

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

Zdeňka Vojáčková

Sebereflexe jako prostředek osobnostního rozvoje učitele
v předškolním vzdělávání

Olomouc 2013

vedoucí práce Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Dominice Stolinské, Ph.D. za odborné vedení práce, za věcné rady a podnětné připomínky, za vstřícnost, laskavost, trpělivost a lidský přístup.

Také děkuji paní ředitelce Mateřské školy v Nové Hradečné, která mi poskytla podklady k sestavení SWOT analýzy MŠ, dále učitelkám z Olomouckého kraje, které mi ochotně poskytly údaje pro empirickou část práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost a podporu během celého mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Sebereflexe jako prostředek osobnostního rozvoje učitele v předškolním vzdělávání zpracovala samostatně pod odborným dohledem své vedoucí práce a že jsem uvedla použitou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 11. června 2013

Obsah

ÚVOD.....	7
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	9
1.1 Cíle předškolního vzdělávání.....	10
1.2 Specifika realizace předškolního vzdělávání	11
2 UČITEL V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
2.1 Motivační faktory pro práci učitele.....	14
2.2 Profesionalizace učitele.....	15
2.3 Profesní kompetence učitele v předškolním vzdělávání	16
2.4 Sebereflexe jako prostředek rozvoje učitele	19
2.5 Autoevaluace školy jako prostředek k poznání podmínek školy.....	20
2.6 Osobnost učitele.....	22
2.7 Metody, techniky a proces sebereflexe	24
3 ŠKOLNÍ KLIMA	26
3.1 Činitelé školního klimatu.....	26
4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ	28
4.1 Cíle práce	28
4.2 Design výzkumného šetření	28
4.3 SWOT analýza Mateřské školy Nová Hradečná.....	29
4.4 Profesiogram.....	32

4.5	Rozhovor	33
4.6	Průběh výzkumného šetření	34
4.7	Analýza výsledků	47
	ZÁVĚR.....	49
	POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	50
	SEZNAM TABULEK	54
	SEZNAM GRAFŮ	55
	SEZNAM ZKRATEK	55
	SEZNAM PŘÍLOH	56
	ANOTACE	61

ÚVOD

„Stávání se učitelem“ je považováno za dlouhodobý a složitý proces. Vyžaduje osobnostní předpoklady vzdělávat a vychovávat žáky, empatii, smysl pro spravedlnost, pro humor, trpělivost, vstřícný vztah k žákům, optimismus a ochotu pomáhat. Z dalších vlastností jsou důležité zásadovost, důslednost a také schopnost sebevzdělávání. Schopnost přemýšlení a zamýšlení se nad tím, co je pro nás a naši práci kladem. Zamýšlení se nad sebou a nad svým konáním. To značí - mít schopnost sebereflexe. Sebereflexe není jen uvědomění si rysů naší osobnosti, je to cesta k sebepoznání. Dá se přirovnat k vnitřnímu dialogu, který si vedeme sami se sebou, zamýšlíme se nad vykonanou prací v kratších či delších časových intervalech. Sebereflexe a sebehodnocení je budoucí prostředek proměny každého jednotlivce v jakékoli profesi. Nejinak je tomu v oblasti pedagogické. Každý učitel chce být učitelem dobrým, spravedlivým, chce děti naučit, předat jim své zkušenosti, výchovně působit, být jim vzorem. Tím, že se nad svým jednáním zamýšlí, nastavuje si zrcadlo své práce a snaží se tak, aby jeho práce byla prospěšná, aby měla smysl. Sebereflexe nevyvozuje pouze to, co se stalo a jak, ale je možné se díky ní dívat i do budoucnosti. Nastavovat si nové cíle.

