PŘÍBĚHŮ (KÓDY A KATEGORIE)

Výsledky příběhu A

Kategorie: **Spokojenost v profesi**

- *Naplnění vyšších potřeb učitele*
- *Spokojenost s prací učitelky*
- *Vysněná profese od dětství*

Volba profese

Kategorie: **Podněty**

- *Další studium*

- *Potřeba vzdělávání*

Mentoring, Úspěšná spolupráce s..., Dobré klima školy

Kategorie: **Práce na růstu učitelky**

Hra na učitele v dětství, Schopnosti a dovednosti učitele, Dosažení profese učitele, Začátek profese

Kategorie: **Překonané neúspěchy**

Náhradní volba profese, Změna volby profese, Změny prostředí

Výsledky příběhu B

Kategorie: **Pohled učitele zpět**

- *Nedostatek vlastní tvořivosti*
- *Sebeovládání, trpělivost*
- *Pravidelné vyhodnocování*

Hledání řešení

Kategorie: **Práce na růstu učitelky**

- *RVP PV jako nástroj sebevzdělávání*
- *Otevřenost*

Schopnosti a dovednosti k profesi učitele, Náročný začátek praxe, Pomoc v začátcích danými plány

Kategorie: **Podněty**

- *Potřeba pochvaly*

Mentoring, Vliv maminky učitelky na volbu profese, Inspirace maminkou-přístup

Kategorie: **Překonané neúspěchy**

Krise „létacích“ dveří, Překonání krize

Výsledky příběhu C

Kategorie: **Schopnosti učitele**

- *Ambice k vedoucí funkci*
- *Sebeprezentace*

Rozvíjené schopnosti a předpoklady hudbou, Získané komunikační dovednosti pro profesi

Získaná empatie

Kategorie: **Spokojenost v profesi**

- *Vytrvalost ve studiu a profesi*

Volba profese, Přínos studia, Potřeba vzdělávání, Náročnost profese učitele a studium na VŠ

Kategorie: **Podněty**

Předpoklady k profesi již v dětství, Podpora rodičů k profesi, Mentor a jeho vysoké profesní kvality, Vzor aktivního přístup k řešení problémů mentora, Ideální učitel z dětství

Výsledky příběhu D

Kategorie: **Práce na růstu učitelky**

- *Vytváření vlastních praktik*
- *Aktivní přístup k vzdělávacímu procesu*
- *Komunikace s druhým*
- *Potřeba vzdělávání*
- *Smysluplnost v práci k postupu na pozici ředitele*

Radost z dalšího vzdělávání

Kategorie: **Znalosti o sobě**

- *Bezproblémová adaptace*
- *Pozitivní přístup k povolání*
- *Jednoduchost a srozumitelnost, smysluplnost v práci*

Radost z práce

Kategorie: **Podněty**

Předpoklady z dětství. Začátek- jako zástup pro všechny školy, Pozitiva profese-prostředí, kolektiv, Důležitost pro opory v práci

Kategorie: **Překonané neúspěchy**

Prožitá negace profesního přístupu v začátcích

5.5.2 Analýza dat s pomocí taxonomie silných stránek charakteru z příběhů učitelek

V následující části byly příběhy analyzovány a zkoumány silné stránky charakteru učitelek. Osobní i profesní identity učitelek se liší a stejně se různí silné stránky jejich charakteru. Z hlediska dalšího šetření byly významné první tři uvedené silné stránky charakteru, jejich hlubší identifikace byla prostřednictvím rozhovorů dále zkoumána a analyzována. Protože výpovědi v příběhu každé učitelky byly stručné, na jejich základě jsme mohli jen usuzovat a potvrdit dalším šetřením v rozhovorech. Každá silná stránka, objevená v příběhu byla specificky popsána a doložena tvrzením participantky.

Tvořivost

- U participantky D, podle jejího sdělení, je její profesní styl založen na aktivním přístupu, na hledání perspektivy v profesi učitelky a pomocí tvořivosti si učitelka vytváří vlastní cestu. Z výpovědi participantky je patrné, že stále pracuje na své identitě, přemýšlí nad svou činností. Opakované sdělení učitelky o aktivním nasazení k činnosti se zpětnou vazbou je dokladem tvořivosti.: *„Snažím se nevyhořet a nechodit si to do práce jenom odbyť, snažím se hledat nové cesty, způsoby.,...Stále hledám nápady, jsem hodně aktivní, tvořivá. Nemám ráda, když učitelka vytváří*

práci za děti, proto se mnou asi rády tvoří.... Nehledám v práci s dětmi vědu, hledám smysl pro dítě a pak už to jde samo.“

„Pracuji s nasazením, mám ráda uspokojení z dobře vykonané práce, když vidím radost dětí při činnosti, jejich zapálení.“

- Učitelka A využívá aktivní přístup k seberealizaci ve své profesi, podle vyjádření hledá nové způsoby edukačních činností, tvořivost u ní vychází z vnitřní motivace. *„S většími dětmi jsme podnikli spoustu výletů po Praze, mimo Prahu, školka v přírodě, spaní ve školce, dokonce i v ZOO, a plno jiných.“*

Stálost

- Na stálost, silnou stránku charakteru je možné usoudit z narace učitelky B, která přes krizi dokázala pokračovat ve své profesi, i když nenašla sebeuspokojení ze své práce, stále hledá dál a chce rozvíjet svou identitu, hledá způsoby seberealizace. *„Několikrát jsem toto povolání chtěla opustit a jít pracovat rukama ne hlavou, najít si něco ne psychicky tak náročné.... Učím dál. Pokud ocení i rodiče práci učitelky, povzbudí to a potěší.“*

Participantka C odhalila svou silnou stránku charakteru prostřednictvím práce na profesním růstu při studiu na vysoké škole, které označila za nejednoduché, zároveň vyjádřila svou novou zkušenost vytrvat, dokončit započatou práci i přes potíže. *„Při studiu na VŠ jsem získala řadu nových a cenných vědomostí, zkušeností a také přátel. I když to ne vždy bylo jednoduché, naučilo mě to nevzdávat se a zkoušet dál.“*

Autoregulace

- Z výpovědi participantky B je důležitý poznatek a zkušenost pro další učitele, jak o schopnosti ovládat své chování a jednání, které k náročné práci patří. Uvědomění si sebe sama, svých reakcí a účinnosti jednání, a především zodpovědnosti za druhé. *...“ Ve 14 letech jsem si neuvědomovala, jak je psychicky práce s dětmi náročná. Jak je důležité sebeovládání, trpělivost, jak je náročné vychovávat a vzdělávat malé děti.“*
- Participantka C vidí přínos v ovlivňování a sebekontroli svého jednání v dříve získaných zkušenostech a dobré sebezprezentaci, která z nich vzešla. *„Do profesního života mi dlouholeté účinkování v souboru přineslo nespočet zkušeností, ať už to nebát se vystupovat před rodiči nebo více lidmi, být komunikativní a empatická za*

všech okolností, být profesionální, a především umět a dokázat se sebereprezentovat a být ambiciózní.“

Otevřenost myslí

- Lze dohledat ve výpovědi participantky B, která dokáže subjektivně vyjádřit vlastní způsob reflexe, kterou můžeme rozlišit podle Syslové (2014) na popis, analýzu, hodnocení, uvažování o alternativních způsobech. *„Já jsem asi ten typ, který se nad chybami nebo nad tím, jak co dělat víc zamýšlí a hledá v zásobnících, na internetu nápady, co a jak zlepšit a hned se nedovedu rozhodnout.... Těm, kteří mají vlastní dobré nápady vyhovuje a pracuje se jim dobře, mohou se víc realizovat.“*

Schopnost vést

- Je dominantní u učitelky A, která ve výpovědi popisuje své schopnosti z dětství a mládí, kdy měla *„potřebu neustále někoho dirigovat a hrát si s ním...“* Silná stránka charakteru učitelky se projevila i ve vedoucí funkci vychovatelky, kterou přijala s nadšením. Organizovala činnosti, kontrolovala, sledovala jejich průběh. *„s velkou radostí jsem přijala, oproti jesličkám jsem se mohla u větších dětí více realizovat...Dostala jsem možnost dělat ved. vychovatelku., společně s kolegyněmi jsme nabídly rodičům větší množství kroužků, ...“*

Zvídavost

- Pro participantku D je zvídavost a touha po nových informacích zásadní. Podle sdělení je potřebuje ke svému růstu a uplatnění v profesi. I přesto, že není pravidelné, ji obohacuje. *„Pokud situace dovolí, vyhledávám nová školení, vzdělávání. Dosažené vzdělání mi umožnilo určitý nadhled nad současným pojetím mateřské školy.“*
- Učitelka D se nenechala ovlivnit negativní zkušeností z minulosti a v současnosti dokáže být otevřená vůči novým poznatkům, zajímá ji názor a zkušenost druhých, posuzuje je, uvažuje o nich. Dokáže změnit svůj profesní názor, mění tím i svou profesní identitu *„Učitelka, se kterou jsem učila na třídě, házela klacky pod nohy nejen mě, ale i ostatním kolegyním...já jsem do života dostala profesního i osobního získala další zkušenost, že na třídě i v kolektivu to musí fungovat minimálně na profesní úrovni...Snažím se být pozitivní, usměvavá, i když to někdy nejde. Učím se od druhých, snažím se dobré myšlenky realizovat.“*

Naděje

- Dominantní vlastností učitelky A a její silnou stránkou charakteru je její víra a vytrvalost stát se učitelkou, její celoživotní cesta s vytouženým cílem. Očekávání, že jednou se to podaří. *„Pracovat s dětmi jsem chtěla od mala... Přišlo důležité rozhodnutí, co půjdu studovat. Volba u mě byla jasná, práce s dětmi. Kvůli talentovým zkouškám z hudební výchovy učitelka MŠ nebyla možná. Další volba padla na zdravotní školu. Po zdárném ukončení první místo byla práce v dětském domově pro mentálně postižené děti... Po MD se mi ozvala kamarádka, že shání vychovatelku. S velkou radostí jsem přijala... Po roce a půl jsem dostala možnost dělat ved. vychovatelku. Práce se mi líbila, a hlavně mě bavila. Musela jsem si doplnit vzdělání na vychovatelství. Stálo mi to za to... Posledních 10 let jsem pracovala ve školce... Samozřejmě s novým zaměstnáním opět následovalo doplnění vzdělání o rozdílovou maturitu na učitelství v MŠ.“*

5.5.3 Analýza dat s pomocí metody životní historie z příběhů

Vývoj identity jsme rozdělili podle tří hledisek: identity začínajícího učitele, identity progresivního učitele a identity učitele experta. V narativních textech byl patrný pohled z vertikální osy, někde horizontální. V rozhovorech, které byly realizovány po analýze textu metodou životní historie, byly oba pohledy více specifikovány a doplněny.

