

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Jitka Kropáčová

**Sebereflexivní aktivity učitele jako prostředek zvyšování efektivity
výchovně vzdělávacího procesu**

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty UP a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.“

V Olomouci dne 18. 04. 2016

.....

Jitka Kropáčová

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za její odbornou pomoc, ochotu, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracovávání práce poskytla, a přispěla tím tak k dokončení bakalářské práce. Také děkuji všem respondentům za jejich ochotu podělit o své názory. Poslední poděkování patří mé rodině, bez jejich značné pomoci a podpory by tato práce nevznikla.

Obsah

Úvod.....	5
I TEOREICKÁ ČÁST	6
1 Učitel.....	7
1.1 Osobnost učitele	8
1.2 Vývoj učitele	10
1.3 Ženy a muži v učitelské profesi.....	14
1.4 Profesionální kompetence učitele.....	16
1.4.1 Profesionální kompetence učitele v mateřské škole.....	17
1.5 Učitel mateřské školy	20
1.5.1 Role učitele mateřské školy.....	21
2 Sebereflexe	24
2.1 Sebereflexe v práci učitele	26
2.2 Proces sebereflexe.....	30
2.3 Metody a techniky sebereflexe.....	32
3 Výchovně vzdělávací proces	34
3.1 Význam RVP PV	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	7
4 Průzkumné šetření	39
4.1 Cíle průzkumu	39
4.2 Průzkumné otázky	39
4.3 Respondenti.....	40
4.4 Výzkumný nástroj	40
4.5 Analýza získaných údajů.....	41
4.6 Celkové zhodnocení získaných údajů	55
Závěr.....	56
Závěrečné resumé.....	58
Summary	59
Seznam použité literatury.....	60
Seznam grafů	63
Seznam příloh.....	64

Úvod

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ (J. A. Komenský)

Profesní orientace autorky byla důvodem zaměření této práce na učitelství v mateřských školách.

Práce učitele mateřské školy je velmi odpovědný a těžký úkol. I přesto může být laickou veřejností často vnímána jako pouhé hlídání dětí. Je však nesmírně důležité uvědomit si, že v předškolním věku se u dětí vytvářejí dovednosti trvalého charakteru a práce učitelky v mateřské škole je určitě ovlivní na celý život. Tudíž i chyby, kterých by se učitelka v mateřské škole dopustila, již nikdy nikdo nenapraví. Z tohoto důvodu je podle našeho názoru nezbytné neustále sledovat a zvyšovat kvalitu práce učitelek v mateřských školách.

V dnešní době jsou kladeny vysoké nároky na profesionalitu učitele mateřské školy. Již jen změna profesních předpokladů (povinnost vyššího stupně vzdělání) nám poukazuje na to, jak se tato profese v průběhu let změnila a zvýšila i svoji náročnost. Učitelé jsou vystaveni tlaku měnit své poslání, role a způsob práce. Provádění záměrné sebereflexe učitelem je vnímáno odbornou veřejností jako velmi důležitý a nepostradatelný krok vedoucí jak k profesnímu rozvoji učitele, tak i k poznání vlastního „já“.

Podle autorů Průcha, Walterová, Mareš v Pedagogickém slovníku (2013), z hlediska pedagogického je profesionální sebereflexe nutnou podmínkou jejich odborného růstu, pedagogické kompetence a odborné i lidské činnosti. Pokládají ji za vnitřní proces, jenž učitelé pomáhá hodnotit a analyzovat svoje pedagogické aktivity, postoje a názory. Tohoto hodnocení pak využívá ke zdokonalování vzdělávací práce. U účinné sebereflexe je důležitým předpokladem umět vést se sebou dialog. Sebereflexe nevyvozuje pouze to, co se stalo a jak, ale díky ní je možné se dívat do budoucnosti a nastavovat si nové cíle.

Hlavním cílem práce je analyzovat stav sebereflexivních aktivit učitele. Dílčím cílem je například zjistit, jak je to se zastoupením ženského a mužského pohlaví v učitelské profesi a jaký mají vliv sebereflexivní aktivity učitele na jeho výchovně vzdělávací proces.

Pro zjištění těchto cílů si zvolíme jako výzkumnou metodu dotazníkového šetření, jehož výsledkem by měl být obraz postoje současných pedagogických pracovníků v oblasti mateřských škol a který nám poskytne odpovědi na stanovené cíle.

I TEOREICKÁ ČÁST

První kapitola bakalářské práce, která se zabývá sebereflexivními aktivitami učitele jako prostředek zvyšování efektivity výchovně vzdělávacího procesu, je rozdělena do třech hlavních částí (učitel, sebereflexe a výchovně vzdělávací proces). Z hlediska srozumitelnosti této práce se nejprve budeme zabývat základním pojmem učitel, jenž je základním kamenem (alfou a omegou) celé této práce. Podíváme se na pojetí tohoto pojmu dle jednotlivých autorů, s tím, že provedeme jejich srovnání. Popíšeme osobnost učitele, určíme vývojové fáze, zmíníme ženy a muže v učitelské profesi. Detailněji popíšeme profesní kompetence a role v mateřské škole.

1 Učitel

Učitelská profese je jednou z nejstarších v kulturních dějinách lidstva. Dokonce už v antickém světě byla jasně vyčleněna mezi jinými profesemi. Známostí je, že se člověk učitelem nerodí, ale postupně stává.

Jako nejvhodnější se nám jeví definice od Průchy, Waltrerové a Mareše, kterou uvádějí v Pedagogickém slovníku (2013). Pedagogický pracovník – učitel, je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Měl by být profesionálně kvalifikovaný, spoluzodpovědný za organizaci, přípravu řízení a výsledky tohoto procesu. Často je učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, který zajišťuje předávání poznatků žákům, spoluvytváří edukační prostředí, koordinuje a organizuje činnosti žáků.

Podle Kalhouse a Obsta (2009) neexistuje univerzální definice efektivního či dobrého učitele. Učitelé jsou vzájemně velmi odlišní v řadě profesních a osobnostních charakteristik. Vytvářejí se tak, že procházejí několika různými etapami. Od začátečníka až k expertovi.

Průcha (2000) taktéž uvádí, že i když se s výrazem „učitel“ často zachází, není skoro nikdy přesně určen. Spíše se automaticky považuje za jednoznačně pochopený pro každého. Jak pro laika, tak i pro odborníka.

Abychom lépe poznali pojem učitel, musíme na něj nazírat v rámci širších souvislostí, tedy učitel je fyzickou osobou se svými osobnostními prvky, a proto se nyní podíváme na osobnost učitele. Nedílnou součástí sebereflexe učitele je právě znalost jeho osobnosti.

1.1 Osobnost učitele

Učitel svojí osobností velmi ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. Předává svým žákům nové vědomosti a dovednosti. Podílí se také i na formování jejich mravních postojů a hodnot, čímž utváří celkově jejich osobnost. Učitel by měl jít žákům příkladem a spoluvytvářet pozitivní klima třídy i školy. Osobnost učitele je nutné vnímat primárně, jako u řady dalších profesí a mnoho autorů ji pojímá různě. Pro srovnání, uvádíme pohledy tří autorů.

Podle Průchy (1997) v učitelské profesi hraje velkou roli charakteristika osobnosti. Má vliv na kvalitu, efektivnost a výsledky edukačních procesů.

Mareš (2013) uvádí, že učitel prochází určitým vývojem. Tento pojem může však vyznačovat jak pozitivní změny, období stagnace, tak i změny negativní. Důležitou roli ve vývoji hraje osobnost učitele, která není jednolitým celkem, ale má mnoho úrovní. Také i učitelova identita, tj. jeho představa, kým je, za koho se sám pokládá. Postupem času si učitel staví a představuje svoji identitu. Učitel se během profesionálního života snaží tzv. pracovat sám na sobě a tak se sám podílí na utváření své identity a podoby.

K osobnosti učitele Holeček (2014) píše, že samotné povolání učitel je náročné, protože působí celou svojí osobností. Ve své publikaci *Psychologie v učitelské praxi* se nesnaží popsat přímo definicí, ale uvádí požadavky na profesi učitele. Zdůrazňuje, že učitel by měl umět v první řadě vychovávat, vyučovat a vzdělávat.

V následujících oblastech popisuje okruhy vlastností osobnosti učitele:

1. Motivace k učitelkému povolání.

Z hlediska převládajícího nasměrování k učitelké práci rozlišujeme pomocí Caselmannovy typologie dva základní typy učitelů:

- a. Logotrop – učitel je zaměřený na svůj obor a obsah svého předmětu.
- b. Paidotrop – jde o učitele, který není zaměřený na svůj předmět, ale spíše na děti.

V reálu se málokdy setkáváme s jedním vyhraněným typem z uvedené typologie motivace učitelkého povolání. Holeček uvádí Kohouta, který popisuje tzv. globálního

učitele. Ten např. respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc, ale i odpovědnost za rozhodování. Snaží se vytvářet atmosféru vzájemné důvěry, skupinové a individuální disciplíny. Rozvíjí rovnoměrně všechny složky osobnosti a přistupuje k řešení problémů z psychologického i celosvětového hlediska.

Dobry učitel má jako motivaci ke své učitelské práci to, že při ní uspokojuje některé vyšší psychické potřeby, jako jsou např. potřeba poznávat stále nové věci a touha po moci.

Autor také zmiňuje Maslowovu hierarchii lidských potřeb, kdy na vrcholu pyramidy je potřeba seberealizace. A na míře vlastní seberealizace závisí spokojenost v učitelském povolání.

Další motivací podle Holečka je ocenění za dobrou práci učitele. A to jak finanční, tak i formální nebo neformální ústní pochvalou.

2. Charakterové – volní vlastnosti učitele

Zde se jedná o souhrn vlastností, jež mají morální význam a které lze popsat jako vztah k sobě – jde o naše sebepoznání. To by mělo vyústit ve zdravé sebevědomí a objektivní sebehodnocení. A vztah k druhým - tady jde zejména o vztah k dětem, ale i ke kolegům, řediteli a rodičům. Měl by se vyznačovat především vzájemným pochopením, čestným a upřímným jednáním.

Základem úspěchu každého řídicího pracovníka je zdravá sebedůvěra v sebe, ve své schopnosti a didaktické dovednosti. Řídicím pracovníkem je nejen ředitel, ale i každý učitel, protože řídí činnost druhých.

Holeček píše, že je důležitá jak přátelskost a vřelost učitele, tak i určitý stupeň dominance, která vychází ze zdravého sebevědomí, metodických a odborných kvalit učitele. Ty se projevují v řešení výchovných i vzdělávacích problémů, v pohotovém rozhodování, ve schopnosti samostatně řídit, vést i kontrolovat. Nesmíme tedy opomenout kladný vztah k práci, mít srovnané hodnoty (duchovní a materiální), umět se sebeovládat, rozhodovat, být trpělivý a důsledný.

3. Seberegulační vlastnosti učitele

Jde o vlastnosti učitele, kterými učitel kontroluje a řídí své chování a prožívání. Mezi ně patří: sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení, sebekritika, selfkoncept a sebepojetí. Těmito vlastnostmi se však budeme blíže zabývat v kapitole o sebereflexi.

4. Dynamické vlastnosti

Jsou to vlastnosti, které určují dynamiku prožívání a chování učitele. Jde o vlastnosti osobnosti, jež jsou převážně vrozené a stálé.

5. Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti učitele

Mezi ně je možné zařadit nejen schopnosti, které se rozvinuly na základě vrozených vloh, ale i osvojené vědomosti, dovednosti a návyky.

Zkušenosti učitelů ukazují, že pro úspěch v učitelské profesi je důležitý určitý stupeň nadání a talentu k tomuto povolání. Ten se projevuje v didaktických dovednostech i schopnostech, v pedagogickém taktu a v kvalitě ostatních speciálních schopností učitele. Mezi takovou schopnost právě patří i sebereflexe, které se budeme věnovat více v následující kapitole o sebereflexi.

1.2 Vývoj učitele

U nás i v zahraničí se v současné době zabývá mnoho odborníků výzkumem týkajícího se profesní dráhy učitelů a jejími jednotlivými fázemi. Zájmem jejich výzkumu jsou především motivy, jež vedou budoucí studenty právě k volbě studia učitelství. Chtějí zjistit, jací absolventi tohoto studia po ukončení odcházejí a s čím se začínající učitel potýká, když nastoupí do praxe. Také zkoumají, jaké dovednosti jsou typické pro zkušeného učitele a proč učitelé po letech práce ve školství trpí syndromem vyhoření.

Pojem vývoj učitele chápou někteří autoři, nabývání profesní identity neboli stávání se učitelem. Vychází se z toho, že profesionální vývoj učitele prochází různými kvalitně

odlišnými etapami, fázemi nebo vývojovými stupni. V literatuře můžeme zaznamenat řadu typologií a modelů, jež podrobně rozebírají vývoj učitele.

Učitel během vykonávání své profese prochází celkovým vývojem, při kterém dochází k vývoji myšlení, schopností, znalostí, dovedností apod.

Na učitelův vývoj má vliv mnoho činitelů. Krom školy a vlivů s ní spojených, jde i o okolnosti, které přímo nesouvisejí se školním prostředím. Může jít například o politickou situaci, osobnost učitele, osobní život učitele, širší komunitu školy, společnost, atd. Janíková (2009).

Tak jako lidská osobnost prochází vývojovými fázemi, není tomu jinak, ani když zastává pozice učitele. Pro potřeby dané problematiky je Mareš (2013) rozdělil do 6 fází, z nichž si nyní každou ve stručnosti budeme specifikovat.

1. Fáze: nástup na školu, počátek učitelské kariéry. V této fázi učitel přijímá novou roli a vyrovnává se svými představami začátečníka a s realitou každodenního procesu.
2. Fáze: stabilizace: učitel získává nějaké zkušenosti. Zvládá rutinní záležitosti, sblíží se s prostředím školy, jeho řízením a ustaluje se.
3. Fáze: experimentování a modifikování dosavadních postupů. Učitel se zakotvil v učitelské roli. Má již rozsáhlé zkušenosti a více si věří. Jeho vnímání je vysoké a zkouší tak nové možnosti. Klade si vyšší cíle, přizpůsobuje a obměňuje svůj vyučovací styl. A ověřuje si nové pedagogické postupy.
4. Fáze: přehodnocování dosavadních snah. Učitel zhodnocuje své dosavadní snahy pro zdokonalení. Pokud je úspěšný, tak se jeho zdokonalování ustaluje. Pokud však jeho snažení nenalezlo očekávanou odezvu, rezignuje na jakékoliv zlepšování výuky. Více se už nesnaží a jeho výukou prostoupí rutina.
5. Fáze: vyrovnanost a zklidnění. Učitel se v tomto období vyrovnal a smířil s realitou. Většina učitelů se v této fázi uzavírá do sebe a brání se jakémukoliv zdokonalování. Menší část učitelů se chce seznamovat se změnami a novinkami, které si také chce vyzkoušet.
6. Fáze: stahování se do ústraní a opouštění profese. Tato fáze je málo prozkoumaná a není zcela jasná. Část učitelů je svou profesí vyčerpaná a nechce nadále pokračovat. Ti nejlepší jedinci úspěšně dokážou vyučovat i v pozdním věku.

Jako další rozdělil Průcha (1997) podle Alana (1989) vývojové fáze do 4 kategorií:

1. Student učitelství.
2. Začínající učitel.
3. Zkušený učitel.
4. Konzervativní učitel.

Výše uvedený model popisuje vývoj učitele od jeho počátku, kdy ještě není zcela učitelem, ale jenom se na profesní dráhu připravuje. Nakonec je zakončen tzv. konzervativním učitelem čili učitelem v předdůchodovém období.