V mateřské škole pracuji prvním rokem jako učitelka u nejmladších dětí. Tato práce mě naplňuje, těší, je mi opravdu posláním. Chci být ve své pedagogické činnosti tou správnou, milou, chápavou a dobrou učitelkou. Vím, že mi k těmto cílům může dopomoci seberefektivní přístup. Proto se tato bakalářská práce zabývá problematikou sebereflexe učitele v předškolním vzdělávání a osobnostním růstem učitele. Práce je rozdělena do čtyř kapitol. **První kapitola** se věnuje předškolnímu vzdělávání, jeho cílům a specifikům jeho realizace. **Druhá kapitola** se zabývá učitelem, jeho důležitostmi a nepostradatelností ve výchovně - vzdělávacím procesu. V motivačních faktorech pro činnost učitele tato podkapitola vyzdvihuje důležitost spokojenosti a pozitivní motivace. Další podkapitola je věnována profesním kompetencím, jejichž vymezení je možno uznat jako určitou relativní normu pro sebereflexi. V následující podkapitole je nastíněna profesionalizace a s ní spojený standard vzdělávání. Dále je vymezen pojem sebereflexe učitele, autoevaluace školy. Tuto kapitolu uzavírá osobnost učitele a metody, techniky a proces sebereflexe. **Třetí kapitola** pojednává o školním klimatu a jeho podpůrných faktorech. **Čtvrtá kapitola** je věnována empirické části bakalářské práce. První podkapitola se věnuje cílům empirické části práce,

další podkapitoly obsahují SWOT analýzu Mateřské školy v Nové Hradečné, jejímž výsledkem je snaha zhodnotit silné a slabé stránky školy k tomu, aby se následně v profesiogramu vymezily oblasti, které je třeba zohlednit, na které je třeba se zaměřit ve své přípravě na výuku, a to tak, aby se co nejvíc eliminovaly slabé stránky a podpořily stránky silné.

Cílem této práce je pomocí profesiogramu zjistit, zda porovnání činností učitele začátečníka s činnostmi učitelky s praxí na podkladě techniky sebereflexe je hodně rozdílné a v čem. Na podkladě rozhovoru s učitelkou vystihnout její osobní charakteristiku.

Hlavní cíl práce:

- na podkladě techniky sebereflexe porovnat činnosti učitele začátečníka s činnostmi učitelky s praxí

Hlavní cíl teoretické části práce:

- prezentovat pedagogické činnosti učitele v předškolním vzdělávání

Dílčí cíle teoretické části práce:

- zachytit význam profese učitele v předškolním vzdělávání
- představit charakteristiku učitele v kontextu osobnostního rozvoje
- nastínit význam učitelských aktivit pro utváření školního klimatu

Hlavní cíl empirické části práce:

- zmapování činností začínajících a pokročilých učitelů v předškolním vzdělávání pomocí profesiogramu

Dílčí cíle empirické části práce:

- zjištění situace mateřské školy pomocí SWOT analýzy (vyhodnocení oblastí, na které je třeba se zaměřit a věnovat se jim v další činnosti)
- na základě rozhovoru s učitelkou vystihnout charakteristiku osobnosti učitelky
- analýza jednotlivých činností učitelky mateřské školy a interpretace těchto činností

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Již Jan Ámos Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* (1992) uvádí předškolní vzdělávání jako nutný předstupeň obecného vzdělání a jako nedílnou součást celoživotního rozvoje člověka. Problematika předškolního vzdělávání je velmi rozsáhlá a pojednání autorů hodně obsáhlé. Tato kapitola objasňuje pojem předškolní vzdělávání, zabývá se či cituje autory Opravilovou, Průchu, Šmelovou, Nelešovskou či Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV).