Identita začínajícího učitele

Podle participantky B jako začínající učitelky její sebevědomí utrpělo šok z reality, byla ještě ovlivněna rolí studenta se sociální identitou začínající učitele. Učitelka se ještě nedokázala identifikovat s rolí učitele. Motivací pro hledání profesní identity byla schopnost zvládnout a zaujmout děti a v důsledku první úspěch z práce s dětmi. Na vertikální ose profesního života učitele lze definovat tento vývoj jako vývoj identity začínající učitelky. *„Nevím, jestli si pamatuju přesně začátky z praxe, vím jen, že bylo hodně dětí ve třídách a pro mě, jako začínající učitelku, to bylo náročné. Jak pracovat s hlasem, jak si děti získat, zaměstnat je, být trochu herečka, udržet si kázeň.“*

Z narace učitelky A je patrné, že identitu začínající učitelky podle jejího sdělení pozitivně ovlivnil mentoring. Její sociální identita učitelky začátečníka, která pracovala v jiných

školských zařízeních bez zkušeností a vzdělání na předškolní věk byla podporovaná svou sestrou učitelkou. Její schopnosti ji ovlivnily a motivovaly k vlastní aktivitě a hledání vlastních cest. Proběhlo rozhodnutí o budování profesní identity. *„Moje sestra na rozdíl ode mě vystudovala SPgŠ, obor učitelka MŠ rovnou a tuto práci vykonává už téměř 30 let a je výborný pedagog, od kterého jsem měla možnost se mnohé naučit. Posledních 10 let jsem pracovala v MŠ na třídě se svou sestrou, kterou jsem mohla vidět v praxi a velmi mě to obohatilo.“*

Model učitele vzoru byl pro začínající učitelku C motivací pro startu do profese a přijetí role učitelky, ne studenta. *„Avšak moji největší inspirací byla právě bývalá paní ředitelka. Její profesní ale i osobní stále přátelské naladění a vysoká profesní oddanost mi byla velkou inspirací. Svou empatii si dokázala získat nejen každé dítě, ale i rodiče. Všechny zaměstnance vnímala na stejné úrovni, nebyl problém, který by se nedal vyřešit.“* Rozhodnutí o vytváření profesní identity u participantky C podpořilo i vysokoškolské studium při zaměstnání, její ambice stát se ředitelkou a poznání své identity, schopností, předpokladů a hlavně požadavků, které měla splnit. Odhodlání a přesvědčení pracovat na sobě je rysem horizontální osy utváření profesní identity učitele. Začíná si vytvářet vlastní způsoby, stanoví si priority rozvoje, hledání znalostí, dovedností, vědomostí a jejich realizování v praxi. *„Protože jsem byla přijata na bakalářský studijní obor formou kombinovaného studia a začala jsem prvním rokem pracovat jako učitelka, uvědomila jsem si řadu priorit a také to, že se chci především profesně rozvíjet i za cenu, že to nebude jednoduché.“*

Identita progresivního učitele

Vývoj identity progresivního učitele, lze posoudit u učitelky B, která v příběhu vyhodnocuje dřívější systém práce, kdy měla v dokumentech velkou oporu a návod, jako příjemný a vyhovující. Změny, které v systému nastaly, viděla jako nutnost dalšího vzdělávání. Sebekritický postoj ke svým nedostatkům ji vedl k rozvoji profesní identity, s využitím nasazení, cílevědomosti a zodpovědnosti Učitelka, která svoji práci zakládala na sociální identitě, hodně pracovala intuitivně. Reflektovala svoji praxi, osobní přístup. Využívala zkušeností k hledání řešení.

„...Dřív jsme ve školce pracovali podle měsíčních plánů, které vypracovaly učitelky jednotlivých sekcí. Byla dána posloupnost, co kdy učit. Mě se podle těch plánů neučilo špat-

ně... Podle rámcového programu je větší možnost seberealizace, ale pro mě více sebevzdělávání.“

Identita učitele experta

Současná identita učitelky B se dá označit jako identita učitele experta, v následujícím vyjádření participantka pracuje neustále na své osobnosti, zaujímá určité stanovisko, vytváří si vztah k dítěti, zkoumá možnosti, jak pracovat efektivněji. Očekává pocit uspokojení z práce s dětmi. Mohou se objevit negativa, která buď učitel překoná, nebo z profese odchází. Participantku rozhodnutí o setrvání v profesi posílilo. *„Při práci s dětmi je také hodně vidět, jak jsou ovlivněny z rodiny... Několikrát jsem toto povolání chtěla opustit a jít pracovat rukama ne hlavou, najít si něco ne psychicky tak náročné, hlavně po jednání s rodiči je náročnější než s dětmi. Myslím, že pokud učitelka pracuje v klidu, nestresuje se, odráží se to i na její práci a přístup k dětem. Snažím se o to... Učím dál. Pokud ocení i rodiče práci učitelky, povzbudí to a potěší.“*

Identitu učitele experta můžeme posuzovat z vyjádření participantky D, která má sociální identitu, hodně pracuje, je oddaná své práci, řídí zaměstnance, seberealizuje se ve vedoucí funkci. *„Před skoro 9 lety jsem se stala ředitelkou“* Využívá svých zkušeností, vědomostí k debatě nebo pomoci druhým učitelům. *„Snažím se být mentorem pro své kolegyně, pokud mají zájem.“* Z informací participantky svou profesi naplňuje tvořivostí, kterou využívá jak k samotné práci s dětmi, tak prostřednictvím ní rozvíjí svou profesní identitu. *„Snažím se nevyhořet a nechodit si to do práce jenom odbyt, snažím se hledat nové cesty, způsoby. Pracuji s nasazením, mám ráda uspokojení z dobře vykonané práce... Stále hledám nápady, jsem hodně aktivní, tvořivá. Nemám ráda, když učitelka vytváří práci za děti, proto se mnou asi rády tvoří... Nehledám v práci s dětmi vědu, hledám smysl pro dítě a pak už to jde samo.“*

5.5.4 Výsledky analýzy dat z rozhovorů s učitelkami

Rozhovory potvrdily kódy a kategorie z analýzy životního příběhu, více rozváděly uvedená data.

V oblasti **taxonomie silných stránek charakteru osobnosti** učitele byla zjištěna nová data, která doplňují písemná vyjádření participantů. Z rozhovorů je možné usuzovat a doplnit vyjádření participantů o následující data:

Tvořivost

- Učitelka A tvořivě přistupuje ke své profesi, hledá nové způsoby práce s dětmi, plánuje, sebevzdělává se, aby „*měla dětem co nabídnout, aby šla s dobou...*“. Je cílevědomá, čerpá nové poznatky z literatury, internetu, očekává zpětnou vazbu od dětí, rodičů. Aktivně přistupuje ke svým nedostatkům „*slabým stránkám*“ a hledá možnosti, jak je eliminovat a nahrazovat adekvátními metodami. K rozvoji tvořivosti využívá fantazie, motivace, podnětů nejen vlastních, ale i od dětí.
- Tvořivý přístup v rámci práce učitelky umožňuje učitelce B se seberealizovat, je pro ni dominantní kreativita v hudební oblasti, v hudebních schopnostech a dovednostech učitelky, jako je zpěv, tanec, hra na nástroj. Tvořivost pro ni „*nemá hranice...*“, co se týče podnětů pro práci.
- Participantka C projevila tvořivost nejen ve vzdělávání, ale uvedla, že ji uplatnila především v nápadech, jako jsou zpracované projekty pro školu, individuální třídní schůzky pro rodiče, kde si s rodiči „*fakt ráda otevřeně povídám*“. Tvořivý přístup považuje za nezbytný k uplatnění v konkurenčním prostředí.

Stálost

- Ve výpovědi participantky A se odráží její vytrvalost, pracovitost, odhodlání stát se dobrou učitelkou na základě poučení z počátečních neúspěchů. Podle ní ji její silná stránka charakteru motivovala k vlastnímu zjišťování a získávání informací, vytváření zkušeností, jak pracovat s dětmi kvalitně a efektivně, někdy i cestou pokusu x omylu. Jako pozitivum svých charakterových rysů uvádí, že „*nemá ve zvyku odbíhat od rozdělané práce*“. Jako dobrý předpoklad pro kvalitu učitele vidí důslednost, která je součástí v přístupu k stálosti a vytrvalosti dosáhnout cíle.
- Učitelka C svoji stálost jako silné stránky charakteru v profesi dokazuje svou odhodlaností procovat i v nevlídných podmínkách, které ji potkaly během praxe v MŠ. Výsledkem bylo nejen posílené sebevědomí, ale i touha se někam posouvat.
- Data poskytnutá participantkou D jsou založena na dlouholeté zkušenosti. Její dominantní charakterovou vlastností je pro ni důslednost, vytrvalost, stálost, která je součástí celého vzdělávacího procesu, vede k naplnění poslání učitele a k dokončení započatého procesu v MŠ: ... „*tam to jinak nepůjde*“.

Autoregulace

- Učitelka A v rozhovoru uvedla, že považuje za významné umět naslouchat, nebýt direktivní, což může být nápomocné k autoregulaci vlastního jednání, chování v situacích vyžadujících klidnou atmosféru, přehled, využít získaných informací v argumentaci.
- Pro participantku C není autoregulace vlastního chování navenek podle jejího tvrzení problémem. Snaží se být vzorem v profesním i v osobním životě. „*Neustále se hlídám, kontroluji*“. V soukromí se nad situací zamýšlí a častokrát trápí.
- Učitelka D vypovídá o své silné charakterové vlastnosti, kterou disponuje takto: „*Dokážu vytěsnit takové ty nepříjemné věci...*“. V rozhovoru zaznělo, že se snaží jednat vlídně, argumentovat, na jednání se připravuje, Vyhodnocuje, jestli reagovala adekvátně, stanovuje si, jak reagovat lépe.

Otevřenost mysli

- Participantka D odhalila svou stránku charakteru, která je založená na potřebě získávat poznatky, zkušenosti nejen k práci s dětmi, ale i k obohacení schopností učitelky při práci s internetem, novými technologiemi od kolegyní, dalších učitelek na společných setkáních.

Sociální inteligence

- Participantka A považuje empatii, vztah k dětem, umět s ním pracovat, potřebu probouzet v dětech zvědavost, zájem o vzdělávání za nejdůležitější stránku charakteru učitele. Umět naslouchat pocitům dětí, reagovat na ně, pomáhat jim.
- Informace, které byly poskytnuty učitelkou C týkající se silné stránky charakteru, kterou disponuje ona a podle jejího vyjádření, by měl mít každý učitel, je empatie k dětem, rodičům. Jak tvrdí, je „*učitelka s pravidly*“, pro děti i rodiče. Podle dat si s dětmi „*říká naprosto všechno*“, dokáže s dítětem řešit problém, ale vyžaduje od dítěte dodržování stanovených pravidel. Podobný styl má zavedený s rodiči a podle dat jí vyhovuje a dobře funguje.

Nestrannost

- Učitelka B v rozhovoru doložila svou nestrannost při každodenním řešení problémů, kdy dá prostor druhému, naslouchá mu, je nekonfliktní, s každým, ať již dítětem nebo rodičem, dospělým se snaží domluvit, „*sedneme se s dětmi a v klidu si to*

vyřešíme, bez jakékoliv emoce...“ Chce tím přispět k vytvoření pohodové atmosféry třídy, školy.

V rozhovorech jsme identifikovali data **z životní historie** učitele, následující informace doplňují již prezentované údaje. Pro přehlednost a další posouzení jsou data rozdělena podle metody Švaříčka Konstrukce profesní identity do tří hledisek.

Identita začínajícího učitele

V rozhovoru doplňuje participantka A svůj příběh o problémy, které se vyskytly na začátku její profesní dráhy. Jak již uvedla, pracovala dříve s jinou věkovou skupinou dětí, neznala RVP PV, bylo obtížné se v něm orientovat, byl to pro ni určitý šok z reality, podle výpovědi „*ani po školeních si nebyla zcela jistá*“, neznala metodiky pro tento věk, vše bylo nové, nedokázala posoudit schopnosti dětí, neměla dostatečné znalosti o dovednostech dětí. Uvědomila si nesoulad mezi vlastními nápady a skutečností. Rychle si novou situaci uvědomila a reagovala na ni přijetím pomoci mentora. Na horizontální ose podle Švaříčka (2007) ji lze učitele zařadit na začátek vývoje identity učitele.

Šok z reality popisuje participantka C, kdy po nástupu do práce, „*musela rychle dospět*“, nové pracovní povinnosti, nadměrné vyčerpání od ředitelky, zodpovědnost, zdravotní potíže ovlivnily její další vývoj. Posílily v ní správnost její volby profese a ovlivnily její touhu v této profesi pokračovat i přes nepříznivé podmínky. Učitelku na horizontální ose můžeme zařadit jako začínajícího učitele. Je zde patrný start vývoje profesní identity, ovlivněný prostředím školy.