Z našeho hlediska může být tento model identifikátorem právě jeho sebereflexe. Proto nyní dále poukážeme i na model vývoje učitele podle Alana. Pokud budeme uvažovat o vývoji profesní dráhy jako o procesu vázaného na životní cyklus, dá se jeho průběh rozdělit na několik fází: volba učitelské profese, profesní start, profesní adaptace, profesní vzestup, profesní stabilizace a profesní vyhasínání. Tyto fáze je také důležité neopomenout při sebereflexi každého učitele.

Následující rozbor těchto období učitelů je volně citován podle Průchy (1997).

Ad 1. Student učitelství

Všeobecně se usuzuje, že kvalita učitelů, a tedy i kvalita edukačních procesů ve školách, je podmiňována tím, jací lidé se o studium učitelských oborů ucházejí. Různé země uplatňují různě složité a náročné procedury pro výběr studentů do učitelských oborů na vysokých školách. Obvykle přijímací řízení sestává z více částí a kritérií – např. přijímací test a prospěch ze střední školy.

Ad 2. Začínající učitel

V následujících řádcích budeme uvažovat o „začínajícím učiteli“ jako o mladé osobě, která dokončila studium na pedagogické škole.

Na začínající učitele však čekají některá úskalí, ke kterým obvykle u jiných profesí nedochází. Jedná se zejména o etapu tzv. zaučování. Učitel, který nastoupí do výkonu zaměstnání, obvykle ihned přebírá všechny povinnosti „normálního“ učitele, odpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám. Na pomoc nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu pomáhal či radil. Mohou se objevovat konflikty mezi začínajícím

učitelem a jeho nadřízenými, rodiči, kolegy či žáky. Problémy začínajících učitelů jsou postihováni samozřejmě i žáci, neboť učitel získává pedagogické zkušenosti metodou „pokus – omyl“.

Ad 3. Zkušený učitel (expert)

Odborníci se shodují na tom, že nabývání kvalit vlastností experta, začíná zhruba po pěti letech učitelského působení ve své profesi. Je to období, kdy učitel již získal zkušenosti a je rovněž hranicí, za níž už není potřeba poskytovat učiteli soustavnou odbornou pomoc. Ba naopak mají být zaváděny například další vzdělávání učitelů nebo atestace.

Co se týče charakteristiky, existuje jen málo poznatků o tom, co přímo charakterizuje profesionála ve fázi zkušeného učitele. Souhrnně však postulátů jak na úrovni pedagogické teorie či na úrovni legislativně stanovených požadavků je mnoho. Ale vážou se k teorii o profesní kompetenci učitele, kterou se zabýváme níže.

Ad 4. Konzervativní učitel

Ve vývoji profesní dráhy učitele jde o konečnou fázi, která nemá přesné terminologické označení. Obecně bývá označována v sociologické literatuře jako období předdůchodové.

Co se týče otázky, zda jsou starší učitelé konzervativnější, uvádí Průcha (1997) Prickovo (1986) zjištění, že učitelé po 20 až 30 letech praxe mají některé shodné charakteristiky. Jako příklad uvádí to, že se snižují jejich ambice, perspektivitu své profese hodnotí skromněji a zmenšuje se zájem dokazovat ostatním svoji kvalitu.

Tato poslední etapa učitelské činnosti pravděpodobně souvisí s problematikou vyhoření a také i zátěží kladenou na učitele. Tímto termínem se označuje to, že u starších učitelů se shledávají projevy vyčerpání a to zejména psychických sil, profesní ochablosti a apatičnosti. Termín vyhoření se dává do souvislosti se stresovými faktory, pod jejichž působením probíhá učitelské povolání. Proces vyhoření většinou trvá mnoho let.

Dokonce se v tomto vývoji učitele odráží genderová role, které se více věnujeme v následující kapitole.

Avšak Průcha (1997) k tomu dodává, že ženy – učitelky necítí za děti takovou odpovědnost jako v mladším věku. Stěžují si na lhostejnost dětí či jejich nevhodné chování.

Zato muži – učitelé mají zase tendenci ignorovat různé reformní inovace a snahy ve školní edukaci. A to z toho důvodu, že chtějí dokončit svoji kariéru v klidu.

1.3 Ženy a muži v učitelské profesi

V dřívějších dobách bylo učitelské povolání převážně mužskou záležitostí. Ještě v 19. století měli přístup jen muži k vyššímu vzdělání a také jen oni mohli vzdělání předávat dále. Autorka Bahenská (2005) píše ve své publikaci, že na počátku minulého století mohl být učitelem pouze muž. Teprve v první polovině 20. Století začala část společnosti podporovat rozvoj dívčích škol a ženy tak měly možnost získat vyšší vzdělání. V této době se začaly objevovat první učitelky, neboť se ženy začaly zdát vhodnější pro výchovu a i výuku dětí.

Postupem času se poměr žen vůči mužům zcela obrátil. Dnes je učitelské povolání výhradně oblastí žen, kromě nejvyšších vzdělávacích stupňů. Tímto poměrem se zabývá autorka Smetáčková (2006), která to vnímá tak, že v pedagogických sborech z hlediska poměru mužů a žen platí přímá úměra. Čím je vyšší vzdělávací stupeň, tím se snižuje podíl žen a zvyšuje podíl mužů. Není překvapením, že vyučující ženy v mateřských školách tvoří skoro sto procent. Nejnižší vzdělávací stupně jsou ve větší míře spojeny obzvláště s představou výchovy, která je v rámci generových stereotypů silně spojena s ženským prvkem. Od žen se očekává, že budou trpělivé, citlivé a šikovné v zacházení s dětmi.

Na prvních stupních základních škol působí také skoro výhradně ženy. Na druhém stupni tvoří jejich část přibližně tři čtvrtiny. U středních škol je situace trochu jiná. Oproti základním školám je zde větší podíl vyučujících mužů. Jedinou institucí, jež se vymyká nastíněnému obrazu, je vysoké školství. Tam je již vyučujících mužů více než žen.

Průcha (2009) se ve své publikaci k zastoupení žen a mužů v učitelské profesi vyjádřil tak, že je vysoké zastoupení žen oproti mužům a nedaří se jej přes veškeré snahy snížit. Tento stav se označuje jako feminizace školství. Stupeň feminizace záleží na druhu škol. Nejvíce žen v učitelské profesi je zastoupeno v mateřských školách, tj. 99,9 %. Na 1. stupni ZŠ je to 94,8 %, na 2. stupni ZŠ 73 %, na SŠ 58,3 % a VOŠ 61,2 %. Proto se zaměříme v průzkumu i na tento faktor.

Jako každá pracovní pozice je i pozice učitele značně genderově ovlivněna, což může mít dopad i na jeho sebereflexi. Není tomu však tak jako u většiny pracovních postů. Zde se naopak jasně profiluje feminizace dané pracovní funkce.

Průcha v *Moderní pedagogice* (1997) zmiňuje, že feminizované jsou všechny kategorie učitelské profese, vyjímaje pedagogy vysokých škol. Tento trend se ovšem netýká pouze České republiky, ale i vyspělých zemí EU. V našem případě se i přes snahy odborníků zatím nepodařilo objasnit všechny faktory ovlivňující tento jev. Jisti si můžeme být důvodem ustálené dělby práce mezi mužem a ženou.

Dalším důvodem může být také malá finanční atraktivnost učitelské profese pro muže. Výše mzdy ve školství není nijak atraktivní pro muže, ale pro ženu se zdá jako dostačující.

Spíše hypotetickým důvodem feminizace u nás může být nízká náročnost studia pro dívky na pedagogických fakultách. Tato domněnka však plyne převážně z veřejného mínění.

Dle našeho názoru, je v profesi učitele kladen důraz na kvalitu vztahu k dětem. Tudíž se vyžaduje více citového angažování, péče o děti a jejich ochranu. Všechny tyto aspekty jsou z hlediska evolučního vývoje bližší ženám, které jsou citlivější, poskytují dětem útočiště, pochopení, naproti tomu muži nabízejí spíše nadhled.

Podle Vašutové (2004) mají na příčiny feminizace školství velký vliv patriarchální postoje společnosti k profesím, jež by měly vykonávat zejména ženy. Protože dívky jsou už od útlého věku vedeny k „ženským“ profesím, mají v pozdějším věku o tyto profese opravdu větší zájem než muži. Také to, že muže odrazuje od učitelské profese jeho nižší společenský status. Negativně hodnotí i to, že se jedná o profesi, která není označována za typicky „mužskou“ nebo v ní převažují ženy. Muži se nechtějí po skončení pracovní doby věnovat dalším činnostem, souvisejícím s výkonem učitelského povolání, což se u učitelství běžně očekává. I platy učitelů jsou muži považovány za nedostatečné, co se týče zajištění rodiny. Většina učitelů musí mít ještě další zaměstnání, aby lépe uživila rodinu. No a také muži často nemají osobnostní předpoklady pro práci s mladšími dětmi.

Autorka Vašutová (2004) rovněž dodává, že ženy jsou oproti mužům motivovány k výkonu učitelského povolání touhou pracovat s dětmi, a tak je pro ně přijatelné, být platově méně ohodnocena. Není však potvrzeno, že by pro volbu této profese bylo rozhodující období prázdnin. I když toto ocení především ženy jako matky, jelikož mohou tento čas trávit se svými dětmi. Navíc láska k dětem, již někteří učitelé uvádějí jako podstatu profese, se může překrývat s rolí matky, která se tím prolíná i do role učitelky.

1.4 Profesní kompetence učitele

Profesní kompetence učitele se vytvářejí na základě získaných teoretických poznatků vzděláváním a jejich spojením s tzv. prožitkovými poznatky získanými v průběhu pedagogické praxe. Wallace připouští zpětný účinek prožitkových poznatků na osvojený teoretický základ v tom případě, když jsou učitelé schopni důkladné sebereflexe. Tak to alespoň vnímá Dytrtová a Krhutová (2009, s. 55).

O profesní kompetenci učitele se stále hodně diskutuje. Svědčí o tom skutečnost, že se jí zabývá mnoho autorů.

Například Průcha (2000) rozebírá přímo pojem „kompetence“. Je toho názoru, že i když tento pojem není v pedagogice přesně definován, tak se užívá. Teoretické modely profesní kompetence učitele popisují a zdůvodňují to, co musí učitel znát a vykonávat, co se musí naučit, aby byl ve své profesi skutečným odborníkem. Profesní kompetence učitele je velmi rozsáhlá.

Jako nezbytné pro výkon učitelské profese se jeví vymezování obsahu pedagogických vědomostí Průcha (2000).

Kalhous a Obst (2009) uvádí vymezení podle Leata, který kompetenci vnímá jako potencialitu osobnosti, ve které jsou synchronizovány tři základní složky. Mezi ně patří chování, poznávání a prožívání.

Ty se promítají do pedagogického myšlení subjektu a jeho pedagogických dovedností, jež se ukazují v jeho výukovém stylu. Pedagogická kompetence je individuální a mění se, proto je jí těžké objektivizovat nebo změřit.

A také podle Švece, jenž uvádí i vlastní model pedagogických kompetencí. Ten rozdělil na hlavní skupiny:

1. Kompetence k vyučování a výchově (komunikativní, psychopedagogická a diagnostická kompetence).
2. Osobnostní kompetence (autenticita, odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, akceptování sebe a druhých).
3. Rozvíjení kompetence (informační, výzkumné, autoregulační a sebereflektivní dovednosti, adaptivita).

1.4.1 Profesní kompetence učitele v mateřské škole

V souvislosti se zaměřením na daný studijní obor, si více specifikujeme profesní kompetence v mateřské škole.

Průcha a Kořátková (2013, s. 65) definovali profesní kompetenci jako „*komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšnou učitelskou profesi. Zahrnuje znalosti, dovednosti a tvořivost, které učitelka využívá ke vzdělávání dětí, schopnosti vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí, podpořit je v individuálním rozvoji a získávat je pro poznávání a učení. Znamená mít přirozené a transparentní postoje, přijmout hodnoty a pravidla společnosti*¹“

Další definici kompetence popisují Berčíková, Šmelová, Stolinská a kolektiv (2014) jako nějakou pravomoc. Pokud se zamyslíme nad samotnou podstatou tohoto významu, můžeme se dostat až k pojetí kompetencí, jež jsou spojovány s edukačním procesem. Můžeme tedy předpokládat, že když máme nějakou pravomoc, není to zapříčiněno jen tak. Můžeme předpokládat, že dané situaci rozumíme a dokážeme ji také řešit. Disponujeme tedy souborem, znalostí, zkušeností a dovedností. Známe vhodné postupy a metody a zaujímáme určité postoje.

Berčíková, Šmelová, Stolinská a kolektiv (2014) souhlasí s charakterizací kompetence, kterou uvedli autoři Veteška a Tureckiova (2008). Píší Píší, že je vždy kontextulizovaná. Což znamená, že se váže na danou situaci a je řešena na základě znalostí, zkušeností, potřeb, zájmů a postojů jedince, který situaci řeší. Také, že je multidimenzovaná a vyplývá i z jiných kompetencí, se kterými je propojena. Z toho vzniká předpoklad, že v průběhu edukačního procesu jsou rozvíjeny skoro všechny kompetence současně. Na dále je definovaná standartem. Je tak dopředu stanovena předpokládaná úroveň. RVP PV prezentuje koncovou úroveň kompetencí. A ty by měly být na konci předškolního vzdělávání rozvinuty. Má také potenciál pro akci a rozvoj. Stanovené kompetence nejsou uzavřenou úrovní. Jsou dále rozvíjeny v procesu tzv. celoživotního učení.

Nadále Berčíková, Šmelová, Stolinská a kolektiv (2014) píší o kompetenci učitele podle Walterové In Vašutové (2002), že jde o roli manažera práce ve třídě, konzultanta v situacích spojených s učebními obtížemi a diagnostiku učebních stylů žáku. K tomu aplikuje

¹ PRŮCHA Jan, KOŘÁTKOVÁ, Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál: ISBN 978-80-262-0495-4.

a vnáší reformní představy do edukačního procesu. Měl by také inovovat své výukové strategie.

Kompetence se dají třídit. Autoři Berčíková, Šmelová, Stolinská a kolektiv (2014), se ztotožňují s tříděním dle Malacha (2002) takto:

1. Organizační kompetence – učitel používá své znalosti a dovednosti v různých plánovacích činnostech. Organizuje svoji vlastní práci, ale připravuje i podmínky pro práci dětí tak, aby se vzhledem k plánovaným cílům rozvíjely.
2. Komunikační kompetence – učitelská profese zahrnuje komunikaci s různým okolím. Počínaje od dětí a konče státní správou. Komunikace znamená sdělování, spojení, dorozumívání. Zjednodušeně znamená vykonat něco společným, co dříve bylo vlastnictvím jediné osoby.
3. Motivační kompetence – motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, chování a prožívání osobnosti. Učitel může ovlivnit zájem a snahu o učení se a plánované cíle.
4. Prezentační kompetence – učitel předkládá dětem nové poznatky, vede k procvičování a opakování i k používání poznatků v praktických úlohách.
5. Diagnostické kompetence – učitel posuzuje jak předpoklady pro edukaci, tak také provádí průběžnou, výstupní a souhrnnou diagnostiku. Zároveň provádí diagnostiku třídy jako skupiny.