Předškolní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (2004), který uvádí, že záměrem předškolního vzdělávání je rozvoj dítěte po stránce fyzické, psychické i sociální, směřování dítěte k jeho jedinečnosti a samostatnosti, k naučení dítěte zvládat běžné nároky života. Šmelová a Nelešovská (2009, s. 14) citují ze zákona o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb § 33: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém, citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.“* Mateřská škola je předškolní vzdělávací instituce. Jejím úkolem je navazovat na rodinnou výchovu a doplňovat ji. V celoživotním vzdělávání je označována za první etapu (ISCED 0). Průcha (2009) vymezuje předškolní vzdělávací instituci jako zařízení, které společnou výchovou dětí doplňuje výchovnou funkci rodiny. Tato zařízení zajišťují uspokojování potřeb a naplnění možností individualizovaného rozvoje všech stránek osobnosti dítěte. Mateřská škola na základě připraveného vzdělávacího programu rozvíjí specifické formy vzdělávání, které je zaměřeno na osvojování klíčových kompetencí a na získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání. Opravilová (In Kolláriková, Pupala 2010) vymezuje mateřskou školu jako přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k systematickému vzdělávání. Jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. Dle školského zákona je možné odložit povinnou školní docházku nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmého roku věku. Přednostně jsou do mateřské školy přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Dle RVP PV (2004) je koncepce předškolního vzdělávání založena na stejných základech jako ostatní obory a úrovně vzdělávání, řídí se s nimi společnými cíli.

1.1 Cíle předškolního vzdělávání

Cíl nám slouží k vytyčení směru našeho působení. Toho, co jsme si stanovili, co jsme si za cíl předurčili. Naše představa, naše meta, náš ideál. Každá kultura či společnost má představu svých cílů jinou, tyto představy se v průběhu času vyvíjejí a nabývají různých podob. Jak píše Opravilová (In Kolláriková, Pupala, 2010), se vznikem předškolních zařízení si bylo třeba položit otázku, jaký cíl výchovy a vzdělávání by tato instituce měla naplňovat. V počátku byl cíl předškolního vzdělávání spatřován v zastoupení rodinné péče. Následně se stupňujícími se požadavky se cílem předškolního vzdělávání, jak píše Průcha (2009), stala představa o žádoucím stupni rozvoje osobnosti dítěte, kterého lze dosáhnout výchovou. Horká a Syslová (2011) stanovují cílem předškolního vzdělávání rozvoj dovedností, vědomostí a návyků, kladou při tom ale důraz na rozvoj dovedností, postojů a hodnot. *„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný vývoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“* (RVP PV, 2004, s. 5). Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1998) vymezují výukový cíl jako realizaci výchovného cíle a dělí ho na:

- vzdělávací (kognitivní) cíl – jedná se o osvojování poznatků a intelektových dovedností (zahrnuje šestici hierarchicky uspořádaných kategorií cílů: znalost, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu, hodnotící posouzení)
- výchovný (afektivní) cíl – jedná se o osvojování postojů, tvoření hodnotové orientace (zahrnuje vnímavost, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot, integraci hodnot v charakter)
- výcvikový (psychomotorický) cíl – jedná se o osvojování psychomotorických dovedností jakými jsou řeč, psaní, manipulace (zahrnuje imitaci, manipulaci, zpřesňování, koordinaci, automatizaci)

Opravilová (In Kolláriková, Pupala, 2010) považuje za hlavní cíle předškolního vzdělávání

- podporu emočního a sociálního rozvoje dítěte

- přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, rozvoj mezilidských vztahů)
- podporu vztahu k poznávání a učení
- rozvoj v oblasti řečových a intelektových dovedností, které souvisí s primárním vzděláváním
- rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblastech: emocionální, etické a estetické

RVP PV (2004) stanovuje rámcovými cíli rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, převzetí a přijetí hodnot naší společnosti, snahu o jejich osobní samostatnost a také dovednost působit na okolí jako samostatná osobnost.

1.2 Specifika realizace předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, navazuje na rodinnou výchovu. Doplnuje ji, dítě zde získává nové zkušenosti, poznatky. Předškolní vzdělávání se zaměřuje na celkový rozvoj dítěte. Jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), uplatňují se zde metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, jež jsou založeny na jejich přímých zážitcích. Činnostmi, které podporují dětskou zvědavost a tím také jejich zájem o nové poznatky, zkušenosti. Učitel se při vzdělávání dětí v MŠ řídí cíli dle RVP PV (2004). Jejich naplňováním podporuje a podněcuje u dětí základy klíčových kompetencí, jimiž jsou dle RVP PV (2004, s. 9) tyto:

- *kompetence k učení* (dovednost soustředěně pozorovat, zkoumat, objevovat, klást otázky a hledat na ně odpovědi, učit se spontánně i vědomě, mít elementární poznatky o světě, jež nás obklopuje)
- *kompetence k řešení problémů* (dovednost všimnout si dění kolem sebe, zpřesňovat si číselné a matematické pojmy, nebát se chybovat)
- *kompetence komunikativní* (dovednost samostatného vyjádření se, užití řeči, užívání informativních a komunikativních prostředků, se kterými je dítě běžně ve styku)
- *kompetence sociální a personální* (dovednost samostatného rozhodování, dodržování dohodnutých pravidel, projevy citlivosti a ohleduplnosti, obezřetnost při setkání s neznámými lidmi)

- *kompetence činnostní a občanské* (dovednost svoji činnost či hru plánovat, využívat svých silných stránek a rozpoznat stránky slabé, dbát na osobní zdraví, bezpečí svoje i druhých, mít smysl pro povinnost)

Klíčové kompetence představují *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*, jež jsou důležité pro osobní rozvoj dítěte a jeho dalšího uplatnění ve společnosti. Nepůsobí izolovaně, nýbrž se vzájemně prolínají, jejich osvojování se dotváří v průběhu celého života. Pojetí kompetencí odpovídá hodnotám, jež jsou společností obecně přijímané, představám o vzdělávání, úspěšném životu a sounáležitosti se společností (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 141). Smyslem formulování klíčových dovedností je pro pedagogy představa o tom, k čemu dítě může v předškolním vzdělávání dospět, kam má učitel dítě směřovat, o co usilovat v jeho rozvoji (RVP PV, 2004).

2 UČITEL V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Setkání s učitelem je již od předškolního věku pojímáno jako samozřejmost. Kvalita jejich osobnosti a práce „poznává“ děti již od předškolního věku - od období, které je důležité pro správný rozvoj dítěte. Učitel mateřské školy se musí vykazovat silnou osobností, odborností v oblasti profesně pedagogické, musí být praktický při řešení otázek, které se týkají osobnosti dítěte v předškolním vzdělávání. **Být osobností s přirozenou autoritou, která dokáže přesvědčit o své vysoké kvalifikovanosti** (Burkovičová, 2006). Dle Burkovičové (2006, s. 110) je hodně způsobů, jak vyjádřit charakteristiku „dobrého“ učitele mateřské školy. *„V každém případě, být učitelem mateřské školy znamená, přijmout zodpovědnost vůči rodičům i společnosti za vzdělávání a celkový rozvoj dítěte v rozhodné době, kdy je mu svěřeno do péče, ovládat strategie individuální motivace a učení konkrétního dítěte v různých situacích a podmínkách“*. Dále Burkovičová vyzdvihuje umění jednat s rodiči a spolupracovníky v mateřské škole i mimo ni, také apeluje na schopnost řešit pedagogické problémy, flexibilitu a tvořivost, umění pomoci dítěti i dokázat poradit jeho rodičům, náročnost k sobě, zodpovědnost k ostatním, ohleduplnost, toleranci, odolnost vůči stresům. *„Stát se dobrým učitelem v mateřské škole, znamená přemýšlet o své profesi, neustále se v ní zdokonalovat, sledovat proměny vzdělávací reality a reflektovat je ve své pedagogické práci.“* (Burkovičová, 2006, s. 110). Podle Šmelové (In Šmelová, Nelešovská, 2009) je učitelem mateřské školy kvalifikovaný odborník v oboru předškolního vzdělávání, osobnostně vyvážený, oprávněný převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, za uspokojení jeho potřeb, a to se zřetelem na individuální zvláštnosti dítěte. Šmelová a Nelešovská (2009) označují za všeobecné požadavky, které jsou kladeny na profesi učitele mateřské školy, tvořivost, autentičnost, zodpovědnost, svobodu, všestrannost. Z důležitých vlastností učitele poté autorky vyzdvihují flexibilitu, trpělivost, sociabilitu a odpovědnost. Švecová s Vašutovou (1997) se zaměřují u učitelů na:

- zaujatost vlastní prací, lásku k dětem
- umění vyučovat
- příkladné morální chování
- efektivní vedení žáků ve vyučování a vytváření příznivého klimatu ve třídě
- začlenění nových prvků a postupů do výuky

- ovládání různých modelů vyučování a učení
- umění improvizace, přizpůsobování se situacím ve výuce
- znalost žáků a umění diagnostikovat je
- výměnu idejí a zkušeností s ostatními učiteli, spolupráci
- sebereflexi učitele
- vysokou úroveň profesní zodpovědnosti
- zdokonalování učitelké profese jako reflexe změn

Všeobecně se od učitele dle Čápa a Mareše (2007) očekává, že bude žáky

- vzdělávat – zprostředkuje jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého oboru
 - vychovávat – bude rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na základě soustavného poznávání žáků, jejich typologických a individuálních rozdílů
- a obě tyto činnosti vyvažovat.

V současné době je dominantní postavení učitelky mateřské školy v edukačním procesu na ústupu a je nahrazováno partnerským vztahem. V tomto spojení lze hovořit o dialogické intervenci mezi učitelkou a dítětem. Při tom si dítě upevňuje základní soubor návyků, dovedností, vědomostí a postojů v oblasti sociálně-emocionální, percepčně-motorické a kognitivní (Kropáčková In Chráska, Holoušová, Tomanová, 2003).

2.1 Motivační faktory pro práci učitele

Je řada rozdílů v náhledu na učitelkou profesi samotnými učiteli. Některé učitelovo pojetí zahrnuje spoustu času na reflexi svých dovedností, evaluaci a zlepšování se, jiné pojetí učitele tolik času, energie a úsilí profesi nevěnuje. K ovlivňujícím faktorům tohoto pojetí patří motivace učitele, jeho vnitřní hybné síly.

Spokojenost a pozitivní motivace má na výkon učitele zásadní vliv. V motivaci spočívá tajemství výkonu. Malach (2002) **vystihuje motivaci jako souhrn hybných momentů**, jež člověka podněcují, pobízí, ale také naopak tlumí v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Bedrnová a Nový (2002) pojímají motivaci jako děj v lidské psychice,

s působícími specifickými, ne vždy vědomými či uvědomovanými, vnitřními hybnými silami. Ty člověka v jeho konání posouvají určitým směrem, v určitém momentu ho aktivují a aktivitu udržují. Jak uvádí Šmelová a Nelešovská (2009), motivace sehrává významnou roli při volbě budoucí profese. Autorky motivaci pojmají jako představu cílů, které si člověk vytyčuje a o které usiluje. U učitele mateřské školy uvádějí řadu faktorů, které člověka motivují k tomuto povolání. Lásku k dětem, vliv rodiny, učitelů, vrstevníků, vlastní zkušenost s profesí, touhu stát se učitelkou.

2.2 Profesionalizace učitele

Jedním z klíčových trendů v pojetí učitelské profese a přípravy na ni je zřetelnější profesionalizace učitelství. Klade se větší důraz na profesní kompetence a v součinnosti s nimi také na osobní kvality učitele, které zahrnují například etické hodnoty, zralost, tvořivost. Profesionalizace učitelství má vyřešit problémy v neustálé kritice přípravného vzdělávání učitelů, zpochybňování jejich kvalifikace a kvality práce. V pojetí učitelské profese se výrazně rozšířila působnost učitele, narostla širě záběru jeho působení. Důraz je kladen na socializační procesy, na všeobecné ovlivňování vývoje žáka a na celkové formování jeho osobnosti. **Je znatelný posun od modelu tzv. minimální kompetence**, jež zahrnuje co nejefektivnější předávání poznatků učitele žákům, **k modelu tzv. široké profesionality**, kde je zřetelný podíl učitele na socializaci dítěte a jeho celkové kultivaci (Vladimíra Spilková In Lukášová, 2004). Učitelská profese je specifické povolání, k jehož přiblížení a pochopení lze přistupovat z více stran – lze jej zkoumat dle **činností**, které učitel vykonává (například s využitím profesiogramů), podle **typologie učitelské profese** (typ edukačních institucí), podle **funkcí** (které učitel ve škole vykonává), podle **objektivních determinantů** (prestíž učitele ve společnosti, demokratická či restriktivní společnost), podle **etap profesní dráhy** (začínající učitelé či zkušení, dlouholetí odborníci). Také je vhodné a žádoucí pro učitelskou profesi objasnění **přípravy pro učitelské povolání** (požadavky k přípravě učitele), jež patří k nejdiskutovanějším tématům této profese nejen v České republice, ale i ve světě (Průcha, 2002).