Identita progresivního učitele

Participantka A prošla určitým vývojem, podle výpovědi jí už nestačilo pracovat podle mentora, „*byla jsem si jistá v kramflecích a říkala jsem si, musím to dokázat sama*“. Hledala svou cestu, způsob práce, podle sdělní i nadále hledá nové možnosti. Nebála se ptát, hledat odpovědi nejen u kolegů, ale i vzděláváním v literatuře. Tím, že byla okolnostmi donucena nastudovat si potřebná data sama, zkoušela nové způsoby, získávala nové zkušenosti. Chtěla dětem něco předat. Byly pro ni důležité vnitřní hodnoty učitele, jako je vztah k dětem, zaujmout je, připravit pro ně aktivity, které zvládnou. Toto období je pro partici-

pantku hledáním vlastní cesty, vlastní profesní identity. „ *Pro mě to bylo asi nejhorší nebo ta cesta dojít k tomu, abych vyžrála*“. Stanovila si své slabé stránky a možnosti jak je eliminovat.

Participantka B postupně na sobě začala pracovat. „ *Poznala jsem, že děti nezaujmu povelem: Sedněte si, ...tohle mě všechno naučila praxe a hlavně jsem zjistila, že když jsem roztěkaná, nervózní, přenesu svoji náladu i na děti, tak bych se měla klidnit...*“. Začala hledat nové způsoby, chtěla s dětmi navázat kontakt, pozitivní vztah.

Vývoj identity progresivního učitele, lze posoudit u učitelky C, která vytrvala v profesi, získávala určité profesní myšlení. Rozhodla se studovat na vysoké škole, hledat a vytvářet svou profesní identitu: „ *Pro svůj spokojený profesní život už dělám, protože studuji na vysoké škole*“. Zatím nedokáže posoudit, co by udělala jinak, než začínala. Z vyjádření participantky v rozhovoru vyplývá, že se stále chce někam posouvat.

Identita učitele experta

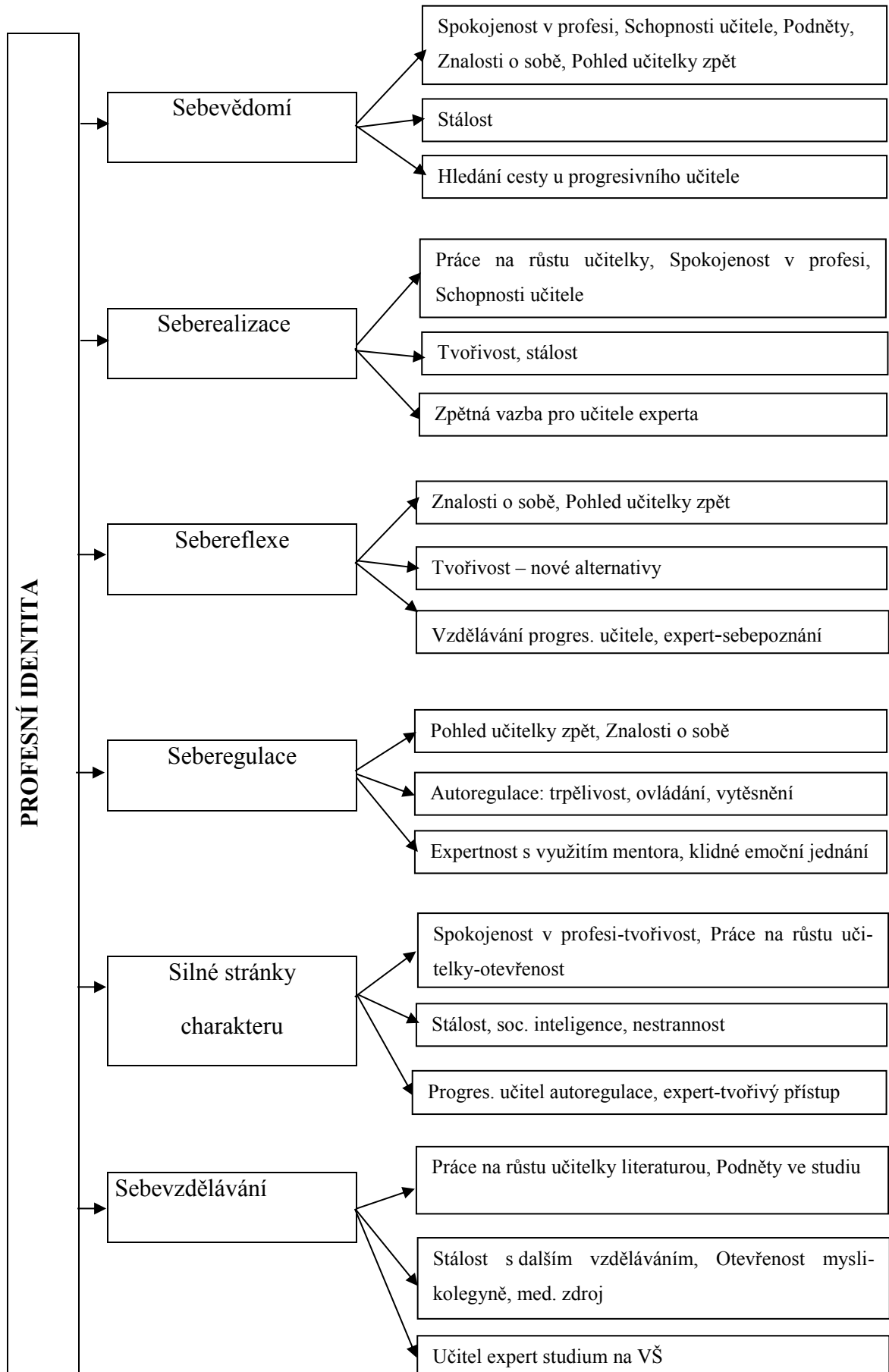
Učitelka A se chce neustále vzdělávat, aby měla pocit uspokojení, seberealizace v profesi, chce spolupracovat s kolegyněmi, očekává zpětnou vazbu od dětí, kterou považuje za východzí pro svou další práci. Dokáže reflektovat své silné a slabé stránky. Podle jejího vyjádření sebevzděláváním hledá nové způsoby, jak zkvalitnit svou práci, plánuje: „ *vymýšlím, přemýšlím, ...hledám...*“, jak ovlivnit své jednání: „ *aby byl člověk klidný a nevybuchnul při každé příležitosti*“. Je sebekritická ve vztahu k znalostem, které získala studiem, které pro ni osobně nebylo dostatečně dlouhé, aby získala potřebné vědomosti o předškolním věku. Proto je její snahou „ *být dobrá učitelka z pohledu dětí, z pohledu kolegyň, ale i ze zpětné vazby od rodičů.*“ K tomu ji má pomoci vzdělávání.

Na své profesní identitě participantka B stále pracuje, stále hledá cesty, jak efektivněji řešit problémy, stále se učí být facilitátorem při práci s dětmi, snaží se vytvářet pozitivní klima třídy, sebereflektuje svou práci, řešení problémů, vychází z odborné literatury, hledá v ní oporu, vysvětluje dětem, analyzují problém, společně hledají cestu, možnosti řešení. Přehodnocuje své názory. V sebereflexi dosáhla úrovně metakognice: „ *Takže vlastně i studuji, aby ten náš vztah anebo to jeho chování a práce se s ním zlepšila*“. Označuje se za „ *celkem dobrou učitelku.*“

Učitelka C si začíná osvojovat identitu experta, kdy na publikum, rodiče, děti, chce působit jako vzor. Snaží se o vytvoření hodnot. Přizpůsobuje tomu i své chování. Na své okolí působí jako expert. Studium jí poskytlo řadu znalostí v dané problematice, s určitou praxí získala zkušenosti. Dokáže se orientovat, pohotově rozhodnout, vytváří podnětné přínosné prostředí, například novými projekty. Při sebereflexi analyzuje situace, hledá informace v literatuře, hledá efektivnější způsoby práce. Má stanovený cíl jako výstup profese, a to na pozici ředitelky. Má vzor ideálního učitele, který ji spojuje s cílem stát se ředitelkou, „*třeba teď ještě na to nejsem úplně zralá...*“, chce se stále sebevzdělávat, „*prosazovat se, držet se s dobou, držet se s novými trendy...*“, seberealizovat se ve své profesi.

Participantka D v rozhovoru uvedla doplňující data ke své profesi učitelky i ředitelky. Dokáže reflektovat svou práci učitelky, kterou označuje jako: „*nemůžu říct, že perfektní, výborná, dobrá, protože bych tomu chtěla dávat víc..., ale myslím, že když se do toho obuju, tak tomu dávám to nejlepší, co můžu.*“ Ve svém sdělení odhaluje schopnost experta analyzovat problémy na různých úrovních, organizovat, hodnotit, snaží se jednat s rozvahou, promyšleně, hledá oporu v dokumentech, literatuře, snaží se hledat a uplatňovat možnosti řešení. Z pozice ředitelky i učitelky ji okolí považuje za experta, nabízí pomoc, řešení.“ „*Ano holky, tohle jsme zvládly.... A já si taky musím vyhodnotit, jestli jsem reagovala dobře...*“. Ve své práci si stanovila priority, kontakt s dítětem, smysluplnost nabízeného vzdělávání pro dítě a flexibilitu. Přitom má potřebu stále se vzdělávat, pro svou sebejistotu si pečlivě zaznamenává plánování, průběh vzdělávání, ale také reflexi řešení problémů.

5.5.5 Shrnutí výsledků výzkumu



Zjištěná data vypovídají o profesní identitě učitele mateřské školy v syntetickém příběhu.

Pokud **sebevědomí** ovlivňuje profesní identitu učitelky mateřské školy, má tuto charakteristiku: učitelka je ve své profesi více spokojená, posiluje její schopnosti prezentace, pozitivní zpětná vazba ji podněcuje ke změnám a ve své práci staví na znalostech o sobě. Sebevědomá progresivní učitelka je vytrvalá a hledá nové cesty a způsoby práce.

Seberealizací je profesní identita učitelky vymezena: rozvíjí její potenciál, poskytuje jí uspokojení v profesi a motivuje ji k aktivitě zaměřené na její růst, rozvíjí její schopnosti a ambice s využitím tvořivého přístupu a vytrvalosti hledat nové možnosti s využitím zpětné vazby učitelky experta.

Sebereflexe, jako charakteristika profesní identity učitelky mateřské školy, je identifikována následovně: reflexe pomáhá učitelce prohlubovat si a využívat ve své práci znalosti o sobě, přehodnocovat a uplatňovat je pohledem zpět a vede ji k tvořivosti při hledání nových alternativ řešení ve vzdělávání u progresivní učitelky a u učitele experta sebekritikou k sebepoznání.

Jestliže učitelka mateřské školy využívá způsobu **seberegulace**, je její charakteristika profesní identity ve výpovědích označena: získává znalosti o sobě s jejich vyhodnocováním pohledem zpět dokáže učitelka sama regulovat své chování s využitím trpělivosti, ovládnutí se a vytěsnění negativních zkušeností, u progresivní učitelky je seberegulace provázena klidným emočním jednáním a učitelka expert dokáže využít jednání svého učitelského vzoru.

K **silným stránkám charakteru**, které byly zjištěné v životním příběhu a ovlivňují profesní identitu učitelky mateřské školy patří: tvořivost, která vyjadřuje spokojenost v profesi; otevřenost, která pomáhá učitelce profesně růst; znalosti o sobě, jako nástroj učitelky experta s vyššími ambicemi; stálost v profesi, je nástrojem rozvíjení potenciálu učitelky; autoregulace chování jako silná stránka charakteru progresivní učitelky, doplněná o nestrannost učitelky s využitím sociální inteligence při řešení problémů.