Základem pro kvalitní výchovně vzdělávací působení je dle Průchy a Kořátkové (2013) vytvářet s dětmi a rodiči pozitivní otevřené vztahy směřující k přijetí školy jako místa, které je zajímavé a má širokou možnost poznávat věci a učit se. S porozuměním a citlivě vnímat individuální stav dítěte, znát jeho věkové zvláštnosti, vhodně ho podpořit v jeho snažení. Umět vhodně působit na jeho vývojové nedostatky. Dále vhodně volit postupy a metody práce odpovídající potřebám jednotlivců i skupin dětí, vědět, jak vhodně komunikovat s dětmi. Začleňovat dětskou tvořivost a nápady, mít cit pro dětskou soustředěnost a časovou dotaci. Připravovat pro děti přitažlivé činnosti a v souladu s nimi si stanovovat cíle vzdělávání. Vnímat rozvoj vědomostí a dovedností dětí v jednotlivých oblastech a umět reagovat na vývojové problémy s nabídkou vhodných individuálně rozvíjejících činností. Umět také spolupracovat s kolegyní ve třídě na přípravování činností, jež na sebe navazují a vytvářet integrované celky podpořené tématy, která děti zajímají. V neposlední řadě schopně reálně reflektovat svoje pedagogické působení.

Píší také, že plnohodnotné naplnění profese učitelky v mateřské škole vyžaduje rozvinout schopnost sebereflexe. Samotnou sebereflexí se zabývám v kapitole o sebereflexi, viz níže.

Na profesní kompetenci učitelky mateřské školy také poukazuje V. Mertin a I. Gillernová (2003). Píší, že i když mají učitelky v mateřské škole více volnosti při práci s dětmi, berou však na sebe větší míru odpovědnosti za vývoj dítěte. Dokladem toho je konkretizovaný Rámcový program pro předškolní vzdělávání.

Vztahy i činnosti, jež probíhají v mateřské škole, můžeme analyzovat z různých úhlů pohledu. Pedagogicko-psychologický a sociálně-psychologický pohled na vztahy a činnosti, zaměřený na profesní kompetence učitelky a na specifické prostředí mateřské školy, přináší dovednosti i poznatky přispívající k rozvoji profesní kompetence učitelky. Jelikož v mateřské škole probíhá spousta různých druhů, forem i typů činností, a protože při jejich realizaci vstupují učitelky a děti i rodiče do vzájemně složitě se ovlivňujících interpersonálních a společenských vztahů, může tento přístup přispět k rozvoji profesních dovedností učitelek.

Na straně jedné je celá řada činností, k jejichž realizaci jsou potřeba příslušné vědomosti i dovednosti, na straně druhé je spleť sociálních vztahů, v nichž jsou tyto činnosti naplňovány. Charakter profesních možností a dovedností jejich rozvoje určují jak činnosti uskutečňované v mateřské škole, tak i profesní vztahy, do kterých učitelka vstupuje.

Profesní kompetence bývají v literatuře často vymezovány jako profesní kvality, způsobilosti učitele, jež pokrývají celý obsah profese a jsou rozvojeschopné. Alespoň tak to uvádí Švec (2005) podle Vašutové (2001). Toto vymezení je velmi široké. Pokrývá schopnosti a vlastnosti učitele, jeho pedagogické teoretické a praktické zkušenosti a znalosti, které jsou důležité pro výkon jeho učitelské profese.

Šmelová (2006) se zamýšlí nad tím, jestli jsou učitelé po stránce fyzické a psychické schopni zvládnout tak vysoký počet kompetencí, které jsou jim prisuzovány. Zmiňuje také, že v rámci projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR „Podpora práce učitelů“ (2001), byl též návrh profesního standardu pro učitele mateřských škol, jenž stanovuje klíčové kompetence pro vstup do profese.

Dále Šmelová (2006) zmiňuje navrhovaný model, který může sloužit jako inspirativní při zpracování studijních programů určených pro přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol. Model se skládá z těchto kompetencí učitele:

1. kompetence předmětová
2. kompetence didaktická a psychodidaktická
3. kompetence pedagogická
4. kompetence diagnostická a intervenční
5. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
6. kompetence manažerská a normativní
7. kompetence profesně a osobnostně kultivující

Autorka Syslová (2013) uvádí vymezení profesních kompetencí podle modelů Švece (1999). Ten vymezuje oblasti rozvoje osobnosti učitele pomocí tří skupin kompetencí. Jako první skupinu udává kompetence k vyučování a výchově. Což zahrnuje komunikativní, psychopedagogickou a diagnostickou kompetenci. Druhou skupinou je kompetence osobnostní, jež podmiňuje úspěšné pedagogické působení. Zahrnuje odpovědnost za rozhodnutí a za důsledky jeho realizace, flexibilitu, tvořivost a empatii. Jako poslední skupinu zmiňuje kompetence rozvíjející. Měla by být informační, adaptivní, výzkumná auroregulativní a seberefektivní.

Kdežto Nezvalová (2003) podle Syslové (2013) vidí kompetenci na základě požadavku, jenž na budoucí učitele klade funkce školy. Uvádí také, že ji lze využít pro učitele všech stupňů škol. A to jako kompetenci řídicí, kdy by měl učitel plánovat výuku, realizovat, monitorovat a hodnotit. Kompetenci sebeřídící, která by měla rozvíjet sebe sama s tím, že zvýší kvalitu vlastní práce a podílí se také na práci týmové. A kompetenci odbornou. Kdy by měl být schopen ovládat předměty své aprobace, disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru a vytvářet hodnotový systém.

Současná mateřská škola může využít některý z nabízených modelů. Také si může vytvořit svůj vlastní, který bude orientovaný na filozofii konkrétní mateřské školy.

1.5 Učitel mateřské školy

Vzhledem ke studijnímu oboru tuto kapitolu věnujeme specifikaci profese učitele pro prostředí mateřských škol.

Učitel mateřské školy má být připraven pro naplňování cíle předškolního vzdělání podle Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Co se týče profese pedagoga předškolního vzdělávání, požadavky jsou stanoveny také v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Šmelová, 2006).

Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, koordinovat a organizovat činnosti žáků a spolupracovat s rodiči. Velkou část svého profesního výkonu zaměřuje na celkový rozvoj dětí. Vychází tak ze základů osobnostního a sociálního rozvoje dětí.

Učitel mateřské školy je chápán jako průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním. Vnímá osobnost dítěte, vede ho k citovému prožívání vztahů k okolí a snaží se ho získat ke spolupráci. Dítěti ukazuje a předkládá co nejvíce hodnot z tohoto světa. Dbá na to, aby se děti cítily po všech stránkách dobře, posiluje sebevědomí dětí a důvěru ve vlastní schopnosti Gardošová a Dujková (2003).

V současné době je snaha o posun učitelské profese k profesionalitě. Dostává se na vyšší úroveň a odbornost se rozšiřuje na úroveň vysoké školy. Požadavek vysokoškolského vzdělání pro učitelky mateřských škol je stanoven v Bílé knize (2001).

Učitel mateřské školy tak jako učitelé ostatních stupňů prochází určitým vývojem, než dospěje na úroveň profesionála. Jistou roli zde hraje stupeň osobního charakterového dozrávání. Každý učitel dospěje do různé úrovně. Profesionalitu nemůžeme ztotožňovat s odborností, protože ta tvoří jen její určitou část Šmelová (2006).

Průcha a Kořátková (2013) ve své knize uvádí, jaká by měla být kvalita a šíře profesní připravenosti. Od učitelky se očekává, že dokáže vytvořit vhodné podmínky pro svoji pedagogickou práci a bude mít dostatečné vědomosti o předškolním dítěti. Pro úspěšnou práci s dětmi dokáže pozitivně a otevřeně komunikovat, dovede zvolit odpovídající metody. Správně stanovovat práci podle věku, stavu rozvoje a potřeb jednotlivých dětí.

1.5.1 Role učitele mateřské školy

Podle stupně dělení se liší i role jednotlivých učitelů. Na prvním stupni je role učitele naprosto odlišná od vysokoškolského profesora. A podobně je specifická i role učitele

v mateřské škole, která se také odráží v jeho sebereflexi. Bližší charakteristikou se zabývám níže.

V předškolním vzdělávání má významnou roli učitel mateřské školy s předepsanou kvalifikací. V pedagogickém procesu učitel mateřské školy musí zvládnout spousty rolí. S nimi souvisí jak předpokládané způsoby jednání, tak i způsoby chování. V předškolním kurikulu, ale i v legislativě, jsou vymezeny základní povinnosti pedagogů Berčíková, Šmelová, Stolinská (2014).

Základní role učitelky mateřské školy rozdělují Berčíková, Šmelová, Stolinská (2014):

1. Učitel – inspirátor: Učitel by měl vytvářet podmínky vzhledem k zájmům a potřebám každého dítěte. Podporovat přirozenou dětskou zvědavost a přijímat vývojová specifika dítěte.
2. Učitel – facilitátor: Provází dítě na cestě za jeho poznáním. Přípravuje vhodné činnosti i prostředí, které dítě motivuje k přemýšlení a chápání. Snaží se dítě přimět, aby porozumělo samo sobě a všemu kolem sebe.
3. Učitel – konzultant: Na základě vzájemné důvěry vytváří učitel prostředí, které je otevřené přátelské komunikaci.

Mertin a Gillernová (2003) specifikovali roli učitelky mateřské školy následovně:

1. Konfliktní momenty v pojetí profese učitelky mateřské školy bez konkrétních priorit.
 - a. Učitel nebo hlídání dětí? Mnozí rodiče podceňují práci učitelek v mateřské škole. Celkově veřejnost nemá vyhraněnou představu o této profesi.
 - b. Specifická zátěž ženského kolektivu. V mateřské škole může být pro učitelky obtížné se vyrovnat s určitou protichůdností role nárokovájící učitelky a pečující ženy, jež dbá o jistý řád a pravidla a klade požadavky v rámci rozvíjení a vzdělávání osobnosti dítěte.
 - c. Náhradní společenství vrstevníků. Počet dětí v jedné rodině se snižuje a tím ubývá přirozených kontaktů s vrstevníky. Učitelka mateřské školy má nenahraditelnou roli při formování s touto zkušeností.
 - d. Různorodost dětí v poměrně početné skupině. V mateřské škole musí učitelka pracovat s dosti početnou skupinou různě zralých dětí. K tomu se může navíc situace komplikovat v období prvního dětského negativismu.

2. Učitelská profese s některými specifickými přínosy.
 - a. Práce bez stereotypu. Učitel si udržuje pružnou psychiku tím, že každá minuta může být výzvou k novému a různorodému řešení okamžitých úkolů.
 - b. Kontakt s lidmi. Jde o ochucující moment, kdy vedle zátěže je i kontakt s lidmi. Tímto momentem dokáže obohatit subjektivní pohled na svět.
 - c. Stimulace vlastní všestrannosti. Na učitelky v mateřské škole jsou kladeny vysoké nároky např. v oblasti umělecké výchovy. Tímto však stimuluje část své osobnosti, jež je u řady jiných dospělých v pozadí.
 - d. Určitá míra vlivu na konkrétní obsah vlastní práce. Souvisí s danými podmínkami konkrétního pracoviště, ale vždy je možné volit konkrétní formy naplnění výchovných úkolů.
 - e. Vztahy s dětmi. I když je práce se skupinou dětí náročná, je protiváhou míra důvěry a důvěrnosti vztahů mezi učitelkami a dětmi.

O roli učitele také píše Berčíková, Šmelová, Stolinská a kolektiv (2014), že z náplně celého komplexu jeho práce lze vytahovat jednotlivé prvky, jako jsou např. vychovatel a vzdělavatel, poradce při řešení učebních a osobních problémů dětí i jejich rodičů, facilitátor, hodnotitel pokroku a výkonu dětí, manažer řídící a organizující práci ve třídě a chod školy, přítel v nesnázích, partner v učení, prostředník při komunikaci s dětmi ve třídě, učitelským sborem a vedením školy, stratég v řešení problémů, apod. Aby mohl učitel naplňovat své role úspěšně, je nutné, aby disponoval jistými profesními kompetencemi, kterými jsem se zabývala v předešlé kapitole o profesní kompetenci učitele.

2 Sebereflexe

Tématem bakalářské práce jsou sebereflexivní aktivity učitele jako prostředek zvyšování efektivity výchovně vzdělávacího procesu, a proto se budeme pojmu sebereflexe, věnovat v této kapitole jako první.

Sebereflexe může být neuvědomělá, spontánní a přirozená součást učitelské profese. Ale také záměrná, cílevědomá a systematická. Pedagogovi tak umožňuje poznat důkladně jeho vzdělávací činnost a hledat možnosti jeho inovace. Neuvědomělá sebereflexe je součástí každodenního života člověka, tedy i pracovních aktivit učitele mateřské školy. V současné době se však klade mnohem větší důraz na sebereflexi záměrnou.

Autor Kyriacou (2004) popisuje, že většina učitelů věnuje velkou část svého času přemýšlením o tom, jak dobře vykonávají svoji práci. Hodnotí také konkrétní práci ve třídě, ale i ostatní činnosti vztahující se k jejich celkové profesi. Hodnocení, reflektování čili sebereflexe vlastní práce, tvoří přirozenou součást učitelského povolání. Učitel nemůže zdárně plnit všechny požadavky a nároky, jež jsou na něj kladeny, bez plánování, sledování, organizování a hodnocení činností, které vykonává. Každý učitel se však liší v tom, jak dovedně a systematicky provádí sebehodnocení.

Každý autor vnímá sebereflexi jinak. Například v Pedagogickém slovníku Průcha, Mareš, Walterová (2013, s. 258 - 259) rozlišují sebereflexi a sebehodnocení. O sebehodnocení píše následovně: „*Je to každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké.*“²

Sebereflexi popisuje takto: „*Sebereflexe je obecně zamyšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.*“

Průcha a Kořátková (2013, s. 66) ve své knize píše: „*Sebereflexe rozvíjí schopnost vidět sama sebe v pedagogických situacích.*“³

² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

³ PRŮCHA, Jan, KOŘÁTKOVÁ, Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

Hrabal a Pavelková (2010) pod pojmem sebereflexe učitele rozumí řízenou, hodnotící reflexi v procesu výuky a komunikace. Probíhá na základě interpretace záznamů o vlastní vyučovací činnosti jako je audio, video, písemná dokumentace.

Za pomoci sebereflexe přemýšlíme o možnostech jak se zlepšit v oblasti didaktických a organizačních dovedností, odborných znalostí, ale také o zdokonalování osobnostně-sociálních dovedností nezbytných a vhodných pro práci s dětmi předškolního věku.

Díky sebereflexi je učitelka schopna se vyvarovat stereotypu. Snaží se aktivně hledat způsoby jak se zlepšovat a profesně růst (Průcha, Kořátková, 2013).

Podle Mertina a Gillernové (2003) je sebereflexe důležitou podmínkou pro zvládnutí vzájemného sociálního působení a je významnou součástí „profesní výbavy“ učitelky.

Švec (2005) vidí sebereflexi jako zamýšlení se učitele nad svým vlastním jednáním a svými činy v interakci se žáky, ale i s jejich rodiči a kolegy ve škole. Jako příklady uvádí, když se učitel zamýšlí nad tím, co ho vedlo v dané výchovné situaci právě k takovému jednání, jež by se stalo předmětem jeho sebereflexe. Je evidentní, že k sebereflexi učitele vedou zejména problémové výchovné situace. Ale také situace, s jejichž řešením není zcela spokojen, a situace, s nimiž si neví dobře rady.

Sebereflexe také vyjadřuje jakýsi vnitřní dialog se sebou samým. Ten však nespočívá jen ve vyslovených otázkách, ale i v hlubším se ponoření do představ a myšlení např. výchovné situace. Aby učitel napsal takovouto výpověď, vyžaduje to otevřenost k sobě samému, ale i k druhým lidem jako jsou děti a kolegové. Je potřeba však i jisté pedagogické zkušenosti i pedagogické a psychologické znalosti.