Jednou z částí profesionalizace učitele je snaha o **standartizaci učitelské profese**. Výrazem standard rozumíme prostředek k dosahování, udržování a zvyšování kvality, v rámci

profesního růstu či sebereflexe považujeme standard za nástroj podpory. V zaměření se na profesi učitele standardem rozumíme popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích. Standard nám také udává úroveň kvality, již by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe, vystihuje základní kámen pro systém profesního růstu a popisuje žádoucí stav, kterého lze dosáhnout za předpokladu vytvoření systémové podpory učitelů v rámci zvyšování kvality jejich práce (Standard v otázkách a odpovědích, 2009).

2.3 Profesní kompetence učitele v předškolním vzdělávání

Pojem kompetence v souvislosti s edukací chápeme jako soubor požadavků na vzdělávání. Přestože na rozdíl od kompetencí dětí, jež jsou ukotveny v RVP PV, nejsou kompetence učitele ukotveny legislativně, zabývá se jimi početná skupina autorů. Od Horké, Syslové, Šmelové, Ševcové, Tureckiové či Vašutové přes Kyriacou, Švece, Vetešku a další. Každý z těchto autorů uvádí kompetence jako jisté dovednosti, nejčastěji však termín kompetence nahrazují názvem **oblast rozvoje osobnosti učitele**. Kompetence **zahrnují podstatné vědomosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích**, pro učitele tento pojem znamená souhrn předpokladů k vykonávání jeho profese. Šmelová (2009) chápe pojem kompetence jako určitou oprávněnost, pravomoc. Stejně tak termín kompetence vymezují autoři Veteška a Tureckiová (2008). Pojímají kompetence jako jisté oprávnění (formálně autoritou zprostředkovanou moc/pravomoc) jednotlivce činit rozhodnutí. Vašutová (2004) popisuje kompetenci jako schopnost, dovednost, kvalifikaci, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost atd., což podle ní vystihuje výbavu a připravenost učitele pro profesi, na druhé straně však uvádí, že tímto termínem zasahují do učitelské profese jisté nepřesnosti až terminologické zmatečnosti. Kyriacou (2008) zdůrazňuje při definování pedagogických dovedností tři jejich nejdůležitější složky: vědomosti, rozhodování a jednání. Uvádí také základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti ve výuce:

- Plánování a příprava: dovednosti podílející se na výběru vzdělávacích cílů dané učební jednotky, volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci lekce zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky na dosažení těchto cílů.

- Realizace vyučovací jednotky: dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
- Řízení vyučovací jednotky: dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci studijních činností odehrávajících se během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
- Klima třídy: dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
- Kázeň: dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
- Hodnocení prospěchu žáků: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulace zpráv o dosažených výsledcích).
- Reflexe vlastní práce a evaluace: dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem zlepšit svou budoucí činnost.