Využívá-li učitelka mateřské školy **sebevzdělávání** k růstu profesní identity, preferuje tyto způsoby: čte odbornou literaturu jako zdroj podnětů, dále intenzivně studuje jako zdroj k práci na růstu učitelky, navštěvuje další vzdělávání jako způsobu vytrvalosti stát se dobrou učitelkou; využívá ověřené mediální zdroje, názorů kolegyně jako avizované způsoby sebevzdělávání učitelky experta.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z jednotlivých výsledků výzkumu byl vytvořen syntetický příběh obsahující zjištěná data aplikovaná do odpovědí na výzkumné otázky. Následně budou data interpretována,

Odpovědi na výzkumnou otázku č. 1: Jak se sebevědomí učitele mateřské školy podílí na profesní identitě?

V následujícím textu můžeme doložit z životních příběhů učitelek, že sebevědomí učitele ovlivňují sociálně psychologické profesní dovednosti založené na vztazích (Mertin & Gillernová. 2010). Podle participantky je práce, kterou vykonává s radostí a láskou, také práce ve třídě, založená na dobré zpětné vazbě od dětí, rodičů, na dobrých vztazích mezi kolegy, a tím napomáhá učitelce rozvíjet profesní identitu, její profesní schopnosti a tím i vlastní sebevědomí (Vyskočilová, 2000). Toto tvrzení pomohla identifikovat kategorie Spokojenost v profesi a kód Spokojenost s prací učitelky. *„Největším úspěchem byla pro mě zpětná vazba od rodičů a učitelek ze ZŠ, jak byly děti dobře připravené, jak si vzájemně pomáhají, a tak...“* (A).

Participantka A prošla ve své životní historii určitým profesním vývojem, na začátku pracovala podle mentora, její sebevědomí postupně začalo narůstat a jako progresivní učitelka začala hledat vlastní cestu, svůj profesní styl, častokrát metodou pokus x omyl. Motivací pro ni byly vnitřní hodnoty učitele, jako je sebevědomí, zodpovědnost. Lze usoudit, že si začala vytvářet vlastní profesní identitu. Její vývoj je možné posoudit i na vyjádření: *„abych si začala být daleko víc jistá...“*, dokázala reflektovat své silné a slabé stránky, nad kterými se zamýšlela a měla snahu je odstranit, vylepšit, nahradit. V rámci rozvíjení a posílení vlastního sebevědomí rozvíjela pedagogické dovednosti (Mertin & Gillernová. 2010).

Stálost patří podle participantky C mezi silné stránky charakteru osobnosti učitele, která jí umožnila vybudovat sebevědomí a napomáhala při překonávání nelehkých pracovních podmínek. Jak potvrzují Peterson a Seligman (2004), kteří dospěli k názoru, že silná stránka charakteru pomáhá jedinci zvládat situace, přináší mu uspokojení, tudíž může být interpretováno v tom smyslu, že tím posiluje učitelovo sebevědomí. Participantku podnítila k neustálému překonávání překážek, řešení problémů. *„Taková jakási vůle, taková pracovní síla, pracovní myšlení...“* byly motivací jít dál, rozvíjet profesní identitu a v budoucnu se stát učitelkou expertem.

Profesní identitu a učitelovo sebevědomí ovlivňuje i úroveň sebe prezentace, projev a vystupování, pokud je učitel více sebevědomý, čerpá ze zkušenosti, umí komunikovat, je empatický a ambiciózní, má určité přesvědčení o vlastních schopnostech, vnímá sám sebe a umí toho využít v praxi (Joseph, 2018). Obsah tohoto sdělení je doložen vyjádřením participanta v životním příběhu, analyzovaný pod kategorií Schopnosti učitele a kódem Sebe prezentace „*Do profesního života mi dlouholeté účinkování v souboru přineslo nespočet zkušeností, ať už to nebát se vystupovat před rodiči nebo více lidmi, být komunikativní a empatická za všech okolností, být profesionální, a především umět a dokázat se sebereprezentovat a být ambiciózní*“ (C).

Každý učitel občas potřebuje pochvalu, ocenění práce, a od rodičů, kolegů, dětí, určitou zpětnou vazbu. To pomáhá k posilování sebevědomí, větší motivovanosti, klidnému a nestresovému jednání a určitému posunu profesní identity. Toto zjištění koresponduje s kategorií Podněty a kódem Potřeba pochvaly uvedenou v životním příběhu - „*Pokud oceňi i rodiče práci učitelky, povzbudí to a potěší*“ (B). Zpětná vazba, jak uvádí Dytrtová a Krhutová (2009) pozitivně působí na sebepojetí učitele, jeho sebevědomí, vytváří potřebu dalšího růstu profesní identity pomocí vzdělávání, plánování, vytváření strategií.

Učitelovo silné sebevědomí se dá vypořádat v textu participantky, která sdělila, že se dokáže přizpůsobit novým podmínkám a aktivně je využívá ve své profesi. Autorka životního příběhu je připravena měnit svůj profesní způsob práce, a tím také měnit a rozvíjet svou profesní identitu. Pozitivní profesionální postoj může demonstrovat na vybudovaném hodnotovém systému participantky, může ukazovat na její růst (Gavora, 2008). Tyto myšlenky charakterizují kategorii Znalosti o sobě a kód Bezproblémová adaptace „*Neměla jsem (a myslím, že dodnes nemám) problém, přizpůsobit se zajetým změnám, novým věcem, snažím se nehledat problémy*“ (D).

Některý začínající učitel může utrpět šok z reality a tím může utrpět i jeho sebevědomí. Motivací pro jeho růst a práce na profesní identitě začíná u učitelky B. V momentě, kdy si uvědomuje nutnost zvládnout a zaujmout děti a chce dosáhnout prvních úspěchů. „*neměla jsem výrazný projev, nevěděla jsem, jak na děti...*“. Stanovila si určitý cíl, postupně denně konstruovala a postupně měnila svou profesní identitu (Spilková, 2007.)

Příkladem nízkého sebevědomí, které ovlivňuje práci učitelky podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové a Kopřivové (2017), může být participantka, která uvedla v životním příběhu, že učitel, který je nerozhodný, nemá dostatečnou vlastní tvořivost, práce je pro něj náročnější,

hledá stále nové opory, očekává výsledky, ale ty přichází pomalu a jeho sebevědomí klesá. I když pracuje pečlivě, kvalitně, posun jeho profesní identity byl pozvolný, dokládá kategorie Pohled učitelky zpět a kód Nedostatek vlastní tvořivosti („*Pro ty, kdo svou práci berou pečlivě, připravují se a nejsou tak tvůrčí, je časově náročnější. Těm, co mají vlastní dobré nápady, to asi vyhovuje.*“ B).

Shrnutí:

Sebevědomí u participantek má různou intenzitu. Podle životních příběhů, použitých v tomto šetření ji ovlivňují samotné projevy učitelky, její motivovanost k práci, pozitivní přístup k profesi, její schopnosti prezentace, postupná práce na vlastní identitě při adaptaci na nové podmínky, způsoby, schopnost sebereflektovat svou činnost a jednání. Sebevědomí posiluje podle šetření zejména stálost, vytrvalost, jako silná stránka charakteru osobnosti, která učiteli pomáhá překonat neúspěchy a posiluje vlastní pedagogické dovednosti a podílí se na rozvoji profesní identity. Dokládá to i tvrzení participantky o nutnosti hledání vlastní cesty v profesi a vypovídá o vývoji profesní identity progresivního učitele v jeho životní historii.

Odovědi na výzkumnou otázku č. 2: Co očekává učitel mateřské školy při seberealizaci v profesi?

Životní příběh učitelky odkrývá, co očekává od profese učitele MŠ. Participantka konkrétně popisuje uspokojení v aktivním, tvořivém přístupu ke své profesi, vidí naplnění smyslu práce schopností učitelky vytvářet podnětné prostředí k edukaci dítěte, nabízet různé akce, aktivity s dětmi, schopnost korigovat a vést ostatní v edukačním procesu. Odhaluje svoji profesní identitu, která se postupně vyvíjela. Podle Mahdalové (2015) je seberealizací pro učitelku rozvíjení jejího vlastního potenciálu. Očekávání učitele pomohly objasnit kategorie Spokojenost v profesi a kód Naplnění vyšších potřeb učitele, „...*tato práce mě naplňovala a spolupráce na třídě byla super. Podnikali jsme soustu výletů...Vždy, když jsem potřebovala pomoc nebo poradit, bylo za kým jít.*“ (A).

Jako učitel expert očekává participantka A při seberealizaci v profesi zpětnou vazbu nejen od dětí, ale i od kolegyně, rodičů. To ji motivuje k další práci, kterou na základě odezvy analyzuje, vyhodnocuje, přetváří, doplňuje si poznatky, hledá nové možnosti řešení s využitím dalších zdrojů. Učitelka při seberealizaci stále pracuje na své profesní identitě, vzdělává se, uspokojením pro ni je „*být dobrý učitel z pohledu dítěte*“. Z rozhovoru byl

patrný další vývoj učitelky, neustálá práce na svém profesním růstu, jak je definována Maslowem v pyramidě potřeb (Joseph. 2018).

Aktivní přístup k vzdělávacímu procesu, práce s nasazením znamenají další projev sebe-realizace učitelky, která očekává reakce od dětí. Vlastním procesem seberealizace si vytváří osobní styl, který ji naplňuje, učitelka vyhledává vzdělávání, které jí dává určitý nadhled a schopnost přizpůsobit se novým trendům, stanovuje si vyšší cíle. Seberealizací je pro ni možnost být mentorem. Vyjádření participantky je projevem vytváření nejen osobního, ale i profesního stylu a rozvíjí její osobně profesní účinnosti (Hoskovcová, 2009). V textu životního příběhu je toto tvrzení v souladu s kategorií Práce na profesním růstu a kódy Budování osobního stylu, Tvořivý přístup k vzdělávacímu procesu, Komunikace s druhým a Potřeba vzdělávání „*Snažím se nevyhořet a nechodit si to do práce jenom odbyť, snažím se hledat nové cesty, způsoby. Pracuji s nasazením, mám ráda uspokojení z dobře vykonané práce...*“ (D).

Tvořivost a tvořivý přístup, jako silná stránka charakteru osobnosti učitele, považuje učitelka C za projev seberealizace v mateřské škole. Vytváření a prezentování projektů, využití různých forem komunikace, které pomáhají k otevřenosti a vytváření vlídného prostředí v mateřské škole jsou pro ni cestou, jak pracovat na své profesní identitě, „*i když je to pouhých 6 let si myslím, že jsem už mnohem v této oblasti zdatnější, mnohem více dokážu stát za svým názorem i nové si prosadit*“. Učitelka zná dobře sama sebe, dokáže rozvíjet svou profesionalitu (Helus, 2010), jejíž výsledky prezentuje jako seberealizaci, pocit uspokojení.

Typickou silnou stránkou pro participantku B je stálost, i přes neúspěchy stále vytrvale hledá nové cesty a chce se rozvíjet (Mahdalová, 2015), od seberealizace očekává ocenění, důvěru rodičů, „*protože do toho vložil nějakou energii, úsilí a snaží se...*“.