U sebehodnocení Holeček (2014) píše, že zahrnuje vlastní posouzení vlastností osobnosti, při kterém může docházet k sebepřeceňování, sebepodceňování nebo naopak ke zdravému a přiměřenému sebevědomí. Také že sebehodnocení je součástí seberegulačních vlastností učitele. Což jsou vlastnosti osobnosti, kterými učitel kontroluje a řídí své prožívání a chování. Mezi tyto vlastnosti také patří:

Sebekritika - což je sebehodnocení zaměřené na vlastní nedostatky. Pokud je upřímná, může být pro učitele účinným mechanismem seberegulace.

Svědění – vnitřní mravní zásady, jež určují, co je morální a nemorální a co se smí a nesmí.

Selfkoncept – pojetí vlastního „já“. Jeho obsahem jsou odpovědi na otázku „Kdo jsem?“, které směřují k popisu, ale také obsahuje sebeaktualizaci i sebeurčování ve smyslu „kým se mohu stát nebo chci stát, jaké jsou moje potence, možnosti, co ještě chci udělat a co jsem udělal.“

Sebepojetí – postoj jedince k sobě samému. Sebepojetí má tři složky:

1. sebepoznání (složka kognitivní)
2. sebehodnocení (složka emocionální)
3. seberealizaci (složka konativní)

Každý autor tento pojem o něco rozvíjí nebo posouvá dál. Je vidět, že samotnou sebereflexí se zabývá jak psychologie, tak i pedagogika a sebereflexe učitelů nabývá stále větší vážnosti. Také se jí připisuje velká důležitost, co se týče profesního rozvoje pedagogů.

2.1 Sebereflexe v práci učitele

V žádném oboru nestačí to, co jsme se naučili ve škole. Průběžné vzdělávání je pro řadu učitelů samozřejmostí. Aby však jejich práce byla opravdu efektivní, potřebují nejen vzdělání, ale měli by se někdy na chvíli zastavit a zamyslet se nad tím, jak pracují.

V Pedagogickém slovníku Průcha, Mareš, Walterová (2013) píše, že u sebereflexe učitele jde především o sebereflexi pedagogické činnosti a pedagogického rozhodování. Obsahuje fáze jako opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení nebo přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí a stanovení další strategie.

Profesionální sebereflexe učitele je nutnou podmínkou jeho profesionálního růstu, pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti.

Sebereflexe by měla pomoci učitelům překonávat problémy, se kterými se setkávají při své práci a měla by je motivovat ke zkvalitňování vlastní práce a naplnění požadavků RVP PV.

Podle Syslové (2012) pomocí sebereflexe učitel vyhodnocuje svoji pedagogickou činnost. Obsahem je naplňování požadavků RVP na práci učitele obsažené v kapitolách pojetí předškolního vzdělávání a jeho specifik, ale i v kapitole povinnosti předškolního pedagoga. Neměl by chybět pohled učitele, nakolik se jí daří organizovat vzdělávací činnosti, aby učení dětí bylo prožitkové, jakou úroveň mají její komunikační dovednosti, jaké jsou její diagnostické schopnosti atd.

Pro toto pracovní prostředí je sebereflexe hodně důležitá. Autorka Syslová (2012) ve své publikaci píše, že vyhodnocovat důsledky svého chování, jednání, ale i celkového pedagogického působení je důležitou dovedností, jež potřebuje učitel zvládat. Bez této dovednosti nebude učitel schopen měnit zaběhnuté způsoby pedagogického přístupu a zkvalitňování vzdělávání dětí předškolního věku s požadavky RVP PV.

Syslová také vnímá sebereflexi jako základ k naučení se získávat a zpracovávat informace o vlastní pedagogické činnosti. Přemýšlet o tom, kam a jakým způsobem se chceme dostat a co pro to můžeme udělat sami. Ale také, jakým způsobem k tomu může přispět organizace či ředitel mateřské školy.

Sebereflexe je důležitou součástí už u začínajícího učitele. Touto otázkou se zabývá Podlahová (2004, s. 105) ve své publikaci První kroky učitele a popisuje ji takto:⁴

„Chce-li začínající učitel čerpat ze svých prvních pokusů poučení, je pro něho podstatné logické a efektivní, že se táže na příčiny, důvody a souvislosti jevů, přemýšlení o nich a hledá možné varianty vlastního jednání.“

Zmiňuje také profesionální sebereflexi. Kdy se učitel zamýšlí nad svými jednotlivými stránkami pedagogické činnosti, nad uplatňovanými formami a metodami, průběhem pedagogické komunikace, vztahem k dětem a jejich reakcemi, komunikací s kolegy a rodiči a nad dalšími činnostmi, z nichž se skládá profese učitele.

Zdůrazňuje, že je třeba se sebereflexi naučit. A ti, kteří ji zvládnou, budou postupovat, jak k získávání zkušeností, tak i ke zvyšování pedagogických kompetencí

⁴ PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Naklad. Trion. ISBN 80-7254-474-8.

rychleji, než ti, kteří tak konat nebudou. U sebereflexe si učitel odpovídá na otázky, které si klade sám sobě:

1. Popisné otázky – si učitel klade o dětech, svých metodách, postojích a způsobech jednání v pedagogických situacích a ve svých emocionálních prožitcích.
2. Hodnotící otázky – ty směřují k úvahám o postojích, názorech, způsobech jednání.
3. Kauzální otázky – odhalují zdroje a příčiny postojů, pedagogického myšlení a způsobů jednání
4. Rozhodovací otázky – vedou ke změně způsobů jednání, postupů a názorů

Aby byla sebereflexe úspěšná, nestačí znát techniku otázek, které je možné klást sám sobě s cílem zlepšit vlastní práci. Je dobré vědět, které vlastnosti, psychické postoje a kvality brání zlepšení vlastního výkonu.

Zkušenosti jsou takové, že učitelé neradi na sebe – do sebe nahlízejí. Obtížně překonávají svoji ješitnost, neradi přiznávají, že nepostupovali tak, aby mohli být sami spokojeni. Na přemýšlení nad svou prací je potřeba jisté lidské zralosti, upřímnosti a snahy dělat práci co nejlépe. Tak to alespoň vidí Kalhous, Obst (2003).

Píší také, kdy učitel cítí potřebu se zamýšlet více nad svou prací. A to zejména v těchto případech:

1. Setkal se s nějakou problémovou situací, kterou musel či teprve bude muset řešit.
2. Hodnotí své výsledky pedagogické činnosti za určité období.
3. Zkoušel nějaký nový pedagogický postup a hodnotí jeho výsledky.
4. Je podněcován k vyjádření názoru na aktuální pedagogický problém
5. Srovnává svoji pedagogickou činnost s činností jiného kolegy, kterou mohl vidět při práci či zhlédl videozáznam pedagogické činnosti jiného učitel.
6. Setkává se s novými pedagogicko-psychologickými poznatky a uvažuje, že je zařadí do vlastní pedagogické činnosti.
7. Např. při rozboru hospitace je vyzván k sebehodnocení.

Kalhous a Obst (2003) uvádí několik funkcí, které plní sebereflexe. Mezi ně patří:

1. poznávací
2. zpětnovazební
3. rozvíjející

4. preventivní
5. relaxační

Význam účinné sebereflexe a reflexe je opravdu mimořádný. Hrabal a Pavelková (2010) ji v práci učitele popisují podle Spilkové (2008) následovně:

1. Učitel je schopen analyzovat vlastní činnosti, prozkoumávat je, hodnotit a interpretovat. Přemýšlet nad jejich důsledky a reflektovat teoreticky praktické zkušenosti.
2. Učitel je schopen analyzovat a přemýšlet, co se skrývá za jeho činností (jaké přesvědčení, názory, hodnoty, postoje vlastní zážitky a zkušenosti). Toto objasňování zamlčených, nezjevných předpokladů jednání a rozhodování učitele, je klíčem k hlubšímu porozumění vlastní činnosti, příčin následků, chápání souvislostí apod.

Taktéž se k významu sebereflexe vyjádřili Kalhous a Obst (2003), kdy píší, že navádí učitele k dalšímu seberozvoji a k nespokojování se s rutinou. Brání tak vzniku určité vyčerpanosti pedagogické invence a omrzlosti z pedagogické práce.

Aby mohl učitel provést sebereflexi, píše Holeček (2014), že musí znát sám sebe a vědět jak o svých přednostech, tak i o svých nedostatcích. Zároveň by měl mít profesionální zpětnou vazbu. Dobře znát účinky svých vyučovacích a výchovných postupů na žáka. Kvalitní sebereflexe je dobrým předpokladem ke zdokonalování učitele, ale i obranou před zafixovanými neefektivními stereotypy v myšlení, jednání a prožívání. Učitel by si měl tyto neefektivní automatismy uvědomovat, snažit se je systematicky odstraňovat a nahrazovat více účinnými postupy.

Sebereflexe učitele však s sebou přináší i různá úskalí. A to například podhodnocování, kdy učitel není schopen hodnotit sebe sama objektivně a má tendenci se podceňovat. Helus (2007) hovoří o tzv. sebehodnocení negativním, všeobecném a stabilním, kdy se jednatel hodnotí vždy jako neschopný, čímž se podceňuje a vyjadřuje, že si nevěří. Často tak selhává a to zpětně oslabuje jeho sebehodnocení a seberegulaci.

Dalším problémem může být při sebereflexi tzv. sebeklam, kdy většina z nás chce vypadat ve vlastních očích lépe. Jen málokdo snese negativní informace o své osobě, a proto se snaží vysvětlovat své jednání přijatelnými důvody a hledat pro ně omluvu nebo polehčující okolnosti.

Z tohoto vyplývá, že sebereflexe není naprosto jednoduchým procesem, jak se na první pohled může zdát. Velká míra nespokojenosti anebo spokojenosti, může vést až ke stagnaci. V současné době chybí určitý ideál učitele. Nějaký popis kvalit učitele mateřské školy, podle kterého by učitelé mohli hodnotit svoje kvality.

2.2 Proces sebereflexe

Proces sebereflexe neboli fáze sebereflexe rozděluje Smyth do 4 základních fází sebereflexe, Švec (2005, s. 79 - 80) je však přímo navázal na výchovné situace:⁵

1. Popisná fáze – je zaměřena na vybavení výchovné situace a je navozena otázkami typu: Co se přihodilo? Jak jsem v dané situaci zareagoval? Jaká byla odezva dětí?
2. Informující fáze – směřuje k bližšímu dešifrování výchovné situace. Pro ni jsou typické otázky jako: O co vlastně šlo? Při čemž daná situace vznikla? Čím bylo mé chování v této situaci ovlivněno?
3. Konfrontační (interpretační) fáze – v této fáze se snažíme odhalit příčiny vzniku reflektované výchovné situace a volby způsobu jejího řešení. Zkoumáme vlastně hlouběji genezi této situace. Opíráme se o otázky, jako jsou: Proč k této situaci došlo? Kdo ji vyvolal? O co jsem se při řešení opíral? Jsem připraven k řešení podobných situací?
4. Fáze rekonstrukce řešení situace – ta je orientovaná na hledání účinnějšího řešení výchovné situace. Pomocnými otázkami jsou například: Když už o této situaci toto vím, jak bych asi nyní mohl při jejím řešení postupovat? Jaké se nabízejí přístupy? Za jakých podmínek bych mohl uplatnit tyto přístupy? Co potřebuji k jejich praktické realizaci?

Jde vlastně o takový vnitřní dialog se sebou samým. Spočívá jak ve vyslovení otázek (co se to děje), tak i v hlubším ponoření a přemýšlení o výchovné situaci. To vyžaduje otevřenost k sobě samému, k druhým lidem a jisté pedagogicko-psychologické zkušenosti.

Dále autor Kyriacou (2004, s. 140) udává seznam podle něj typických výroků, které by si měl nejčastěji klást učitel při své sebereflexi.⁶

⁵ ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.

1. Své hodiny řádně plánuji, stanovuji jasné cíle, vhodnou náplň a strukturu vyučovacích hodin.
2. Včas si připravuji materiál potřebný pro svoji práci, jako například pracovní listy a pomůcky.
3. Mé instrukce a pracovní pokyny jsou jasné a mají úroveň, která dětem umožňuje porozumět jim.
4. Kladu otázky rovnoměrně celé třídě a užívám otázky uzavřené i otevřené.
5. Využívám široké spektrum učebních činností.
6. Moje hodiny jsou vhodné pro všechny děti, které jsou ve třídě.

Udržuji ve třídě dobrou úroveň pořádku a kázně.

1. Mé vztahy s dětmi jsou založeny na vzájemné úctě a dobrém vztahu (kontaktu).
2. Má znalost učitele v mateřské škole je dostatečná vzhledem k požadavkům na mou práci.

V odborných publikacích jsou popsány dvě systematické koncepce procesu sebereflexe. Při jejich srovnání, zjistíme, že jsou si velmi blízké, Dytrtová a Krhutová (2009, s. 56-57) porovnávají různé autory, kteří se shodují, že sebereflexe je proces, který probíhá ve fázích uvedených v tabulce 8.

Tab. 8 Proces sebereflexe a její struktura

1. Nastartování procesu sebereflexe – tato fáze proběhne na základě zájmu učitele o jeho pedagogickou činnost.	1. Podnět k sebereflexi, motivace – vychází z výchovně-vzdělávacího procesu a je specifická pro daného učitele a jeho děti (konkrétní zkušenost).
2. Shromáždění a uspořádání sebereflexe – orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti.	2. Fáze posuzování – učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti dětí (reflexní zkušenost).
3. Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností, vyvození závěrů sebereflexe.	3. Fáze vnitřního dialogu učitele a hledání odpovědí na otázky: Proč byli děti pasivní – aktivní, netvořiví – tvořiví, co bylo příčinou toho či onoho jevu nebo výsledku (abstraktní konceptualizace)?
4. Vytváření plánu budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.	4. Fáze projektování dalších postupů a syntéza závěrů (plán aktivního experimentování).

⁶ KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.

Nadále Dytrtová a Krhutová (2009) dodávají, že většina odborníků, kteří připravují učitele na profesi je spíše názoru, že učitel získává potřebu a zájem rozebírat kvalitu své pedagogické činnosti až v průběhu vlastní praxe. A to na základě svých schopností a zkušeností reflexivního myšlení.

2.3 Metody a techniky sebereflexe

V této kapitole se budeme zabývat metodami a technikami sebereflexe, neboli sebereflexivními aktivitami učitele, které slouží jako prostředek ke zvyšování efektivity výchovně vzdělávacího procesu, jak je již v samotném názvu této bakalářské práce uvedeno.

Těchto metod a technik je spousta. Zabývá se jimi mnoho autorů. Mně se však jako vhodná zdá metoda Kalhousa a Obsta (2003). Jako vhodnou techniku popisují sebereflektující otázky, na které si učitel odpovídá sám.

Další technikou je pozorování své vlastní činnosti pomocí videozáznamu. Videozáznam může pořídít vhodně umístěná kamera na stativu nebo kolega. Díky videozáznamu je možné provést hlubší rozbor jak učitelových postupů, tak i reakcí dětí, úroveň komunikace apod.

Videozáznam jiného učitele může poskytnout také spousty námětů k sebereflexi. Důležitým zdrojem informací pro sebereflexi učitele jsou vzájemné hospitace, při nichž si ve volném rozhovoru s kolegy můžeme uvědomit jisté aspekty své pedagogické činnosti.