Bečvářová (2003) tyto dovednosti učitele v mateřské škole označuje činnostmi, a to činnostmi sociálně-pečovatelskými (stolování, hygiena, oblékání, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dítěte), administrativními (docházka dětí), sebevzděláváním, plánováním, realizací a hodnocením činností. Vašutová (2007, s. 25) uvádí specifickou práci učitele, kterou spatřuje v profesních činnostech učitele a která se projevuje *rozmanitostí profesních činností, jejich souběhem, časovým vymezením, psychickou náročností, odbornou náročností a plnou výkonností.*

Pro účely **srovnání** profesních kompetencí učitele jsou uvedeny **kompetence dle Vašutové a Spilkové.**

Vašutová (In Horká, Syslová, 2011, s. 86, 87) uvádí kompetence, které jsou specifické pro profesi učitele v předškolním vzdělávání:

1. *Kompetence předmětová*
2. *Kompetence didaktická a psychodidaktická*
3. *Kompetence pedagogická*

4. *Kompetence diagnostická a intervenční*
5. *Kompetence sociální, psychosociální a komunikační*
6. *Kompetence manažerská a normativní*
7. *Kompetence profesně a osobnostně kultivující*

Obsahem kompetence předmětové jsou specifické teoretické i odborné znalosti a dovednosti. Kompetence didaktická a psychodidaktická umožňují učitelům užívání alternativních didaktických postupů. Pedagogická kompetence uschopňuje učitele v užívání a orientaci, v podmínkách, v procesech a kontextu předškolní výchovy a umožňuje učitelům podporu individuálního rozvoje dětí. V rámci kompetence diagnostické a intervenční se nalézá pomoc při rozpoznání, diagnostice, hodnocení a práci s individuálními a vývojovými zvláštnostmi dětí. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační slouží učitelům k utváření sociálního prostředí, uplatňují se při socializaci dětí. Kompetence manažerská a normativní jsou nápomocné v legislativě a ve školním a třídním managementu. Kompetence profesně a osobnostně kultivující vedou k sebereflexi učitele, k rozvoji jeho znalostí, k dovednosti nastavení vhodného školního klimatu či klimatu v pedagogickém sboru.

Spilková (In Lukášová, 2004) naopak ubírá předmětové kompetenci její výlučné postavení a do popředí vkládá kompetenci pedagogickou a psychodidaktickou. Klade důraz na dovednost didaktické proměny obsahu učiva vzhledem k zvláštnostem dětí, ať již individuálních či věkových, dále klade důraz na dovednosti motivace k poznávání, k aktivizaci myšlení, k dovednosti vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu. Také se zaměřuje na dovednosti komunikace a dovednosti diagnostické a intervenční. Zároveň vyzdvihuje kompetence v oblasti sebereflexe. Spilková uvádí, že současné přístupy v pojetí učitelské profese kladou důraz na dynamiku. Ta představuje otevřenost vůči změnám a schopnost přizpůsobení se měnícím se podmínkám. Také naznačuje schopnost tvůrčích řešení v nestandardních pedagogických situacích.

Švec (2005) píše, že vymezení profesních kompetencí může sloužit jako určitá relativní norma při sebereflexi pedagogické činnosti učitele. Podlahová (2004) umění sebereflexe vyzdvihuje k rychlejšímu a snazšímu postupu v získávání zkušeností a ve zvyšování pedagogických kompetencí.

2.4 Sebereflexe jako prostředek rozvoje učitele

Sebereflexi vnímáme jako zamýšlení se nad vlastním jednáním, nad sebou samým. S její pomocí se nejen ohlížíme zpět za svými činy, postoji, myšlenkami, ale také se díváme vpřed, do budoucnosti. Sebereflexe se dá využít nejen k odhalení nedostatků a chyb, ale dají se díky ní nalézt i kladné zdroje pro další činnost, práci. „*Profesionální sebereflexe učitele (ať již začínajícího nebo zkušeného) je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 209). Svatoš (In Mareš at al., 1996) uvádí sebereflexi jako nástroj, jež urychluje profesní vývoj učitele. V případě učitelské sebereflexe Vašutová (2004) uvádí, že sebereflexi lze zkoumat z různých úhlů pohledu. „*Jedním z nich je úroveň profesního sebevědomí vyplývající z vnímání vnějšího hodnocení a sebehodnocení. Nedostatek profesního sebevědomí považujeme za kardinální problém učitelské profese v současnosti.*“ (Vašutová, 2004, s. 136). Skutil at al. (2011) vystihují sebereflexi jako schopnost zamýšlet se nad sebou, nad svým jednáním a chováním, jako schopnost přemýšlet o sobě, vnímat své prožívání a činy, analyzovat je a učit se z nich. Sebereflexe je dle autorů Hrabala a Pavelkové (2010) považována za nedílnou součást učitelských zdatností. Švec (2005) uvádí, že sebereflexe není jen pohled zpět na to, co se událo, ale především pohled do budoucna. Cílem sebereflexe považuje Průcha (2001) zhodnocení sebe sama, schopnost rozhodnout se pro změnu a zvolení strategie pro budoucnost.