Participantka očekává, že její seberealizací bude možnost nastoupit na vedoucí pozici nebo funkci ředitele MŠ, s cílem uplatnit veškeré získané vědomosti a zkušenosti. Tomu napomáhá současný stav, kdy studuje na vysoké škole s velkým úsilím. To je její moto ke zvládnutí studia. Tím současně pracuje na své profesní identitě, na jejím růstu. Tato fakta odkryla kategorie Schopnosti učitele a kód Ambice k vedoucí funkci, kategorie Spokojenost v profesi a kód Vytrvalost ve studiu. „*Vysoká škola ve mně probudila ambice stát se ředitelkou, a za tímto snem si také i nadále půjdu, a udělám pro něj v životě maximum.*

Studium na vysoké škole mě utvrdilo také v tom, že tvrdá práce a dřina se vyplácí.“ (C). Životní příběh odhalil plány a stanovenou strategii participantky (Gavora, 2001).

Shrnutí:

Učitelka mateřské školy podle vyjádření participantek, očekává jednoznačně uspokojení z vykonané práce, které je podmíněno zpětnou vazbou od dětí, rodičů, okolí a jako učitel expert ji dokáže adekvátně zpracovat a vyhodnotit, případně se z ní poučit a použít do další praxe. Základem je neustálá práce na vlastním profesním růstu, ať již sebevzděláváním nebo pochvalou a uznáním okolí. Tvořivost, jako silná stránka charakteru osobnosti učitele, může být motivací a prostředkem, jak se seberealizovat v mateřské škole, jak projevit schopnosti učitele a využít je k vyšším ambicím. Vytrvalost v profesi, dokončit poslání učitelky a touha po seberealizaci,

Odpovědi na výzkumnou otázku č. 3: Jak se v subjektivní reflexi projevují vybrané charakteristiky profesní identity učitele mateřské školy?

Učitelka MŠ v životním příběhu reflektuje zkušenost, že začátek profese byl náročný, učitelka se musela učit zacházet s hlasem, vhodně motivovat děti, být za svou práci zodpovědná. Postupně si začala uvědomovat své chyby, hledala možnosti, jak je odstranit, hledala nové cesty, nápady. Hodně přemýšlela nad tím, co dělat, a hlavně jakým způsobem. Byla pečlivá a příprava jí trvala delší dobu. Její pravidelná sebereflexe ji posunovala v profesním růstu, jak dokládá kategorie Pohled zpět a kódy Pravidelné vyhodnocování a Sebeovládání, Trpělivost. „*Některé trvá příprava dýl, učí se z chyb, řekne si, jak by to udělala příště jinak. Hodně mi záleží na zpětné vazbě.*“ (B). Participantka demonstruje na své praxi, jak porozuměla sama sobě, na základě získané zkušenosti reflektovala svou práci a tím rozvíjela svou profesionalitu (Syslová & Hornáčková, 2014).

Životní historie participantky B dokládá, že sebekritický postoj učitelky ji vedl k odhalení nedostatků a slabých stránek při zavádění nových trendů a k dalšímu vytváření identity progresivního učitele, kterou posilovala cílevědomým sebevzděláváním. Další vývoj podle rozhovorů je patrný z tvrzení, že neustále pracuje na své identitě, i když se s rozpaky označuje „*za celkem dobrou učitelku*“. Participantku je možné podle jejího sdělení zařadit jako učitele experta. Podle modelu ALACT (Korthagen, 2011, in Syslová & Hornáčková, 2014) vykazuje dle sdělení úroveň metakognice, že každé své aktivity, jednání zpětně vnitřně popisuje, analyzuje, pojmenovává problémy, stále hledá příčiny nebo důsledky nebo úspě-

chy. Jak uvádí učitelka, vyhledává efektivnější cesty, různá řešení, alternativní možnosti, postupy, využívá poznatků z odborných textů, aplikuje nová řešení, přehodnocuje situace, jednání, snaží se posunout své myšlenkové procesy a reaguje sama na sebe, snaží se vyvarovat vlastních chyb v jednání, „*přemýšlím o tom jednání, a vracím se k němu...pokud je to problém s nějakým dítětem, nereagovala jsem úplně správně, že jsem se správně třeba neovládla, jednala jsem více impulzivně, tak si řeknu, příště si to rozebereme i s dětmi....sedneme si s dětmi a v klidu si to vyřešíme, bez jakékoliv emoce.... Snažím se hodnotit každý svůj den, připravuji se. ... Ale když tam mám nějaký problém od nějakého dítěte, takže si ty materiály k tomu problému vyhledám, nastuduji, abych věděla, jak s ním pracovat. Co mu pomůže, aby ten náš vztah a vůbec to jeho chování nebo ta práce se s ním zlepšila.*“

Další participantka v životním příběhu vnímá sebe v profesi a za hlavní smysl považuje pohled ze strany dítěte, snaží se o srozumitelnost a jednoduchost, využívá podnětného prostředí. Tato sebereflexe se odráží v kategorii Znalosti o sobě a kódu Jednoduchost, smyslnost. „*Nehledám v práci s dětmi vědu, hledám smysl pro dítě a pak už to jde samo.*“ (D). Pro naplnění poslání stále pracuje na své profesní identitě. Je možné ji identifikovat se Schönovým pojetím reflexe (Fendlerová, 2003).

Tvořivost participantky A je součástí její silné stránky charakteru. Citace: „*používám různé nové způsoby, hledám nové způsoby..., aby se někam posunuly...*“, vypovídá o její snaze vyhodnocovat, analyzovat svoji práci, aby byla cílevědomá, systematická, efektivní a se zpětnou vazbou. V textu je patrný posun učitelky v rámci své profesní identity, kdy nevychází jen ze svých dosavadních zkušeností, neopakuje aktivity, stále hledá nové způsoby, sebevzdělává se, rozvíjí sebe sama, a to jí napomáhá k naplnění cílů (Peterson & Seligman, 2004). Z textu je patrná sebekritika, odhalení nedostatků a hledání řešení.

Podle životní historie i tato učitelka D patří mezi učitele experty, přehodnocuje svou práci, nepovažuje se za skvělou učitelku, protože dokáže odhalit své nedostatky, které vyplývají z pozice ředitele, ale zároveň sebekriticky dodává, že se snaží „*dávat co můžu.*“ Analyzuje problémy, vyhodnocuje své jednání, hledá alternativní řešení, realizuje je v praxi i z pozice ředitele. Studuje odbornou literaturu, hledá v ní oporu ve své argumentaci, nabízí pomoc, snaží se ovlivnit své jednání, je pečlivá, stále se rozvíjí, „*chce jít s dobou.*“ Podle Syslové a Hornáčkové (2014) dokáže reflektovat svoji práci na úrovni metakognice.

Shrnutí:

Všechny participantky reflektují svoji práci, každá uvádí jako východisko pro svou seberealizaci zpětnou vazbu. Při hodnocení sebe sama, se považují za dobré učitelky, které však nejsou dokonalé, neskrývají nedostatky, které pojmenovávají. Pracují na svém profesním růstu, hledají možnosti svého posunu studiem literatury, v konzultacích. Jsou tvořivé, reagují na své okolí, vymýšlí alternativy způsobů práce, řešení. S novými zkušenostmi rostlo jejich sebevědomí, přemýšlejí nad svými schopnostmi. Jako experti znají samy sebe, přehodnocují své názory, postoje. Snaží se být profesionálkami.

Odpovědi na výzkumnou otázku č. 4: Jak využívá učitel mateřské školy seberegulaci ve svém pedagogickém myšlení nebo ve způsobu jednání?

Podle Mertina a Gillernové (2010, s.33) by měla seberegulace být součástí „profesní výbavy“ učitelky mateřské školy. Jak ovlivňuje seberegulaci myšlení a jednání učitelky negativní zkušenost s bývalými kolegyněmi, je spojeno s životním příběhem v kategorii Znalosti o sobě a kódem Pozitivní přístup k povolání „*Snažím se být pozitivní, usměvavá, i když to někdy nejde. Učím se od druhých, snažím se dobré myšlenky realizovat.*“ (D). Získaná zkušenost od učitelek, které se chovaly neprofesionálně, se odrazila ve smýšlení participantky, která se podle vyjádření v příběhu snaží vytvářet a navazovat s ostatními klidné a upřímné profesní i osobní vztahy. Její snahou je být vlídná, komunikativní, pohodová, přitom si dokáže obhájit svůj názor. Z příběhu je zřejmé, že dokáže reflektovat názory druhých a některé myšlenky uplatňuje v praxi. Probíhá u ní proces rozvoje profesní identity (Lukášová, 2017).

Řezáč (1997) poukazuje na fakt, že učitel, který projde sebereflexí, dokáže své emoce regulovat. Autorka dalšího životního příběhu využívá dosavadních zkušeností, své chování a jednání reguluje a preferuje sebeovládání v komunikaci s dětmi, ale i dospělými. Tento fakt je pojmenován v kategorii Pohled učitelky zpět učitele a kódu Sebeovládání. „*Jak je důležité sebeovládání, trpělivost, jak je náročné vychovávat a vzdělávat malé děti.*“ (B).

Ovládat své jednání, „*být trpělivá*“, zodpovědná za jiné, vypovídá o jisté úrovni autoregulace chování participantky B, které zjistila už jako začínající učitel na základě zkušenosti, možná počátečního neúspěchu. Autoregulace, silná stránka charakteru osobnosti, jak ji definoval Mareš (2008), se projevila i v rozhovoru s participantkou C, která nemá problém se svým chováním, zatím nikdy nejednala neadekvátně, stále se „*hlídám, kontroluji!*“.

Mohli bychom si položit otázku, zda je tento přístup pro růst profesní identity přínosný. I když uvedla, že jednání a situace doma vyhodnocuje, hodně o nich přemýšlí. Naopak učitelka D uvádí, že své jednání reguluje, „vytěsni“ negativa a přistupuje vlídně, připravuje se, vyhodnocuje, stanovuje, jak jednat a reagovat lépe. Protože na sobě stále pracuje, rozvíjí svou profesionalitu (Mareš, 2013). I participantka A považuje ovládání svého jednání, autoregulaci, podle sdělení v rozhovoru za silnou stránku charakteru. Jako příklad uvádí umění vyslechnout druhého, nepůsobit direktivně. Vše využívá k argumentaci nebo při vytváření atmosféry k jednání.

Životní historie participantky A podle Švaříčka (2007), ukazuje na expertnost učitelky, která profesní identitu rozvíjí sebekritickým myšlením. I v otázce svého jednání uvádí vliv mentora, jeho jednání. být „vyklidněná... *Takže na tohle jednání vždycky musí být především slušnost, vyrovnanost, klid a žádné výlevy...*“ Přemýšlí nad formami a způsobem komunikace s ostatními, uvádí příklad založený na pravidlech. Stále se sebevzdělává, hledá nápady, nové cesty.

Shrnutí:

Autoregulace se v profesním životě učitelky podle výpovědí participantek objevuje poměrně často, patří k silným stránkám charakteru osobnosti učitele, kterou participantky získají zkušeností, zpětnou vazbou, porovnáním s minulostí ve vztahu k seberealizaci. Je založena na úrovni sebekontroly, ve vytváření klidného prostředí, vychází ze schopnosti naslouchat jiným, přijímat názory a vzory druhých. Ovlivňuje ji i sebevzdělávání. Vše je prezentováno jako individuální práce učitelky na vlastní profesní identitě učitele, která se zdokonaluje.

Odpovědi na výzkumnou otázku č. 5: Jaké charakterové vlastnosti se projeví u učitele mateřské školy při zkoumání jejich profesní identity v osobním příběhu?