Tato technika je však v současném prostředí složitější, neboť nelze pořizovat kamerové záznamy práce bez souhlasů rodičů.

Autor Kyriacou (2004) píše i o technice zpětné vazby od kolegy, jenž hospituje v hodině. Funguje však nejlépe, když kolegu pozorovatele předem stručně seznámíme s tím, které oblasti naší činnosti se má zpětná vazba týkat. Zpětná vazba by pak měla být popisná, ale ne hodnotící. I když hodnotící zpětná vazba je taktéž cenná avšak je zapotřebí zajistit, aby zdrojem hodnotícího posudku byl spolehlivý kolega pozorovatel. Jeho posudek by měl být sdělen za podmínek, kdy vyzní spíše povzbudivě, než aby byl vnímán jako ohrožení či že je nespravedlivý. Díky pohospitačnímu rozhovoru získává pozorovaný zpětnou vazbu. Tato zpětná vazba je důležitá pro jeho další výchovně-vzdělávací činnost.

Jako další metodu zmiňuje Syslová (2012) portfolio, které tvoří dokumenty či práce jednotlivce včetně komentářů jiných osob. Přitom může jít o portfolio dítěte nebo učitele. Tato metoda ukazuje učiteli, zda vytvořené podmínky, zvolená činnost a přístup přispívají k jeho rozvoji a uspokojování individuálních potřeb. Pro sebereflexi je zdrojem informací o výsledcích vzdělávání a poskytuje také důležité poznatky.

Za velmi účelnou techniku sebereflexe však považují deník, do kterého si učitel zapisuje své poznatky a zkušenosti z pedagogické činnosti.

O deníku jako o nástroji podporujícím sebereflexi učitele se zmiňuje i Švec (2005). Konkrétně píše, že i když není nezbytně nutné zaznamenávat průběh a výsledky sebereflexe, považuje přece jen písemně vyjadřovaný vnitřní dialog učitele za účinný prostředek analýzy a zdokonalování jeho pedagogické činnosti. Proto je vhodnou formou sebereflexe učitelův deník. Deník je užitečný především pro začínající učitele, ale jeho smysluplnost mohou ocenit samozřejmě i zkušenější učitelé.

Švec (2005) uvádí i příklady výhod psaní deníku. Jako například, že se učitel může podívat zpět na svoji činnost. Už při psaní deníku se učitel zamýšlí nad tím, co udělal, nad svým jednáním s dětmi, nad jednáním dětí. Také ho to více nutí přemýšlet a soustředit se na problémy. Při psaní, také učitele napadá více věcí, než když jenom tak přemýšlí. Psaní o problému pomáhá urychlit i zefektivnit jeho analýzu a přispívá ke kvalitnějšímu přemýšlení o dané věci – problému.

Pro kvalitní sebereflexi je určitě dobré použít více metod. Protože čím více metod a pohledů na práci učitele, tím objektivnější bude jeho hodnocení.

3 Výchovně vzdělávací proces

Předškolní vzdělávání má nezastupitelnou úlohu v životě dítěte. Hned po rodině je mateřská škola nejdůležitější oblastí, kde dochází k základní výchově malého dítěte.

Podle RVP (2004) je úkolem předškolního vzdělávání, doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Také má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu a rozvíjet ho po všech stránkách. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat jeho denní program v průběhu jeho předškolních let a poskytovat mu odbornou péči.

Předškolní vzdělávání má ulehčit dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Proto je jeho úkolem rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho zdraví a tělesný rozvoj, jeho osobní spokojenost a pohodu. Pomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet kvalitní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí.

Předškolní vzdělávání se přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, emocionálním a sociálním potřebám dětí předškolního věku.

Předškolní vzdělávání by mělo dítěti nabízet vhodné vzdělávací prostředí, které by bylo pro dítě vstřícné, podnětné a zajímavé. Mělo by být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Každému dítě by se měla poskytnout pomoc a podpora. A to v určité míře, jež individuálně potřebuje, a v kvalitě, jež mu vyhovuje. Proto by mělo vzdělávací působení pedagoga vycházet z jeho pedagogické analýzy, z pozorování, uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu jak sociální tak i životní situace. A také pravidelného sledování jeho vzdělávacích i rozvojových pokroků.

Abychom pochopili, proč jsou důležité sebereflexivní aktivity učitele jako prostředek zvyšování efektivity výchovně vzdělávacího procesu, objasníme si nejprve význam RVP PV h. Na závěr nahlédneme na sebereflexi jako součást výchovně vzdělávacího procesu. Tento proces dává učiteli možnost, aby si uvědomil své vlastní chování a jednání.

Tento individuální postoj vlastní každému učiteli je ve výchovně vzdělávacím procesu ovlivňován formálními náležitostmi vzdělávání, které upravuje RVP PV.

3.1 Význam RVP PV

Výchovně vzdělávací program můžeme vnímat v širším smyslu jako program, plán či projekt záměrného vzdělávacího působení, které přináší odpovědi na otázky „proč, koho, v čem, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými výsledky vzdělávat.“ V užším smyslu se chápe jako obsahová náplň nebo jako dosažený výsledek vzdělávacího působení. Může být formulováno na úrovni školní, státní. Předškolní kurikulum na úrovni státní je u nás tvořeno v podobě RVP PV (Šmelová, 2006).

Autorka Bečvářová (2003) uvádí ve své publikaci, že RVP PV reaguje na perspektivní i aktuální společenské požadavky a vychází z demokratických principů života společnosti. RVP PV je základní všeobecně platný pedagogický dokument. Je to projekt, který stanovuje koncepci předškolního vzdělávání a směřuje jeho rozvoj v rámci celoživotního vzdělávání. Potvrzuje, že mateřská škola je součástí soustavy škol a také, že je institucí vzdělávací. Nadále potvrzuje to, že pro předškolní vzdělávání platí podobná pravidla jako pro vzdělávání na ostatních úrovních.

V RVP PV (2004) se píše, že vzdělávání má být vázáno důsledně k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí a to i včetně specifických vzdělávacích potřeb. Každému dítěti je potřeba poskytnout podporu a pomoc v míře, kterou individuálně potřebuje. A také v kvalitě, která mu vyhovuje. Je tedy nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy neboli z pozorování a uvědomování si individuálních potřeb a zájmů dítěte.

Díky RVP PV se dostává předškolnímu vzdělávání jasné koncepce, pravidel a mantinelů, jež musí školy respektovat, ale v rámci kterých se mohou pohybovat svobodně.

Pomocí aktivní sebereflexe učitele, se může zvýšit jeho efektivita a záměrná sebereflexe může pomoci s postupným zaváděním změn a uvědoměním si, co z vlastních přístupů už je v souladu s požadavky RVP PV a kde a v čem se má pedagog ještě zlepšovat.

Autorka Svobodová (2010) píše, že při sebereflexi by si měl pedagog klást otázku, zda naplňuje rámcové cíle RVP PV? Co právě teď děti učí a jak rozvíjí jejich schopnosti a chuť učit se? S jakou hodnotou se teď setkává? Jaký dává dítěti prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci, v níž se nachází?

Vidí, že průběžné vyhodnocování těchto cílů, vede pedagoga ke korekci jeho chování vůči dítěti.

Jako další otázku by si měl pedagog položit, zda naplňuje vzdělávací oblasti uvedené v RVP PV? Měl by sledovat, jestli uskutečňuje vzdělávací záměry učitele ve všech vzdělávacích oblastech uvedených v RVP PV.

1. Dítě a jeho tělo – Stimuluje a podporuje růst a neurosvalový vývoj dítěte, jeho fyzickou pohodu? Zlepšuje jeho tělesnou i pohybovou zdatnost? Podporuje rozvoj jeho pohybových a manipulačních dovedností, vede ho k sebeobsluze a ke zdravým životním návykům?
2. Dítě a jeho psychika - Podporuje duševní pohodu dítěte, psychickou zdatnost a odolnost? Rozvíjí jeho intelekt, řeč, jazyk, poznávací procesy, city, vůli i sebepojetí? Stimuluje osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzuje je v dalším rozvoji, učení a poznávání?
3. Dítě a ten druhý – Podporuje utváření vztahů dítěte k jinému dítěti nebo dospělému? Obohacuje jejich vzájemnou komunikaci a zajišťuje pohodu vztahů?
4. Dítě a společnost – Uvádí dítě do společenství ostatních lidí, do světa kultury a umění? Pomáhá dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky a postoje? Umožňuje mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí?
5. Dítě a svět – Vytváří u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění? O vlivu člověka na životní prostředí od nejbližšího okolí až ke globálním problémům celosvětového obsahu? Vytváří odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí?

Pokud pedagog provádí vědomě sebereflexi kterékoliv cílové oblasti RVP PV, měl by zjistit, že bude naplňovat ostatní cílové oblasti. To znamená, že není nutné pracovat současně s několika cílovými kategoriemi. Je však na škole nebo pedagogovi, jakou kategorii cílů z RVP PV si k sebereflexi své práce zvolí.

Také by se měl pedagog zamýšlet, jestli jsou jeho nabízené činnosti pro děti zajímavé, zda reflektují jejich potřeby a realitu, jež děti prožívají. K tomu by měl použít pomocné techniky jako pozorování dětí při volných hrách i řízených činnostech, rozhovory s dětmi, rozbory výtvarných prací dětí a také zprostředkovanou reflexi zájmů dětí, vedenou formou rozhovoru nebo písemného vyjádření rodičů. Jestliže máme pocit, že tomu tak není, je potřeba hledat okamžitá opatření, jež by stav zlepšilo.

Sebereflexe učitele v sobě zahrnuje uvědomění si něčeho, co učitel prožil, vyhledání chyb či úspěchů a nalezení určitého řešení. Takovéto uvažování nad prožitým umožňuje pohlížet na danou situaci z různého hlediska a nalézat vhodná řešení. Sebereflexivní aktivity pomáhají učiteli pracovat na sobě samém a na výchovně vzdělávacím procesu jako celku, ale také mu pomáhají, aby neuvázl ve stereotypu a v domněnkách, že vše vykonává správně.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Průzkumné šetření

Každý pedagog by se měl během své praxe setkat s nutností sebereflexe. Tato sebereflexe by měla probíhat správným a efektivním způsobem tak, aby byl učitel schopen analyzovat a hodnotit svoje pedagogické názory, aktivity a postoje a také tohoto hodnocení využívat jako prostředku ke zvyšování efektivity výchovně vzdělávacího procesu. Ne vždy je však tato situace snadná. Většina učitelů je přesvědčena a věří, že jeho přístup k dětem je kvalitní. Je si však také vědom, že se spolupodílí na formování a utváření osobnosti dětí a svým přístupem podmiňuje prožití dětství každého dítěte po celý jeho život. Buď ho lze ovlivnit pozitivně anebo také, nezáměrně celoživotně poškodit. Práce by mohla tedy posloužit k zamyšlení se nad tím, jak se stát kvalifikovaným profesionálním učitelem.

4.1 Cíle průzkumu

Hlavním cílem této práce bylo zdůraznit, jak jsou sebereflexní aktivity učitele v pedagogické profesi důležité a nepostradatelné, tak aby zvyšovaly jeho efektivity výchovně vzdělávacího procesu. Že je důležité naučit se získávat a zpracovávat informace o své vlastní pedagogické činnosti, přemýšlet kam a jakým způsobem se chceme dostat a co pro to můžeme sami udělat. Díky sebereflexím aktivitám učitele může dojít k postupné proměně v jeho přístupu a ke zvyšování efektivity ve výchovně vzdělávacím procesu. Náš průzkum se snaží zjistit, pohled na hlavní průzkumné otázky, které nám zároveň posloužily k vytvoření dotazníku.

4.2 Průzkumné otázky

Před samotným průzkumem v mateřských školách jsme si stanovili celkem tři průzkumné otázky. Při stanovování otázek jsme se zaměřili na to, jak je pro respondenty důležitá sebereflexe. Vycházeli jsme jednak z teorie, ale především z vlastních životních zkušeností.

Průzkumné otázky:

1. Jak vnímá respondent feminizaci ve školství?
2. Jak úspěšně provádí respondent sebereflexi?
3. Jak vnímá respondent vliv sebereflexe vlastní práce ve své profesní praxi?

4.3 Respondenti

Formu rozesílání dotazníků jsme si stanovili pomocí sociální sítě. Díky této možnosti šlo o rychlé a ekonomické shromažďování dat od většího počtu respondentů a jejich anonymita jim poskytla větší otevřenost.

Na sociální síti byla oslovena skupina pedagogů mateřských škol a také jednotliví pedagogové. Ti dále přeposílali dotazník svým kolegům. Pomocí této formy mi aktéři výzkumu odpověděli na 68 dotazníků. Šlo o pedagogy z celé České republiky.

Pedagogové, kteří dotazník vyplňovali, jsou různé věkové skupiny (*graf číslo 13*) a mají různě dlouhou dobu své dosavadní pedagogické praxe (*graf číslo 14*).

Na grafu číslo 1 můžeme vidět, že nejpočetnější skupinu tvoří pedagogové ženského pohlaví. Tvoří ji 98,5 % učitelek z 100% dotázaných. To se shoduje s faktem, že u nás v České republice, je zřejmá feminizace v tomto daném povolání, tj. učitel mateřské školy.

4.4 Výzkumný nástroj

Pro zjišťování dat jsem použila metodu dotazníku. O dotazníku se zmiňuje i autor Chrástka (2007), kde ve své publikaci uvádí podle Gavora, že dotazník je písemný způsob kladení otázek, čímž se získávají písemné odpovědi. Kladené otázky se pak mohou vztahovat k jevům vnějším či k jevům vnitřním. Samotný dotazník je skupina předem pečlivě připravených otázek, jež jsou promyšleně seřazeny a na něž dotazovaná osoba odpovídá písemně.

Položených otázek bylo celkem 14. Převážnou většinu otázek tvořily uzavřené otázky, které nabídlý hotové variantní odpovědi, a zbývající otázky byly polouzavřené, které vedle nabízených odpovědí žádají vysvětlení v podobě otevřené otázky. Výhodou uzavřených otázek je však to, že šetří respondentovi čas, ale i chuť a energii, kterou by musel vynaložit

při zodpovídání otevřených otázek. Respondent je sice nabídkami uzavřených otázek trochu omezen, ale v tom případě nastupuje polouzavřená otázka. Jedna otázka však byla otevřená a umožňuje tak respondentovi volnou tvorbu odpovědi. V úvodu dotazník obsahoval oslovení respondenta, stručný popis toho, k čemu bude dotazník využit a poděkování za vyplnění dotazníku.

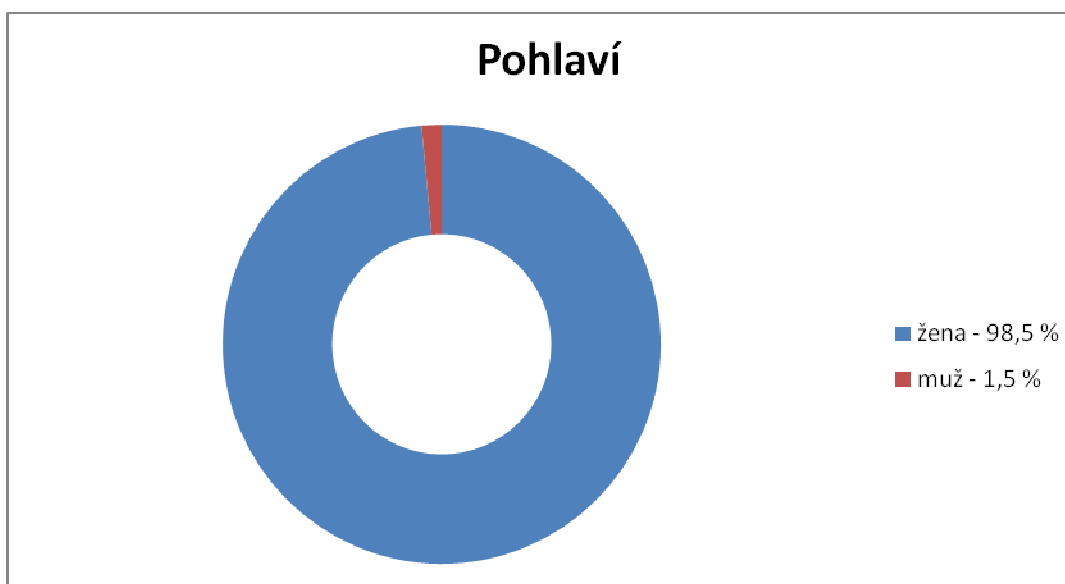
Každá otázka byla vyhodnocena a získaná data byla následně graficky zpracována. Všechny dotazníky byly vyplněny anonymně.