Profesní identitu lze identifikovat i podle charakterových vlastností učitele. V životním příběhu se projeví silné stránky participantky, pro kterou je tvořivost a aktivní přístup k činnostem v MŠ zásadní. Spilková (2007) považuje za základ profesionalizace učitelství specifické dovednosti učitele, které si učitel tvořivým přístupem, vytrvalostí. V příběhu učitelky je možné sledovat stálost a odhodlání stát se učitelkou i přes překážky, které ji potkaly, a naopak posílily a pomohly rozvinout identitu učitelské profese. Kategorie Spo-

kojenost v profesi a kód Vysněná profese: „*Pracovat s dětmi jsem chtěla od mala, ani se nepamatuji, že bych někdy zvažovala jiné zaměstnání... S velkou radostí jsem přijala, oproti jesličkám, kde jsem se mohla více realizovat výtvarně, pracovně, školy v přírodě, atd, po roce a půl jsem dostala možnost dělat vedoucí vychovatelku*“...(A), korespondují s uvedeným zjištěním.

Silná stránka osobnosti stálost odráží vytrvalost participantky A, která přes počáteční neúspěchy dosáhla pozice učitelky v mateřské škole a tato stálost ji motivovala k dalšímu vzdělávání, aktivnímu a pozitivnímu přístupu ke své profesi. To, že se nevzdala je důkazem rozvíjení její identity, důslednost je součástí její vytrvalosti, kterou považuje za své priority. Jejím životním krédem je neodcházet od nedokončené práce. Podle Josepha (2018), každý člověk, potažmo učitelka, má jedinečné silné stránky charakteru, které mu pomáhají rozvíjet jeho potenciál a pomáhají dojít k vlastní seberealizaci.

Učitelka MŠ se podle analýzy dokumentu životního příběhu snaží nahlížet na věci z různých úhlů, pečlivě promýšlí aktivity. Je otevřená, diskutující. Její silnou stránkou je otevřenost myslí, označená v kategorii Práce na růstu učitelky . „*Já jsem asi ten typ, který se nad chybami nebo nad tím, jak co dělat, víc zamýšlí a hledá v zásobnících, na internetu nápady, co a jak zlepšit a hned se nedovedu rozhodnout.*“ (B). Reflektivní činnost učitele pomocí jeho silných stránek mu pomáhá vytvářet profesní jistotu a podporuje rozvoj jeho identity (Spilková, 2010).

Sociální inteligence je pro participantku A jednou z nejdůležitějších silných stránek charakteru osobnosti. Ta pomáhá formovat pedagogické dovednosti učitelky mateřské školy, pomáhá jí při jednání učitele, rozhodování (Dyrtová & Krhutová.2009). Učitelka považuje empatii za základ práce s dětmi ve smyslu umět naslouchat, porozumět, pomáhat probouzet zájem o vzdělávání. „*Ten učitel se musí sebevzdělávat a musíš prostě čerpat z knih, ...aby opravdu těm dětem měl co dát, ...*“.

Profesní identitu učitele B pomáhá vytvářet i nestrannost, která jí usnadňuje korekci chování. Podle sdělení participantky dává dostatečný prostor k vyjádření druhým, umí vyslechnout protivníka, přijmout názor druhého, ale pokud je přesvědčena o správnosti svého rozhodnutí, trvá na něm. Snaží se přistupovat pozitivním způsobem, být proaktivní (Kopřiva, Nováčková, Nevolová & Kopřivová, 2017).

V životní historii učitelky B je patrný profesní vývoj její identity (Švaříček, 2007), kdy jako progresivní učitel zjistila své slabé stránky při práci s dětmi a snažila se je eliminovat.

Ukazuje na autoregulaci, její silnou stránku charakteru, pomocí které se naučila zvládat své emoce, „z praxe vím, že bych měla být více trpělivá a dětem naslouchat...“ Pracovala intuitivně, rozvíjela svou osobnost. Její snahou bylo vytvořit si vztah s dětmi, vytvořit klidné, pohodové prostředí pro práci s nimi.

Participantka C, ke své profesi přistupuje jako profesionál, stále pracuje na vývoji své profesní identity. Její tvořivý přístup a vytrvalost lze odkrýt v životní historii učitelky experta, která, nejen že studuje na vysoké škole, sebereflekтуje svou pedagogickou činnost, sebekriticky odhaluje svoji úroveň profesionála, svoji nedokonalost, aktivně plánuje svou budoucnost, stanovila si strategii a k tomu hledá další cesty. „Protože jsem člověk, který má poměrně dost ambicí, mám ráda stanovování dost vysokých cílů...“ V souladu se slovy Rogerse (2014) o učiteli facilitátorovi, který dítě motivuje a pomáhá se vzděláváním, chce být učitelka dostatečně kvalifikovaná, podle zjištění s pozitivním sebepojetím, s morálními hodnotami. Podle Strouhala (2016) chce v budoucnu využít všechny získané zkušenosti a znalosti v praxi i na vyšší pozici.

Shrnutí:

Osobnost učitelky je jedinečná, proto i charakterové vlastnosti, které jsou z jejich pohledu pro profesi nejdůležitější, se mírně odlišují. Tvořivost a stálost jsou nejvíce zmiňované silné stránky osobnosti učitele. Tvořivost je brána jako nezbytná charakterová vlastnost každé učitelky posilující jejich sebevědomí. Tvořivý pozitivní přístup umožňuje efektivnější růst profesní identity. Stálost ovlivňuje učitelky v oblasti uplatnění, jejich seberealizace, odráží práci učitelky na profesním rozvoji. Autoregulace chování je v současné době nevyhnutelná, je ovlivněná požadavky společnosti, sebekontrola ovlivňuje sebepojetí učitele, pomáhá mu změnit jeho profesní sebevědomí a tím profesně růst. Z výpovědí participantek je další důležitou silnou stránkou nestrannost a otevřená mysl, v návaznosti na autoregulaci. Za prvotní považují sociální inteligenci, emoce.

Odpovědi na výzkumnou otázku č. 6 Jaké způsoby sebevzdělávání preferuje učitel mateřské školy při zkoumání růstu profesní identity v životní historii?

Participantka poukazuje na změny v životním příběhu a odhaluje, jaký je podíl sebevzdělávání na růstu její profesní identity, a to cestou sebevzdělávání pomocí RVP PV, který je

pro ni podle vyjádření náročný. Jeho široká rámcová nabídka možností k tvořivosti a volnosti, je pro ni velmi zavazující a časově náročná. Učitelka přistupuje k profesi velmi zodpovědně. Tudiž musela vynaložit velké úsilí, aby vše bylo podle jejích představ a v souladu s programem. Toto zjištění je identifikováno v kategorii Práce na růstu učitelky a v kódu RVP PV jako nástroj sebevzdělávání, „*podle rámcového programu je větší možnost sebe-realizace, tvorby, ale pro mě více sebevzdělávání.*“ (B). Odhaluje své potřeby vzdělávat se zejména z odborné literatury a získávat pedagogické dovednosti, které definovala Kyriacou (2004), zejména ty, které vedou k reflexi pedagogické práce.

Mahdalová (2015) objasňuje potřebu seberealizace učitele, která je dokladem jeho vývoje. Životní příběh v kategorie Podněty a kódy Potřeba vzdělávání a Další studium s citací: „*S velkou radostí jsem přijala místo vychovatelky..., bylo nutné doplnit si vzdělání na vychovatelství. Stálo mi to za tuto námahu...Samozřejmě s novým zaměstnáním opět následovalo doplnění vzdělání a rozdílová maturita na učitelství v MŠ.*“ (A), odkrývá vývoj profesní identity a učitelka uvádí jednotlivé mezníky svého života, spojené se sebevzděláváním. Učitelka během svého profesního vývoje vystřídalala různé pozice, které souvisely se vzděláváním, vystudovala zdravotní školu, působila jako dětská sestra, později přijala místo v družině, studovala vychovatelství a po nástupu do MŠ na pozici učitelky si doplnila vzdělání o předškolní pedagogiku. Uvedla, že mohla a dosáhla vytoužené profese. V tomto případě je úzce spjatá s vzděláváním učitele. Wiegerová & Gavora (2014) označují přípravu učitele, jeho vzdělávání za prvotní pro další profesní vývoj. Kriticky k tomu přistupuje i participátka, která vidí nedostatky v doplňujícím studiu.

Participátka D chápe vzdělávání jako přínosné, a potřebné pro profesní růst učitele, dává jí „*nějaký ten náboj.*“ Zvědavost je silnou stránkou charakteru osobnosti učitelky, ředitelky., doplněná o důslednost a vytrvalost učitelky experta, který vzdělávání chápe jako posílení profesionality a sebevědomí (Kořa, 2010). Dokáže posoudit kvalitu vzdělávání, nepřejímá všechny informace, dokáže vyhodnotit jejich kvalitu, ověřováním poznatků. Učitelka je vysokoškolsky vzdělaná, přesto další možnosti vzdělávání vyhledává. Poznátky získává nejen z dalšího vzdělávání, ale její další silná stránka charakteru je otevřená mysl pro názory a nabídky učitelek, informace z mediálních zdrojů.

V životní historii učitelky C jako start vývoje profesní identity považuje participátka vzor učitelky, mentora, který ji namotivoval ke studiu na vysoké škole. Jako začínající učitelka si stanovila své cíle a tomu přizpůsobila strategii, „*chci se především profesně rozvíjet...*“

Ze životní historie učitelky je patrné její silné sebevědomí, podle ní studium je způsob, jak získat schopnosti, které aplikuje do praxe, vlastní plánováním, reflektováním práce s dětmi, konstruktivním přístupem k profesi dále rozvíjela svou profesní identitu (Švaříček, 2007).

Shrnutí:

U všech participantů je doložitelný profesionální přístup k profesi, sebevzdělávání jim pomáhá při řešení problémů, posiluje jejich sebevědomí, rozvíjí profesní identitu. Každá participantka preferuje vzdělávání podle situace, k řešení problémů využívají odbornou literaturu, pro další osobní rozvoj studuje participantka na vysoké škole, pro seberealizaci si učitelka doplnila kvalifikaci studiem na vysoké škole nebo přejímá informace z ověřených mediálních zdrojů nebo od vzdělávaných kolegyň. Všechny jsou otevřené dalšímu vzdělávání, mají zájem dále pracovat na své profesní identitě.

7 SHRUTÍ ZÁVĚRŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Interpretace odpovědí na jednotlivé výzkumné otázky nám pomohla objasnit záměry diplomové práce, a to charakterizovat profesní identitu učitele mateřské školy.

První dílčí cíl empirického šetření jsme formulovali následovně. Zjistit, jaké charakteristiky profesní identity učitele mateřské školy se v písemném popisu subjektivního příběhu objevují. Záměr se podařilo naplnit. Z jednotlivých životních příběhů participantek bylo zjištěno, že učitelky mateřské školy vnímají profesní identitu v souvislosti se sebevědomím, sebereflexí, seberealizací.

Učitelky si aktivně budují sebevědomí pro vlastní pocit jistoty a také proto, aby se mohly zdokonalovat. Participantky uvádí, že jsou schopny využívat znalostí o sobě v práci s dětmi, přejímat názory druhých, aby se mohly dál rozvíjet (Joseph, 2018). Každá vypovídá, že ke své práci potřebuje zpětnou vazbu, provádí sebereflexi práce, které ji umožní sebeaktualizaci, naplnění očekávání z dobře vykonané práce (Syslová, 2017). Učitelky v šetření odhalily své profesní dovednosti, zejména své pedagogické dovednosti, které jsou pro ně nástrojem vedoucím k seberealizaci. Cestou k seberealizaci jsou i jejich ambice k vedoucí funkci. Neustálá potřeba se zdokonalovat a pracovat na svém profesním růstu byla zjištěna u všech participantek. V šetření byly odhaleny schopnosti učitelek provádět sebekriticky sebereflexi, včetně pohledu na své klady a nedostatky, hledání alternativ, způsobů, jak je změnit (Krykorková & Váňová, 2010). Vztah sebereflexe a sebekontroly chování učitelek popisuje Řezáč (1997) a je obsažen v tvrzení participantek. Můžeme sledovat podle Hoskovcové (2009) vytváření vlastní profesní identity. Profesní identitu a její vývoj je ovlivněn aktivním přístupem k vlastní činnosti, ale i získáváním dalších nových informací studiem odborné literatury, pro konfrontaci dosavadních poznatků a jejich uplatnění v rámci procesu reflexe (Syslová & Horňáčková, 2014). Neustálá potřeba se zdokonalovat a pracovat na svém profesním růstu byla zjištěna u všech participantek.

Ano, dílčí cíl šetření, identifikovat jaké preference učitelských ctností vlastní profesní identity se objevují v subjektivních charakteristikách životního příběhu, byl objasněn. Z výpovědí participantek je pro uplatňování znalostí o sobě a posilování sebevědomí preferovaná silná stránka charakteru osobnosti učitelek stálost a vytrvalost, které učitelkám pomáhají rozvíjet jejich potenciál a seberealizovat se (Korthagen, 2011). K hledání nových způsobů a alternativních řešení na základě provedené sebereflexe (Syslová & Horňáčková,

2014), je využívána participantkami tvořivost (Peterson & Seligman 2004). Je to další zjištěná silná stránka charakteru, kterou považují učitelky za běžnou, přesto neopomenutelnou. Neustálá sebekontrola nebo vytěsnění nežádoucích vzpomínek z mysli učitelky podle sdělení participantek vedou k preferování autoregulace, silné stránky charakteru osobnosti učitelek mateřských škol, podle nichž učitelku a její profesionální přístup provází trpělivost. Činnosti participantek podle Bandury (1997) jsou ovlivňovány vlastnostmi učitelky, prostředím a vlastními aktivitami.

Cílem šetření bylo zaměřit se na uvedené silné stránky charakteru osobnosti učitelky mateřské školy. Byly však potvrzeny i další silné stránky charakteru, které považují učitelky za významné. Vytvářet vztahy, budovat pedagogické dovednosti učitelek (Dytrtová & Krhutová, 2009) pomáhá sociální inteligence, podle sdělení participantek, pro ně nejdůležitější. Aktivním přínosem při rozvoji identity učitelky podle Kopřivy (2017) je další silná stránka charakteru nestrannost, která je v úzké vazbě s autoregulací. Zvědavost a otevřenost mysli uvádí další participantky v souvislosti s tvořivostí, která je nezbytná k dalšímu profesnímu růstu, aby novým vzděláváním, ať již ze seminářů nebo z mediálních zdrojů, konstruovaly svou profesní identitu (Kořa, 2010).

Výzkumný cíl, popsat procesy etap rozvoje profesní identity prostřednictvím analýzy životní historie a úsilí učitele mateřské školy nezbytné k subjektivnímu růstu, byl naplněn. Je možné odhalit ho ve sdělení participantek, které svoji profesní dráhu reflektovaly na období začátků, kdy učitelka nedokázala naplnit očekávání z profese, nedokázala se seberealizovat, adekvátně reagovat na potřeby a přání dětí (Švaříček, 2007). Identita učitelek prošla šokem z reality, provázená učitelkou ještě v roli studenta, Další období, kdy už si participantky začaly vytvářet svůj vlastní profesní styl, je možné popsat jako období, posilování sebevědomí učitelek a získávání klíčových pedagogických dovedností (Kyriacou, 2004). V tomto období už učitelkám nestačilo kopírovat vzory. Nastává změna hledání vlastní cesty. Budovaly si identitu progresivního učitele, stanovily si první specifické cíle, přijaly zodpovědnost za vzdělávání dětí. Z reflexe participantek je možné posoudit vývoj identity progresivní učitelky, která začíná sebekriticky posuzovat své nedostatky a chce je odstranit sebevzděláváním. Je na cestě stát se učitelem expertem (Korthagen, 2011). Začíná eliminovat své slabé stránky, které jí pomáhají seberegulovat její chování a jednání s dětmi (Mareš, 2003). Jejím cílem bylo vytvoření otevřeného vztahu mezi učitelem a dítětem. Pro

participantku bylo zklamáním, že se jí nepodařilo vytvořit otevřený vztah s rodiči. Uvažovala dokonce o odchodu z profese, nakonec celou situaci zvládla. Vývoj identity učitele experta je identifikován v tvrzení participantek, které svou práci zakládají na zpětné vazbě, poté sebereflektují, hledají možnosti řešení a plánují další strategii, aby došlo k sebeuspokojení, které považují v profesi za motivaci pro další činnosti. Nepovažují se za dokonalé učitelky. Znají samy sebe, protože otevřeně sebekriticky pojmenovávají problémy a hledají alternativy nápravy, jejich sebevědomí a efektivita práce je vyšší (Bandura, 1997). Pozitivem pro učitelku je vzor mentora, který jí ukázal možnosti autoregulace chování a ovlivnil její jednání bez projevování zbytečných emocí (Mertin & Gillernová, 2010). Participantky pracují na své identitě, což dokládá potřeba vzdělávání, u jedné studium na vysoké škole a u všech potřeba stále na sobě pracovat. Na základě šetření lze konstatovat, že profesní růst identity učitelky je spojen s ambicemi k vedoucí funkci.

Argumentaci z výsledků šetření, jsme aplikovali na dílčí výzkumné cíle. Můžeme tedy konstatovat, že hlavní cíl výzkumu, a to charakterizovat profesní identitu učitele mateřské školy, byl splněn.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tematikou vybraných otázek sebepojetí učitele mateřské školy, zejména problematikou jeho profesní identity.

V teoretické části byly dostatečně popsány informace týkající se sebepojetí učitele a nastíněn možný rozvoj učitelského sebepojetí. Vybranou otázku sebepojetí, profesní identitu, jsme podrobně rozpracovali pro pochopení problematiky a informace byly uplatněny v empirickém šetření. Teoretická část obsahovala specifická data týkající se vývoje profesní identity, pohled na profesionální přístup k učitelské profesi. Východiskem pro další šetření byla oblast reflexe, autoregulace a seberealizace. Do teoretické části byly zahrnuty poznatky z dosavadních výzkumů, které byly podnětem ke stanovení vlastního šetření. V závěru teoretické části byla vybrána nejdůležitější fakta k vytvoření designu vlastního pedagogického výzkumu.

Empirické šetření bylo realizováno v kvalitativním designu. Pro naplnění cílů a odpovědi na výzkumné otázky jsme využili metodu analýzy životního příběhu. Otevřeným kódováním vzešly z kódů následující kategorie: Spokojenost v profesi, Práce na růstu učitelky, Podněty, Pohled učitelky zpět, Schopnosti učitele a Znalosti o sobě. Pro hlubší pochopení zjištěných dat jsme znovu vstoupili do terénu a pomocí hloubkových rozhovorů jsme blíže specifikovali zjištěné kategorie. V rámci validity dat jsme využili triangulace uspořádání výsledků výzkumných dat, na interpretaci kategorie jsme pohlíželi ještě z úhlu taxonomie silných stránek charakteru a z hlediska charakteristik etap životní historie. Došlo k obohacení interpretace obsahu kategorií a zároveň byla zaručena jejich platnost ve výzkumu, která vypovídala o profesní identitě učitele.

Výsledky šetření odhalily neustálý růst a práci učitelek na profesní identitě. I jako zkušené učitelky cítí potřebu se vzdělávat, hledají nové možnosti, cesty, jak se seberealizovat ve své profesi. Každá si buduje své profesní sebevědomí, dostatečně zná sebe sama, sebereflektuje své činnosti, využívá k tomu silných stránek charakteru jako je tvořivost, stálost a dokáže regulovat své chování. Každá z participantek prošla vývojem, má své plány, nestagnuje, není vyhořelá a chce na sobě dál pracovat. Sebereflexe je základem jejich další práce, znají své limity i přínosy.

Z výzkumného šetření je možné závěrem vyvodit jako doporučení pro pedagogickou praxi v mateřské škole: aby mohla být profesní identita učitelky mateřské školy rozvíjena, je pro učitelky prospěšné studovat odbornou literaturu, neustále se vzdělávat. Nabídkou k získání

dalších profesních zkušeností je studium na vysoké škole, které posílí profesní identitu komplexním propojením teorie a praxe.

Uvedené informace v teoretické části, poskytující poznatky k aplikaci ve výzkumu, podle stanoveného cíle byly dostačující a záměry diplomové práce se podařilo splnit. Dosažené výsledky empirického šetření doložily, že zjištěné kategorie bylo možné použít na pochopení hlubšího vhledu do oblasti řešení problému profesní identity vybraného vzorku učitelek mateřských škol. Velikost vzorku je zároveň hlavním limitem pro možnost zobecnění výsledků.

V diplomové práci jsem si prohloubila teoretické znalosti o profesní identitě učitelek mateřských škol, na jejichž základě mi výzkumné šetření pomohlo pochopit jejich příběhy a velmi přínosné bylo zjištění, že každá z participantek na sobě stále pracuje.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bandura, A. (1991). *Social-cognitive theory of self-regulation*: Organisational Behavior and Human Decision Processes. 50, s.248-287. Dostupné z: [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human-behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). San Diego: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of Control*. New York: Freeman.

Beijaard, D. (2006) Teachers' Professional Identity. *Teachers and Teaching, theory and practice*. (s. 281-294). Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060950010209?src=recsys>

Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní témata. Současné přístupy*. (s.105-136). Praha: Grada.

Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562-582.

Čáp Jan, M. J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Černá, M., Píšová, M., & Vlčková, K. (2017). Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia pedagogica* 22(3),41-68. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1656>

Dytrtová, R.& Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.

Fendler, L. (2003). Teacher relection in hall of minrrors: Historical in fluences and political reverbations. *Educatonal Researcher*, 32(3), s. 16-25.

Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. *Pedagogika roč. LI*. 352-368. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2186&lang=cs>

Gavora, P. (2002). Rozhodnutie stať sa učiteľom. *Pedagogická revue*. č.54. s.241-256. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/239568987 Rozhodnutie_stat_sa_ucitelom -pohlad_kvalitativneho_vyskumu](https://www.researchgate.net/publication/239568987_Rozhodnutie_stat_sa_ucitelom_-_pohlad_kvalitativneho_vyskumu)

Gavora, P. (2008) Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self- efficacy). *Pedagogika. roč. LVIII*. 222-235. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1137&lang=cs>

Gavora, P. (2009 a). Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom (self- efficacy): teoretické a výskumné hľadiská. In Janík, T., Švec, V. a kol. *K perspektívám školského vzdelávania*. (s. 221-230). Brno: Paido.

Gavora, P. (2010 a). Ako vnímajú študenti učiteľstva svoju profesionálnu zdatnosť. *Komenský*, 134. 4. s. 10-13.

Havlík, R., Kořa, J., Spilková, V., Štech, S., Švecová, J. & Tichá, M. (1998). *Učiteľské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Helus, Z. (1995). *Jak dál ve vzdělávání pedagogů*. *Pedagogika*, 52(2), 105-109.

Helus, Z. (2010). Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In Krykorková, H. & Váňová, J. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum.

Heřmanová, V. (2004). *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Horká, H. & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Paido.

Hoskovcová, S. (2009). *Diagnostika vnímání osobní účinnosti (self-efficacy) a vliv praktických zkušeností (mastery experience) zprostředkovaných rodiči na self-efficacy předškolních dětí*. Praha: Výzkumný projekt Katedry psychologie Filosofické fakulty UK. Dostupné z: <http://self-efficacy.webnode.cz>

Hrabal, V. & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál s.r.o.

Hupková, M. (2006). *Profesijní sebereflexia učitelov*. Nitra: PFUKF.

Ingersoll, R. & Smith, T.M. (2004). Do teacher Induction and Mentoring Matter? *National Association of Secondary Schools Principals. NASSP Bulletin*, roč.88.č.638.s. 28-40.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt and Company.

Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy v učitelství: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis scholae* 8(3),133-158. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103737

Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy a kariérní systém učitele: Problém předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace* 24 (2), 259-274. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/621/600>

Jones, J., Jenkin, M. & Lords, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. Thousand Oaks: Paul Chapman.

Joseph, Stephen. (2018). *Autenticita*. Praha: Portál s.r.o.

Kenžina, U. A. (2006). *Formirovanie pedagogičeskoj A- koncepcii budušego učitelja v obrazovatel'nom processe VUZA*. (Disertační práce). Orenburg: Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet.

Kopřiva, P. Nováčková, J. Nevolová, D. & Kopřivová, T. (2017). *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva-Spirála.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2011) *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing a.s.

Kořa, J. (2007). Učitelství jako povolání. In Vališová, A. & Kasíková, H a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. s 15-26.

Kořa, J. (2010). Vybrané problémy profesionalizace učitelů. In Krykorková, H. & Váňová, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum. S. 57-72.

Kuneš, D. (2009). *Sebezpoznaní*. Praha: Portál s. r. o.

Krykorková, H. & Váňová, R. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum.

Kšišňan, A. (2017, 5. duben) Umění seberegulace. *Psychologie.cz*. [vid. 2019- 03- 16]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/umeni-seberegulace/>

Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál s. r. o.

Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: PedF OU.

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Lukášová, H. (2017). Učitelské sebepojetí-podněty k auto-evaluaci a výzkumu. *e-Pedagogium*. 1/2017, 46-58. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium_1-2017online.pdf

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Macek, P. (2008). Sebesystém, Vztah k vlastnímu Já. In Výrost, J & Slaměník, I. (eds.), *Sociální psychologie*. Praha: Grada. s. 89–107.

Mahdalová, T. (2015, 2. ledna). Abraham Maslow a teorie seberealizace. *O psychologii*. [vid. 2019-03-16]. Dostupné z: <http://www.opsychologii.cz/clanek/154-abraham-maslow-a-teorie-seberealizace/>

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T. & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

Mareš, J. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka-inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika* roč. LVIII, 4.-20. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1183&lang=cs>

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál s.r.o.

Mertin, V. & Gilnerová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál s.r.o.

Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.

Plamínek, J. (2008). *Sebepoznání, sebeřízení a stres*. Praha: Grada.

Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

Píšová, M. (2010). Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika* roč. LX.47.-58. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=908&lang=cs>

Rogers, C. R. (2014). *Způsob bytí*. Praha: Portál s.r.o.

Řezáč, J. (1997). K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. *Pedagogická orientace* č.4. 12-18.

Seligman, M.E.P. (2003). *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. Praha: Ikar.

Seligman, M.E.P. & Peterson, C. Positive Clinical Psychology. In Aspinwall, L.G.; Staudinger, U. M. (eds.). A psychology of Human Strengths. Fundamental Questions for a Positive Psychology. Washington: American Psychological Association. s.305-317.

Slavík, J. & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, č.2, s 155-164.

Soják, P. (2017). *Osobnostní a sociální rozvoj*. Praha: Grada.

Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika roč. LVII*. 338.-348. Dostupné z:

<http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1266&lang=cs>

Spilková, V. (2010) Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, č. 3-4, s. 70-80. Dostupné z:

<http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=903&lang=cs>

Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, LVI, s.31-44.

Strouhal, M. (ed.) (2016). *Učit se být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova.

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

Syslová, Z. & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535-561.

Syslová, Z. (ed). (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.

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

Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.

Švaříček, R. & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál s. r. o.

Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření identity učitele. *Pedagogika.sk*. 2(4), 247-274. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html>

Švec, V. a kol. (2002). *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.

Urbanovská, E. (2002). Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? In Švec, V. aj. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. s. 150-167. Brno: Paido.

Vágnerová, M. (2010 a). Já a jeho základní struktury a funkce. In M. Vágnerová, *Psychologie osobnosti* (s. 298-346). Praha: Karolinum.

Valenta, J. (2003). Pedagogika osobnostně sociálního rozvoje. In Rabušicová, M. & Pol, M. (ed.). Pozitivní témata a nálezy v pedagogice a pedagogickém výzkumu. *Studia pedagogica*. U8. s. 29-39.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Wiegerová, A. & Gavora, P. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510-534.

Vyskočilová, E. (2000). Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In Švec (Eds.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (s. 24-31). Brno: Paido.

Zieleniecová, P. (2014) *Učitel a jeho pedagogické a sociální dovednosti*. Dostupné z: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2014%20ZS/7-Kompetence-ucitele.-Pedagogicke-a-socialni-dovednosti.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	A tak dále.
A, B, C, D	Označení participantek.
GDPR	Obecné nařízení o ochraně osobních údajů.
MŠ	Mateřská škola.
Např.	Například.
RVP	Rámcově vzdělávací program.
SPgŠ	Střední pedagogická škola.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
Tj.	To je.
VŠ	Vysoká škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Oblasti a složky sebepoznání.....	19
Obrázek č. 2 Model úrovní učitelovy osobnosti, v nichž může dojít ke změně	24
Obrázek č. 3 Model ALACT popisující ideální proces reflexe.....	30
Obrázek č. 4 Schematické znázornění fází sebereflexe.....	33

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

Příloha č. 2 Ukázka životního příběhu s kódováním

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Jméno:

Sběr dat pro potřeby tohoto výzkumu na téma: **Vybrané otázky sebepojetí učitele MŠ** je zcela anonymní, což znamená, že nikde nebude uvedeno vaše jméno. Vaše účast na výzkumu je dobrovolná a kdykoli během výzkumu můžete odmítnout odpovědět na otázky, na které nechcete odpovídat. Máte také právo následný rozhovor kdykoliv ukončit.

Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a přepsán do písemné formy. Přepis rozhovoru bude důvěrný a ve výstupech z tohoto výzkumu nebudou uvedeny údaje, podle kterých by bylo možné vás identifikovat.

Zároveň, pokud změníte svůj názor a nebudete si přát využití některých pasáží formou přímé citace, můžete se obrátit na tazatelku, která se zavazuje vaše přání respektovat.

Souhlasíte s účastí ve výzkumu?

ano / ne

Podpis:

Ve dne

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU S KÓDOVÁNÍM

D

Jsem učitelkou MŠ

- 1 Jako učitelka pracuji víc než dvacet tři let. V současné době pracuji na pozici ředitelka. Cesta
- 2 k tomuto postu nebyla lehká, ale jsem spokojená, mám kolem sebe dobrý tým. A jak jsem
- 3 začínala?
- 4 Jako učitelka jsem začínala jako „lítačka“, kdy jsem spadala pod jednu konkrétní paní ředitelku *ZAČÁTEK - ZÁSTUP PRO VŠECHY*
- 5 a kde bylo potřeba jsem sloužila v rámci města Zlína. Šlo spíše o dlouhodobé zástupy jak na
- 6 běžných třídách, tak i ve třídě logopedické. Tady mi bylo umožněno absolvovat kurs pro
- 7 logoped. asistentky. ředitelka byla rázná, ale spravedlivá a pro následující praxi mě toho naučila
- 8 docela hodně. Neměla jsem (a myslím, že dodnes nemám) problém, přizpůsobit se zajatým *BEZPROBLÉMOVÁ ADAPTACE*
- 9 změnám, novým věcem, snažím se nehledat problémy. Po roce této praxe jsem učila na jiné MŠ
- 10 další 2 roky jako zástup za MD. Tady jsem poznala i odvrácenou tvář práce, jak by to mezi
- 11 kolegyněmi vypadat nemělo. Učitelka, se kterou jsem učila na třídě, házela klacky pod nohy *PROŽITÁ NEGACE PROF. PRÁCE*
- 12 nejen mě, ale i ostatním kolegyním. Její styl práce vyústil v to, že byla naštěstí přeložena já
- 13 jsem do života profesního i osobního získala další zkušenost, že na třídě i v kolektivu to musí *SMYSLOVÝ PRÁCE ŽE*
- 14 fungovat minimálně na profesní a profesionální úrovni, když už to nejde v té rovině osobní. No
- 15 a pak jsem zakotvila na svém současném pracovišti, i když s přestávkou skoro 7 let kdy jsem
- 16 byla mimo školství. Před skoro 9 lety jsem se stala ředitelkou.
- 17 Úplně první nápad, že chci být učitelkou, jsme měly asi v 5. třídě ZŠ spolu s kamarádkou, že to *PŘEDPOKLADY 2 ŽE*
- 18 prostě zkusíme. Vedly jsme v té době jiskry, později jako praktikantky pionýry, jezdily jsme na
- 19 tábory. Prostě mě to bavilo. Vystudovala jsem pedagogickou školu, pak bakaláře na vysoké
- 20 škole.
- 21 Mimo to, že mě to prostě bavilo, jsem se stala učitelkou a ředitelkou, ve velké míře kolektiv *ŽE 2 PRÁCE*
- 22 děvčat, se kterým mám možnost pracovat. I když i za mého ředitelování jsem se setkala (a to
- 23 už je naštěstí minulostí) s některými kolegyněmi, pro které je životním krédem vytvářet kolem
- 24 sebe dusno a konflikty.

25 Jsem ráda, že mám kolem sebe tým lidí, který mám a běžné problémy se tak líp řeší. Snažím se
26 být pozitivní, usměvavá, i když to vždy nejde. Učím se od druhých, snažím se dobré myšlenky
27 realizovat. Ne vždy to vyjde. S dětmi i rodiči se snažím vytvářet dobré vztahy.

28 Co je v práci učitele podle mě důležité, je mít oporu v předpisech (zákonech), mít chápaté
29 rodiče (myslím tím svěřených dětí) a hlavně ochotné kolegy spolu něco vytvářet. Vždycky se
30 snažím komunikovat a společně pracovat.

31 Snažím se nevyhořet a nechodit si to do práce jen „odbýt“, snažím se hledat nové věci, způsoby.

32 Pracuji s nasazením, mám ráda uspokojení z dobře vykonané práce, když vidím radost dětí při
33 činnosti, jejich zapálení. Mám ráda, když za mnou přijdou a ptají se, co budeme dělat a když

34 mě potkají na ulici, tak mě pozdraví. Stále hledám nápady, jsem hodně aktivní, tvořivá. Nemám
35 ráda, když učitelka vytváří práci za děti, nechám je pracovat, jsem jejich pomocníkem, proto

36 asi děti se mnou rády tvoří. Hodně komunikuji s dětmi i ostatními, snažím se být vstřícná, ale
37 dokáži si prosadit a obhájit své stanovisko jako učitelka. Nehledám v práci s dětmi vědu, snažím

38 se o přiměřenost, hledám smysl pro dítě a pak se už vše vyvíjí samo. Snad jsou se mnou děti i

39 rodiče spokojeni, nevím. Dítě je pro mě důležité, prvotní.

40 Pokud situace dovolí, vyhledávám nová školení, vzdělávání. Zaměřuji se především na aktuální
41 problémy, které máme s dětmi nebo kolegyněmi v mateřské škole, ne vždy je školení dostupné.

42 Několikrát jsem vyhodnotila vzdělávání negativně, přesto nové metody i formy práce a nové
43 informace potřebuji k tomu, abych se seberealizovala ve své práci. Dosažené vzdělání mi

44 umožnilo mít určitý nadhled nad současným pojetím mateřské školy. Nebylo obtížné se mu
45 přizpůsobit. Snažím se být mentorem pro své kolegyně, pokud mají zájem. Nejsem dokonalá,

46 hledám, učím se. Jako ředitelka se chci neustále vzdělávat. Měla jsem dobry vzor od bývalé
47 paní ředitelky.

48 Tuto profesi jsem si zvolil jako nezkušený student a zatím jsem tohoto rozhodnutí nikdy
49 nelitovala.