4.5 Analýza získaných údajů

V níže uvedených grafech jsou výsledky jednotlivých otázek dotazníku určených pro pedagogy mateřských škol a jejich analýza s komentáři.

Položka č. 1: „Jaké je Vaše pohlaví?“

Graf č. 1 Pohlaví



Otázka na položku č. 1 byla položena z důvodu zjištění zastoupení mužského pohlaví v dané profesi.

Interpretace: z 68 respondentů jich označilo 67 kolonku žena. Procentuelně 98,5 % odpovědělo tímto způsobem, je tedy evidentní spíše okrajové zastoupení mužů v dané profesi.

Položka č. 2: „Jste pro pedagogicky smíšený kolektiv?“

Graf č. 2 Požadavek na smíšený kolektiv



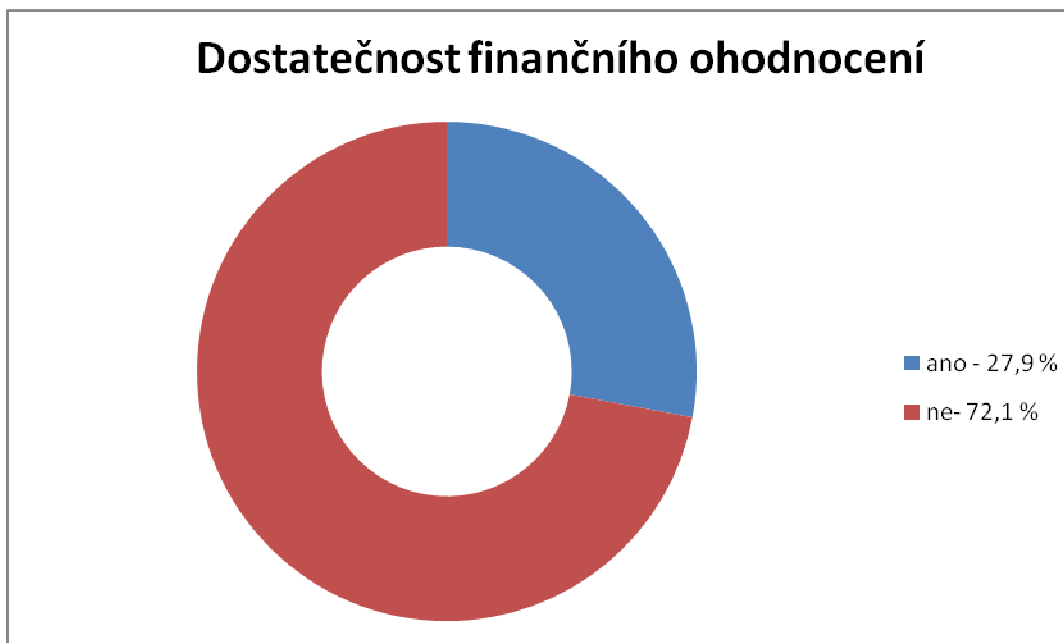
Otázka na položku č. 2 byla položena z důvodu zjištění zájmu o genderově smíšený kolektiv.

Interpretace: 56 dotazovaných respondentů odpovědělo ano, zbytek, 12 subjektů, zodpovědělo, že ne.

Z odpovědí na tuto otázku je evidentní, že i přes to, že je pedagogický kolektiv v mateřských školách spíše ženského charakteru, tak byl by smíšený kolektiv spíše vítán.

Položka č. 3: „Domníváte se, že je pro muže v učitelství finanční ohodnocení dostatečné?“

Graf č. 3 Dostatečnost finančního ohodnocení



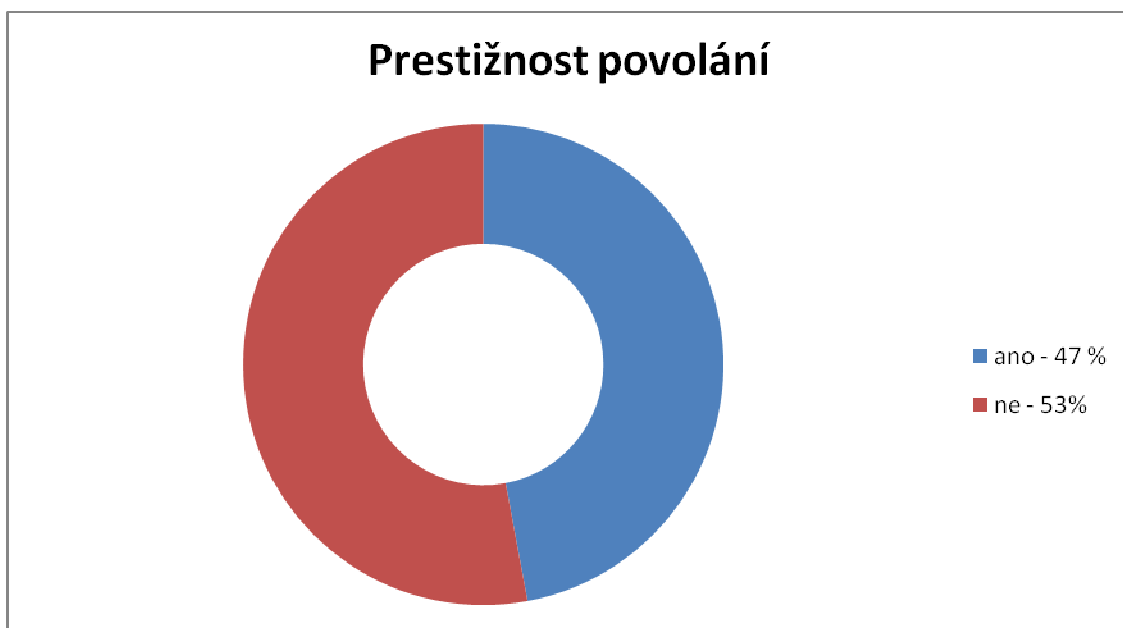
Smyslem položky č. 3 bylo zjistit pohled respondentů na finanční stránku věci ve vztahu k mužskému zastoupení.

Interpretace: ze 49 dotazovaných odpovědělo, že ne a 19 jich odpovědělo ano.

Tato odpověď nám potvrdila, že finanční ohodnocení pro muže v učitelství není až tak dostatečné.

Položka č. 4: „Domníváte se, že muže odrazuje od učitelské profese společenský status?“

Graf č. 4 Prestižnost povolání



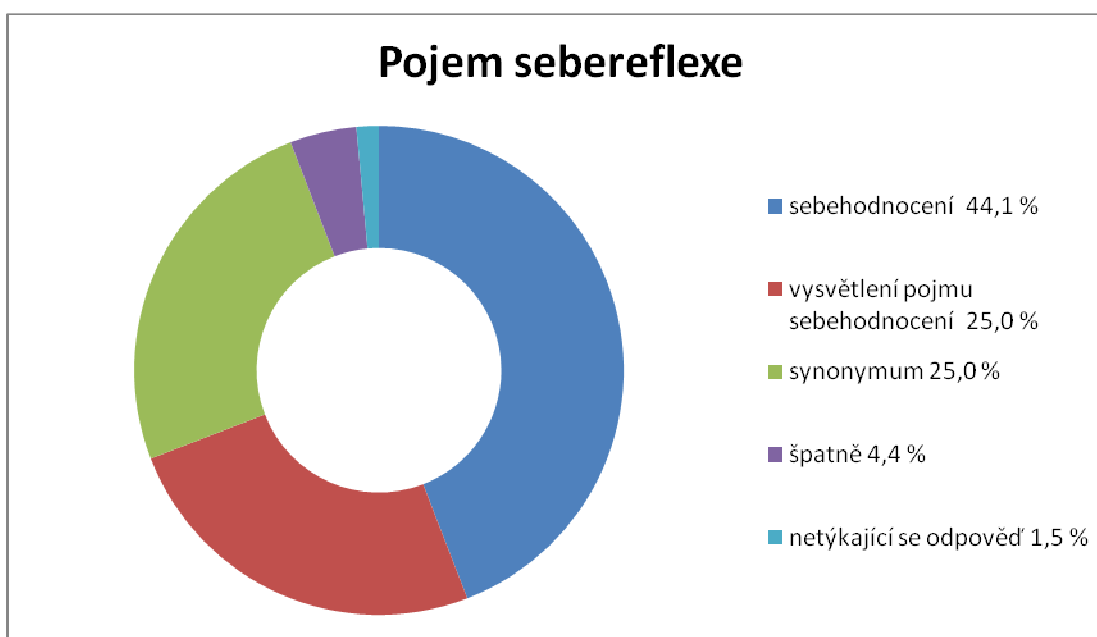
Položka č. 4 nám měla zjistit prestižnost povolání.

Interpretace: 32 respondentů odpovědělo ano a 36 ne.

Z daného výsledku není až tak zcela zřejmé, zda je učitelská profese vnímána jako prestižní povolání (tedy alespoň pro muže). Můžeme se domnívat, že mužskou populaci odrazuje od učitelské profese společenský status. Tím se nám i potvrzuje, že učitelská profese je generově ovlivněna.

Položka č. 5: „Dokázali byste stručně definovat sebereflexi?“

Graf č. 5 Pojem sebereflexe

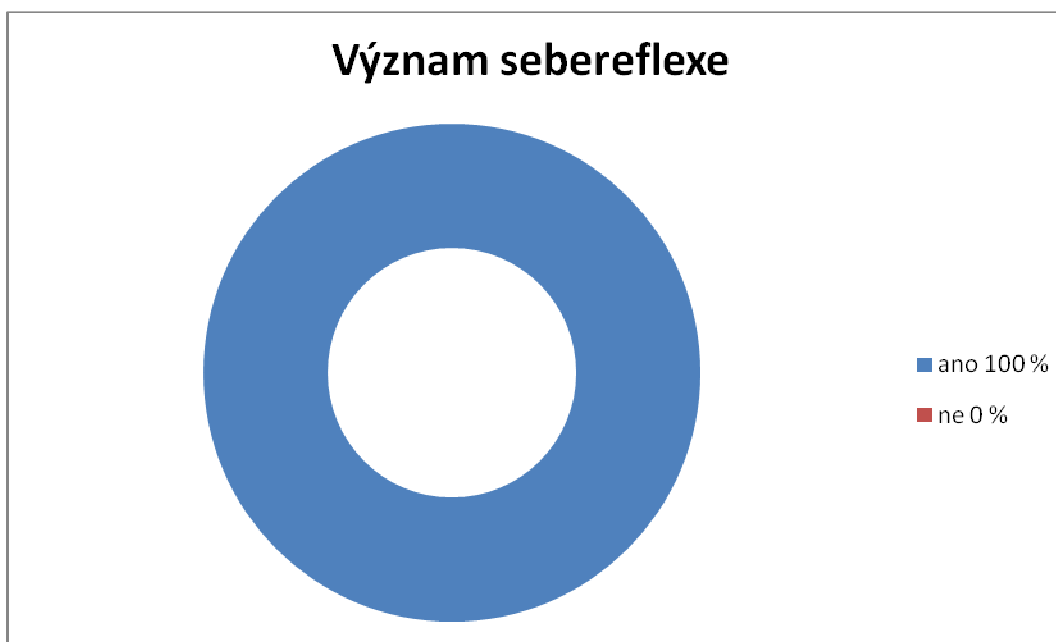


Položka č. 5 byla položena volnou formou, aby byl zajištěn co největší prostor pro získání názoru respondentů na tento pojem a jeho správné vyhodnocení.

Interpretace: u 30 respondentů z celkového počtu 68 dotazovaných objevil pojem sebehodnocení. 17 jich tento pojem rozepsalo obsáhleji a dalších 17 jich tento pojem označilo synonymem (př. zhodnocení). U 3 respondentů se objevila milná odpověď a 1 respondent odpověděl mimo dotazovaný rámec. Graf nám tedy znázorňuje, že s pojmem sebereflexe pedagogové již setkali a dovedou jej definovat.

Položka č. 6: „Má podle Vás sebereflexe význam?“

Graf č. 6 Význam sebereflexe

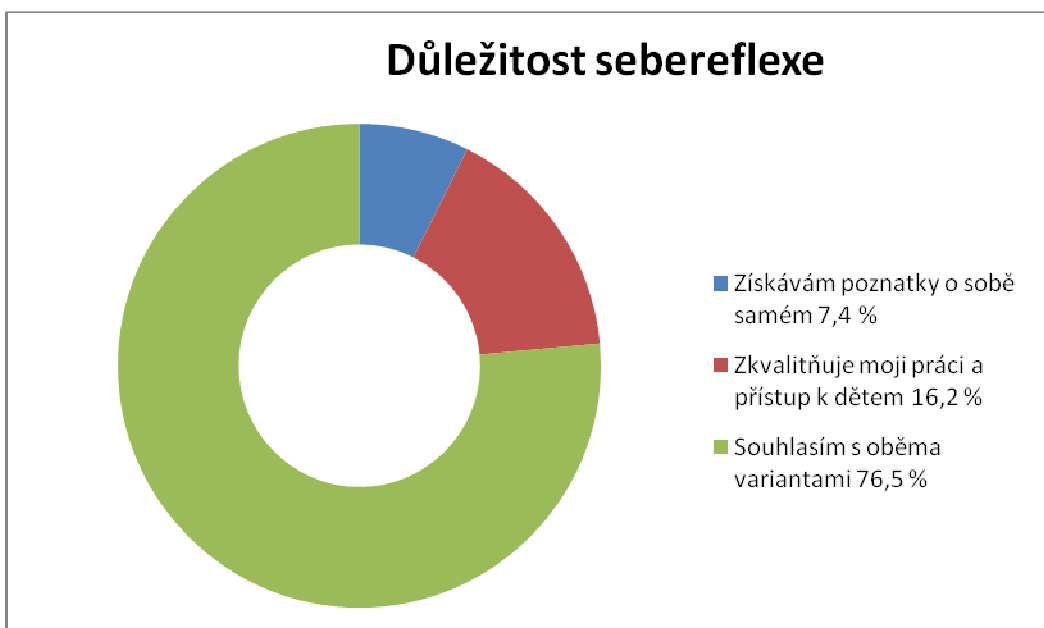


Položkou č. 6 jsme chtěli zjistit, jakou důležitost přiřadí respondenti přímo samotné sebereflexi.

Interpretace: Přestože byla stanovena dvojitá možnost odpovědi, všech 68 respondentů odpovědělo kladně. Je tak naprosto z grafu zřejmé, že respondenti sebereflexi považují za velmi důležitou a přiřadí jí důležitý význam. Což se nám i potvrzuje v následujícím grafu.

Položka č. 7: „Jaký význam má pro Vás sebereflexe?“

Graf č. 7 Důležitost sebereflexe



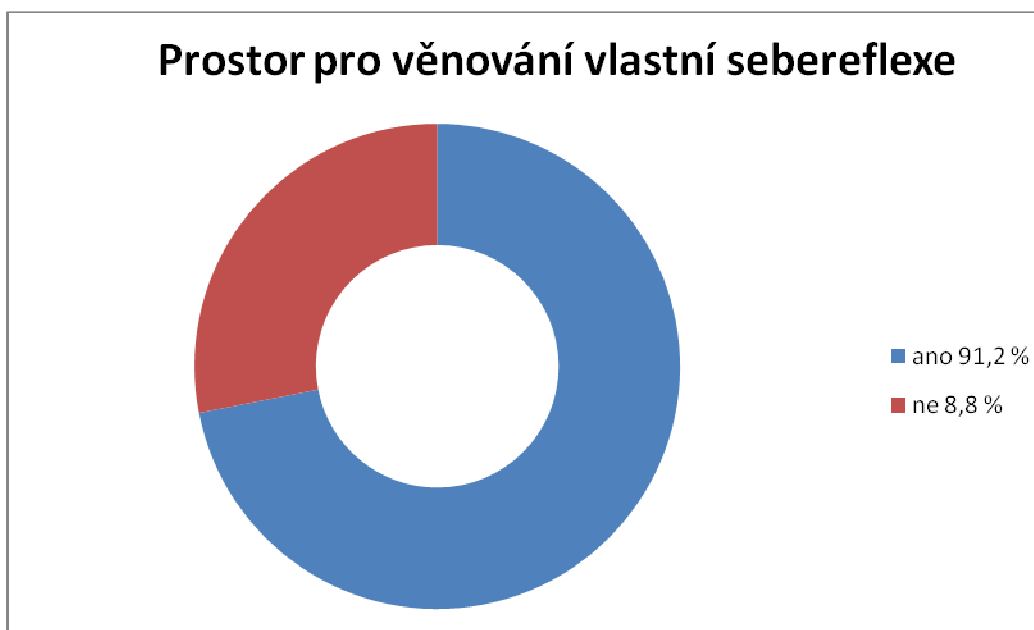
Položka č. 7 je úzce spjata s položkou č. 6 (Význam sebereflexe). Respondenti odpověděli na položku č. 6 kladně, a proto následovně odpověděli i na položku č. 7.

Interpretace: Možnost odpovědí byla rozdělena do tří variant, a to tak že jednou z možností byla odpověď „Získávám poznatky o sobě samém“, tuto variantu zvolilo z celkového počtu pouze 5 dotazovaných. Variantu „Zkvalitňuje moji práci a přístup k dětem“ zvolilo 11 dotazovaných a třetí možnost „Souhlasím s oběma variantami“ zvolilo 52 dotazovaných.

Z grafu je evidentní, že sebereflexe v učitelské profesi je potřebnou záležitostí, z důvodu zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu.

Položka č. 8: „Věnujete prostor vlastní sebereflexi, hodnotící Vaši pedagogickou činnost?“

Graf č. 8 Prostor pro věnování vlastní sebereflexe

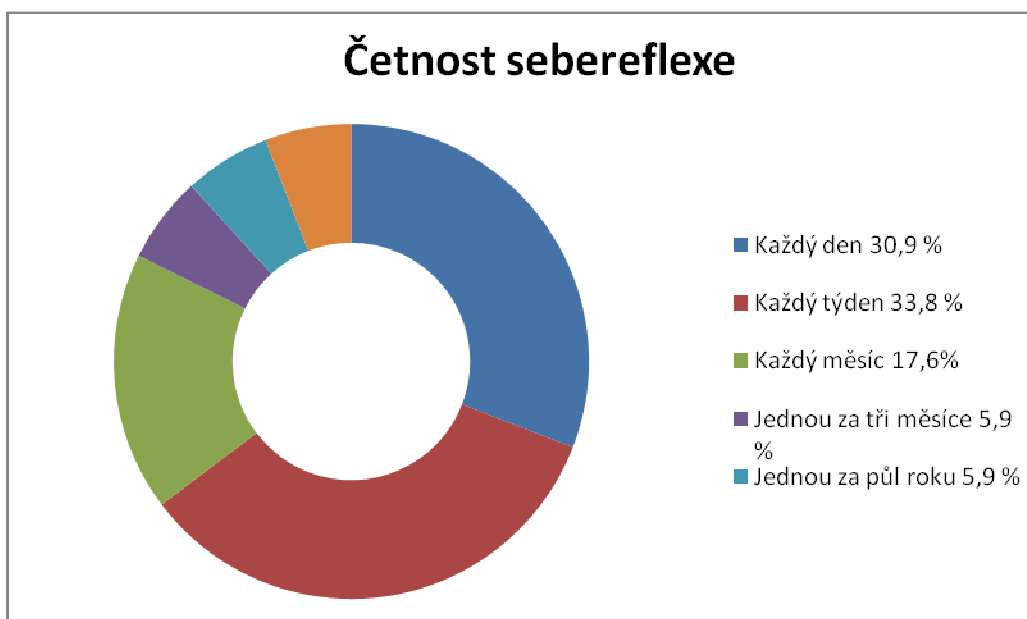


Položkou č. 8 jsme zjišťovali, jak se dotazovaní věnují vlastní sebereflexi.

Interpretace: Na položku č. 8 tedy odpovědělo celých 62 respondentů kladně. Z čehož vyplývá, že většina respondentů se věnuje vlastní sebereflexi. Což nám opět potvrzuje předchozí položky ohledně důležitosti sebereflexe. Z grafu vyplývá, že respondenti jsou si vědomi důležitosti sebereflexe a snaží se vytvořit na ni prostor.

Položka č. 9: „Pokud ano, jak často?“.

Graf č. 9 Četnost sebereflexe



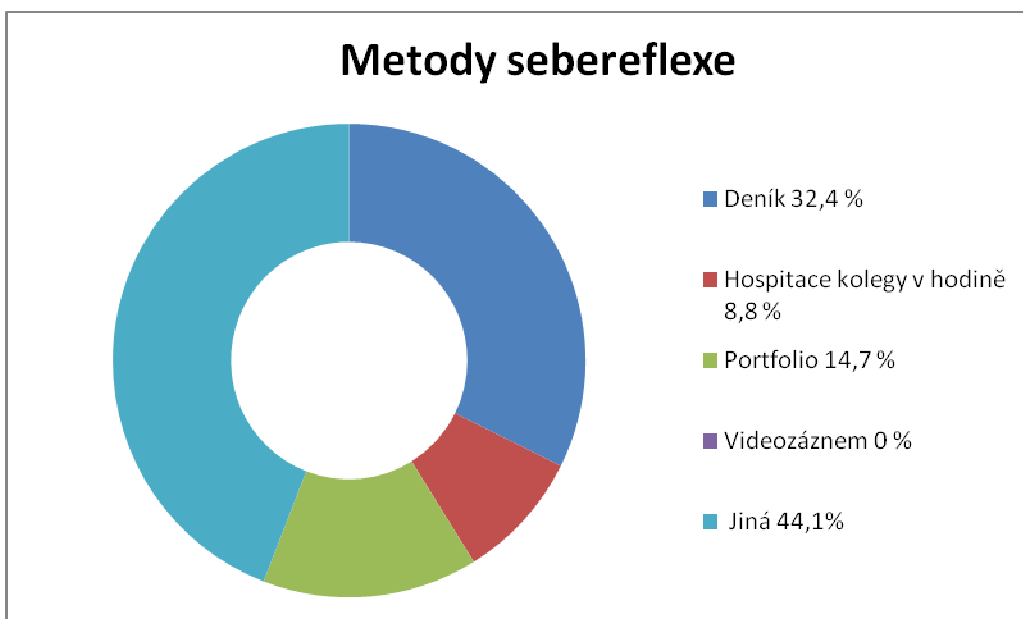
Položka č. 9 rozvíjí předchozí položku.

Interpretace: Bylo 5 možností odpovědí. Na variantu „Každý den“ odpovědělo 21 respondentů, na možnost „Jednou týdně“ odpovědělo 23 respondentů a na variantu „Každý měsíc“ odpovědělo 12 tazatelů. Na možnost „Jednou za tři měsíce“ odpověděli respondenti 4 a na možnost „Jednou za půl roku“ odpověděli 4 dotazovaní.

Bylo milým zjištěním, že respondenti se snaží své sebereflexi věnovat dostatek času. Takže jde o další potvrzení, že sebereflexe je v učitelské profesi důležitá a je vítána.

Položka č. 10: „Pokud ano, jakou metodou?“

Graf č. 10 Metody sebereflexe



10. položka nám stále rozvíjí položku č. 8 (Prostor pro věnování vlastní sebereflexe), a to ve volbě použité metody pro provádění sebereflexe.

Interpretace: Dotazovaní měli na výběr z pěti možností. První variantu „Deník“ si zvolilo 22 respondentů, což je důkazem, že jde o oblíbenou metodu sebereflexe. „Hospitaci kolegyně v hodině“ si vybralo 6 dotazovaných. Portfolio si vybralo 10 respondentů. Videozáznam si nezvolil nikdo a tak jde zřejmě o velmi málo používanou metodu sebereflexe. Za to variantu „Jiná“ si vybralo 30 dotazovaných. Je tedy jasně viditelné, že kombinace vícero metod je oblíbenější, nežli pouze jeden způsob sebereflexe.

Položka č. 11: „Má Vaše sebereflexe vliv na výchovně vzdělávací proces?“

Graf č. 11 Vliv vlastní sebereflexe na výchovně vzdělávací proces

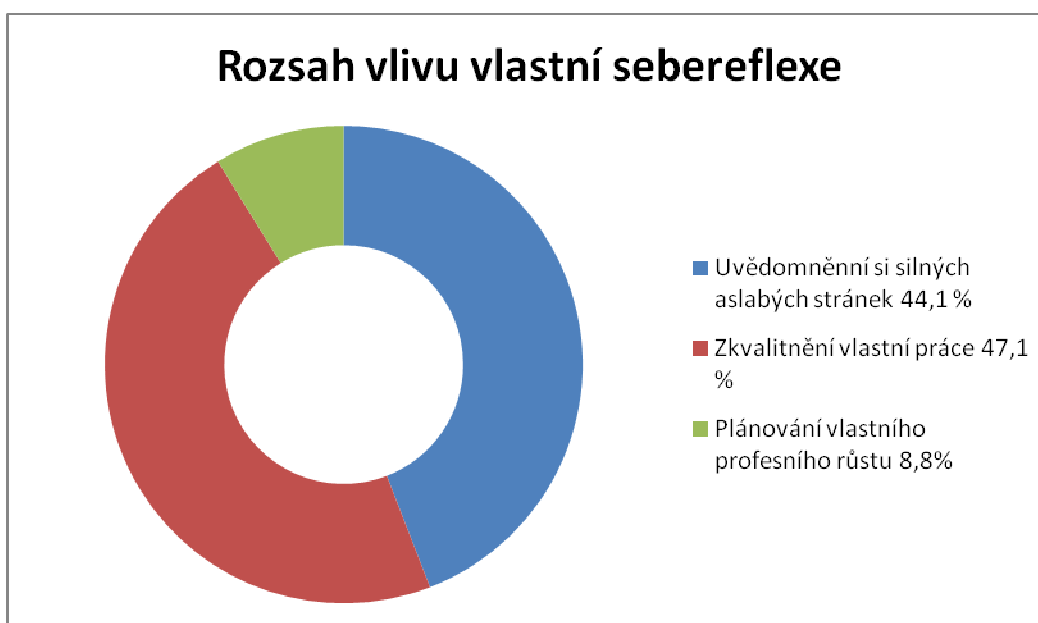


Položkou č. 11 jsme chtěli zjistit vliv vlastní sebereflexe na výchovně vzdělávací proces.

Interpretace: Odpovědělo 67 respondentů z celkového počtu kladně. Tento graf nám znázorňuje a opět utvrzuje v domněnce, že vliv vlastní sebereflexe na výchovně vzdělávací proces je opravdu velmi důležitý.

Položka č. 12: „Pokud ano, jaký?“

Graf č. 12 Rozsah vlivu vlastní sebereflexe.



Položka č. 12 nám rozvíjí položku č. 11 (Vliv vlastní sebereflexe na výchovně vzdělávací proces).

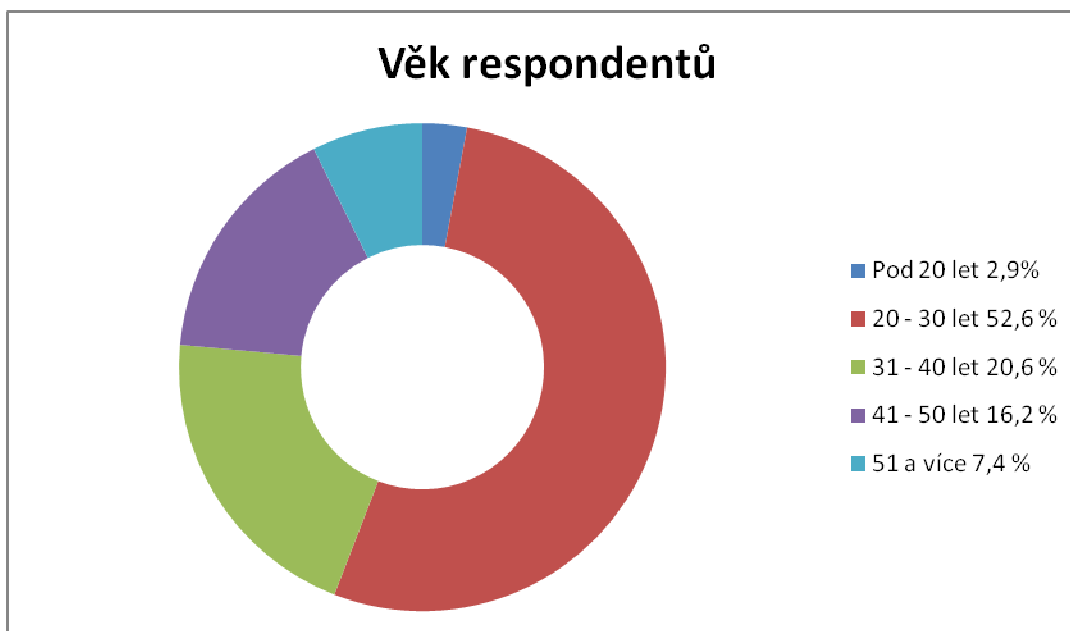
Interpretace: Celkem 30 dotazovaných odpovědělo, že díky sebereflexi si uvědomuje své silné či slabé profesní stránky. Prostřednictvím sebereflexe se snaží zkvalitnit vlastní práci celkem 32 respondentů a 6 dotazovaných si vybralo, možnost, že na základě sebereflexe plánuje svůj další profesní růst.

Z grafu je čitelné, že sebereflexe zkvalitňuje vlastní práci. Díky ní si může pedagog uvědomit jak své silné, tak i slabé stránky.

Tato položka nás však může vést k zamyšlení, proč jen tak málo respondentů má zájem o profesní růst?

Položka č. 13: „Do jaké věkové kategorie se můžete zařadit?“

Graf č. 13 Věk respondentů



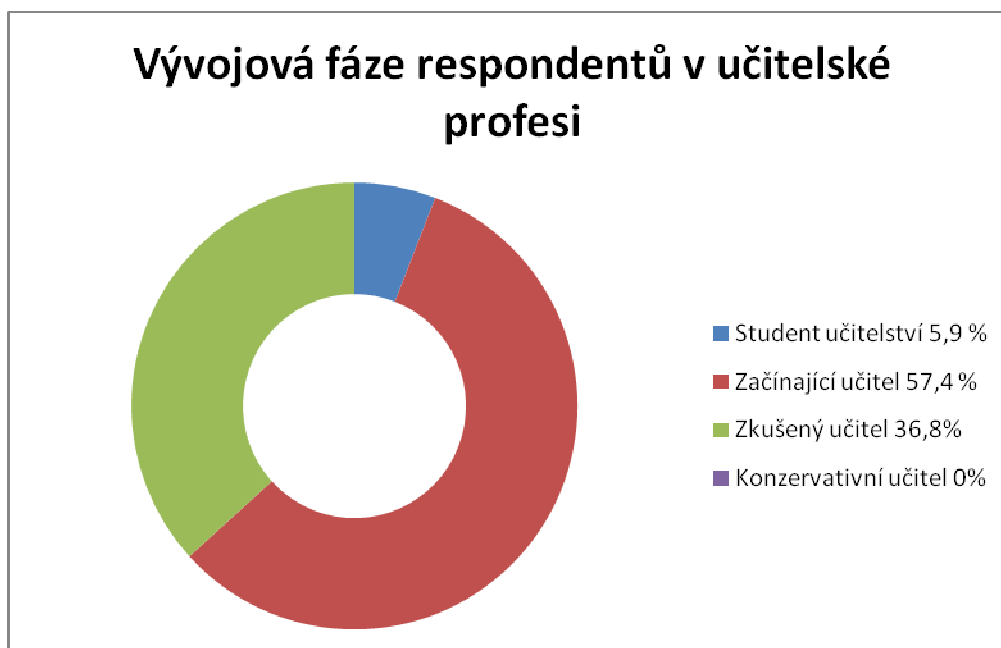
Položka č. 13 byla zaměřena na věk respondentů, díky němuž jsme schopni lépe poznat respondenty.

Interpretace: Ve věkové kategorii pod 20 let jsou pouze 2 respondenti. Nejširší věková platforma je 20-30 let do ní se zařadilo celkem 36 dotazovaných. Ve věkové kategorii 31 – 40 let bylo 14 respondentů. Jedenáct dotazovaných bylo v kategorii 41 – 50 let a v kategorii 51 a více bylo 5 respondentů.

V průzkumu jsme zjistili, že většina respondentů je pod hranicí 30 let a z toho si dovoluujeme usoudit, že by to mohlo mít vliv na otázku č. 6, která se týkala důležitosti sebereflexe. V této otázce odpovědělo překvapivě všech 68 respondentů kladně. Důvodem by mohla být právě věková hranice, neboť se domníváme, že u mladších učitelů se kladl větší důraz na sebereflexi již při studiu.

Položka č. 14: „Do jaké vývojové fáze učitele se můžete zařadit?“

Graf č. 14 Vývojová fáze respondentů v učitelské profesi



Položka č. 14 nám měla zjistit vývojovou fázi respondentů v rámci učitelské profese.

Interpretace: Jako student učitelství se označili celkem 4 dotazovaní. Mezi začínajícího učitele se začlenilo 39 respondentů, za zkušeného učitele se považuje 25 dotazovaných a za konzervativního učitele se neoznačil ani 1 z respondentů.

Tento výsledek nám opět potvrzuje domněnku, kterou jsme vyvodili z předchozí položky č. 13. V ní jsme poznamenali, že z průzkumu je možné odhadnout vliv věku respondentů na položku č. 6, která se týkala důležitosti sebereflexe. Větší počet respondentů totiž tvořili převážně učitelé pod 30 let, což mohlo být důvodem právě nízké věkové hranice. Domníváme se tak, že u mladších učitelů se kladl větší důraz na sebereflexi již při studiu.

4.6 Celkové zhodnocení získaných údajů

Výzkum jednoznačně prokázal, a rovněž pro nás nebyl překvapivým zjištěním, že **učitelů ženského pohlaví je v pedagogickém působení nejvíce**. Přičemž by respondenti **uvítali pedagogicky smíšený kolektiv**. Z výsledku je tedy jasné, že feminizace je značná, i když respondenti ji nevnímají jako pozitivum a raději by uvítali smíšený kolektiv. **Finanční ohodnocení mužů v učitelství je dle odpovědí nedostatečné**. Na dotaz zda se respondenti domnívají, že muže od učitelství odrazuje společenský status, byla 47 % odpověď ano a 53% odpověď ne. A tak z daného výsledku **není zřejmé, jestli je učitelství profese u muže vnímána jako prestižní povolání**. Z výsledků vyplývá, že **dotazovaní považují sebereflexi za velmi důležitou**. Četnost provádění sebereflexivních aktivit nám **tento výsledek také podtrhuje**. O záměrné sebereflexi respondenti vědí a přemýšlejí nad tím, jak získat informace o kvalitě své práce ve výchovně vzdělávacím procesu. **Velice dobře znají několik způsobů, jak mají získat zpětnou vazbu svého snažení**. Výzkum ukázal, že **za účinnou alternativou získání zpětné vazby je pro respondenty kombinace několika metod**. Další v pořadí byla celkem jednoduchá a časově nenáročná metoda ve formě **deníku**. Zato **metoda pomocí videozáznamu není vůbec používána**. Co se týče vlivu **sebereflexe na výchovně vzdělávací proces, tak ji respondenti považují za velmi důležitou** ve své učitelství profesi. Díky sebereflexi se snaží zkvalitnit vlastní práci, ale také si i plánovat svůj další profesní růst. Ukázalo se také, že **většina respondentů je mladšího věku a řadí se tak do vývojové fáze učitele jako „začínající učitel“**.

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že dotazníkovým šetřením jsme získali odpovědi na výše uvedené průzkumné otázky.

Závěr

Snad každý učitel zažívá během svého pedagogického působení jak výhry a prohry, tak i své úspěšné a neúspěšné chvíle. Záměrná sebereflexe učitele je sama o sobě velmi důležitá pro všechny pedagogy a měla by být povinností každého učitele. Efektivně vykonávají svoji profesi jen ti učitelé, jež na sobě pracují.

Za cíl bakalářské práce jsme si vytyčili zjištění, jak vnímají respondenti feminizaci ve školství, jaký je vztah učitelů k sebereflexi, jestli se vůbec zajímají o zpětnou vazbu a zda sebereflexi provádějí. Rovněž bylo našim záměrem vyzkoumat, v jaké míře učitelé znají a používají různé sebereflexivní metody, a jak hodnotí svou práci ve výchovně vzdělávacím procesu.

V teoretické části jsme si nejprve vyjasnili základní pojmy, které se vztahují k dané problematice. Proto byla teoretická část práce rozdělena do třech hlavních kapitol, ve kterých vymezujeme na hlavní výzkumné otázky a základní pojmy.

První kapitola byla rozdělena do pěti podkapitol. Zaměřili jsme se v nich na pojem osobnost učitele, popsali jsme okruhy jejich vlastností, vývoj učitele a jeho fáze, věnovali jsme se feminizaci v učitelské profesi, profesním kompetencím učitele a roli učitele mateřské školy.

Druhá kapitola byla věnována hlavnímu „gró“ této práce a to sebereflexi. Nejprve jsme tento pojem definovali, dále rozebrali sebereflexi v práci učitele, proces sebereflexe, metody a techniky sebereflexe.

V poslední kapitole jsme popsali výchovně vzdělávací proces a věnovali se významu RVP PV.

V praktické části jsme na základě dotazníkového šetření respondentů mateřských škol interpretovali průzkumné šetření a cíle průzkumu. Za cíl jsme si stanovili především zjištění, zda je učitelský kolektiv opravdu genderově ovlivněn, jaké jsou sebereflexivní aktivity učitele, používané metody a zda zvyšují jeho efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Využitím kvantitativního přístupu a výzkumné metody dotazníku, jsme tedy získali obraz postoje současných pedagogů k možnostem sebereflexe.

Přínosem práce pro nás bylo vytvoření přehledu o teorii sebereflexe. Dále jsme zjistili, jak jsou důležité sebereflexivní aktivity pro učitele. Utvrdili jsme se v tom, že aktivity jsou pro pedagogy přínosem, napomáhají se zamýšlet nad sebou samým, nad jeho jednáním a konáním.

Byli bychom velice rádi, kdyby tato práce posloužila jak studentům pedagogických oborů, tak i učitelům v praxi, neboť právě sebereflexivní aktivity zvyšují efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Prostřednictvím tohoto procesu se můžeme dostat nejbližší k dětem a odvádět tak zodpovědně práci, která by měla být v našem případě posláním.

Závěrečné resumé

Bakalářská práce se zabývá problematikou sebereflexních aktivit učitele a jeho zvyšování efektivity výchovně vzdělávacího procesu. Průzkum probíhal metodou dotazníkového šetření. Zapojeno bylo 68 respondentů.

V teoretické části jsme se nejprve seznámili s pojmy, které se týkají samotného učitele. Dále podstatná část věnovaná sebereflexi a poslední kapitola se zaměřuje na výchovně vzdělávací proces.

Praktická část je věnována průzkumnému šetření. Průzkumnou metodu jsme si zvolili formou dotazníkového šetření. Výsledky ukazují na to, že sebereflexní aktivity učitele jsou důležité a nepostradatelné pro většinu z nás.

Summary

The thesis deals with the sebereflexní activities of the teacher and the educational process efficiency. Survey method, questionnaire investigation. 68 the respondents were involved.

In the theoretical part we first familiarize yourself with the concepts that relate to the teacher himself. Additionally significant part devoted to reflection and the last chapter focuses on the educational process.

The practical part is devoted to exploratory investigations. A reconnaissance method we chose the form of a questionnaire survey. The results show that a self-reflection activities teachers are important and indispensable for most of us.

Seznam použité literatury

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BERČÍKOVÁ, Alena, ŠMELOVÁ, Eva, STOLINSKÁ, Dominika a kol. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

BAHENSKÁ, Marie. *Počátky emancipace žen v Čechách. Dívčí vzdělání a ženské spolky v Praze v 19. Století*. Praha: Libri, 2005. ISBN 80-7277-241-4.

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-24711-68-3.

HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALKHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0599-7.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

- MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělání, Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Naklad. Trion, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole, příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
ISBN 80-7315-082.

Seznam grafů

Graf č. 1 Pohlaví

Graf č. 2 Požadavek na smíšený kolektiv

Graf č. 3 Dostatečnost finančního ohodnocení

Graf č. 4 Prestižnost povolání

Graf č. 5 Pojem sebereflexe

Graf č. 6 Význam sebereflexe

Graf č. 7 Důležitost sebereflexe

Graf č. 8 Prostor pro věnování vlastní sebereflexe

Graf č. 9 Čestnost sebereflexe

Graf č. 10 Metody sebereflexe

Graf 11 Vliv vlastní sebereflexe na výchovně vzdělávací proces

Graf č. 12 ukazuje rozložení variantních odpovědí v procentech.

Graf č. 13 Věk respondentů

Graf č. 14 Vývojová fáze respondentů v učitelské profesi

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník - sbereflexivní aktivity učitele

Příloha dotazník – Sebereflexivní aktivity učitele

Vážené kolegyně a kolegové,

jmenuji se Jitka Kropáčová a jsem studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku na téma Sebereflexivní aktivity učitele, který je součástí mé bakalářské práce. Dotazník má 14 otázek, jeho vyplnění trvá maximálně 10 minut a je zcela anonymní. Děkuji za spolupráci.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- a) Muž
- b) Žena

2. Jste pro pedagogicky smíšený kolektiv?

- a) Ano
- b) Ne

3. Domníváte se, že je pro muže v učitelské profesi finanční ohodnocení dostatečné?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Jiná odpověď, prosím uveďte.....

4. Domníváte se, že muže od učitelské profese odrazuje společenský status?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Jiná odpověď, prosím uveďte.....

5. Dokázali byste stručně definovat sebereflexi?

6. Má podle Vás sebereflexe význam?

- a) Ano
- b) Ne

7. Pokud ano, jaký?

- a) Získávám poznatky o sobě samém.
- b) Zkvalitňuje moji práci a přístup k dětem.
- c) Souhlasím s oběma variantami.

8. Věnujete prostor vlastní sebereflexi, hodnotící Vaši pedagogickou činnost?

- a) Ano
- b) Ne

9. Pokud ano, jak často?

- a) Každý den
- b) Každý týden
- c) Každý měsíc
- d) Jednou za tři měsíce
- e) Jednou za půl roku
- f) Jednou za rok

10. Pokud ano, jakou metodou?

- a) Deník
- b) Hospitace kolegy v hodině
- c) Portfolio
- d) Videozáznam
- e) Jiná odpověď, prosím uveďte.....

11. Má Vaše sebereflexe vliv na výchovně vzdělávacím proces?

- a) Ano
- b) Ne

12. Pokud ano, jaký?

- a) Uvědomuji si ve své profesi svoje silné, ale i slabé stránky.
- b) Snažím se o zkvalitnění vlastní práce.
- c) Na základě sebereflexe plánuji svůj další profesní růst.

13. Do jaké věkové kategorie se můžete zařadit?

- a) Pod 20 let
- b) 20 – 30 let
- c) 31 – 40 let
- d) 41 – 50 let
- e) 51 a více

14. Do jaké vývojové fáze učitele se můžete zařadit?

- a) Student učitelství
- b) Začínající učitel
- c) Zkušený učitel
- d) Konzervativní učitel

Anotace

Jméno a příjmení:	Jitka Kropáčová
Katedra:	Primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Sebereflexivní aktivity učitele jako prostředek zvyšování efektivity výchovně vzdělávacího procesu
Název v angličtině:	Self-reflexive activities of the teacher as a means of increasing the efficiency of educational proces.
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá sebereflexivními aktivitami učitele, které jsou prostředkem ke zvyšování efektivity výchovně vzdělávacího procesu. Práce je rozdělena do dvou částí. V první – teoretické části jsou definovány základní pojmy týkající se učitele. Dále se věnujeme sebereflexi a poslední kapitola je zaměřena na výchovně vzdělávací proces. V praktické části je uvedeno průzkumné šetření, cíle průzkumu, průzkumné otázky, respondenti, výzkumný nástroj a na závěr analýza získaných údajů. Cílem průzkumu bylo analyzovat stav sebereflexivních aktivit učitele. Průzkum byl uskutečněn anonymně, dotazníkovou metodou pomocí sociální sítě. Oslovila jsem jednotlivé pedagogy mateřských škol, ale také i celé skupiny.
Klíčová slova:	kvalita učitele, profesní standard, profesní kompetence, znalosti a dovednosti učitele, sebereflexe, vrstvy sebereflexe, metody sebereflexe
Anotace v angličtině:	This thesis deals with self-reflective activities of teachers as a means to improve the efficiency of the educational process. The work is divided into two parts. In the first - theoretical part are defined basic concepts related to the teacher. Furthermore, it self-reflection and the last chapter is focused

	<p>on the educational process. In the practical part is specified exploratory research, survey objectives, survey questions, respondents research tool, and finally analysis of the data. The aim of the survey was to analyze the state of self-reflexive teacher activities. The survey was carried out anonymously, a questionnaire method using social networks. I spoke individual teachers of kindergartens, but also the entire group.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>quality teachers, professional standards, professional competence, knowledge and skills of teachers, self-reflection, self-reflection layers, methods of self-reflection</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Dotazník - sbereflexivní aktivity učitele</p>
Rozsah práce:	<p>69</p>
Jazyk práce:	<p>čeština</p>