Kalhous at al. (2009) hledají **souvislost mezi pojmy sebereflexe a učitelovým pojetím výuky**. Dle nich spolu tyto pojmy úzce souvisí a autoři učitelovo pojetí výuky popisují jako soubor názorů učitele, jeho postojů, přesvědčení i argumentů, jež učitelům slouží ke zdůvodnění těchto přesvědčení a postojů. Učitelovo pojetí výuky charakterizují vlastnostmi jako je implicitnost, subjektivnost, orientovanost, stereotypnost, relativní stabilita. Z hlediska funkce, která učitelovo pojetí plní, uvádějí projektivnost, selektivnost, dále funkci motivační, regulační a korelativní. Autoři uvádějí, že počátky učitelova pojetí výuky sahají do doby před jeho profesní přípravu na fakultě, kdy se budoucí učitel zamýšlí nad prací svých učitelů, dále se toto pojetí formuje při studiu na fakultě a největších změn zaznamenává při nástupu do praxe, pod vlivem uvádějícího učitele a ostatních kolegů v učitelském sboru. V souvislosti s praxí si učitel buď své pojetí formuje, propracovává, je otevřený změnám či se ustaluje na jakémsi optimu, jež mu vyhovuje.

Stejný náhled na učitelovo pojetí výuky mají také autoři Mareš et al. (1996, s. 13), kteří ale navíc specifikují složky učitelova pojetí, a to:

- *pojetí cílů*
- *pojetí učiva*
- *pojetí organizačních forem*
- *pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků*
- *pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje*
- *pojetí skupiny žáků a školní třídy*
- *pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele*
- *pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů apod.)*

Vlivem na učitelovo pojetí výuky se jeví dle Mareše et al. (1996) pedagogické zkušenosti učitele, změny, jež zaznamenáváme ve společnosti v souvislosti s učitelskou profesí, možnosti učitele ovlivnit svůj profesní vzestup zlepšováním své pedagogické práce apod.

Uvažování o své činnosti, o pojetí výuky znamená učení se sebereflexi.

2.5 Autoevaluace školy jako prostředek k poznání podmínek školy

Se sebereflexivními činnostmi učitele úzce souvisí autoevaluační aktivity celé školy. Autoevaluaci školy rozumíme hodnocení školy. Z hlediska školy se nejedná o snadnou a krátkodobou záležitost. Je možné hodnotit školu stejně jako jednotlivé učitele z více hledisek pomocí několika metod.

Jak uvádí Seberová a Malčík (2009), autoevaluaci je možno chápat jako „*hodnocení dosažených cílů a obsahů vzdělávání samotnou školou za účelem zajištění kvality vzdělávání v rámci realizovaného vzdělávacího programu školy*“ (s. 71). Podnětem autoevaluace bývá vnitřní potřeba a snaha učitelů či vedení školy o prověření školy, prošetření vědění o vlastní práci a o škole. Systematickým rozšiřováním tohoto vědění se podílet na rozvoji kvality školy a jejího života. Autoevaluace poskytuje dle Seberové a Malčíka příležitost ohlížet se na sebe

s tím, že jsme si vědomi všech problémů a vlivů, jež jsou postižitelné jen vnitřními pozorovateli. Hlavní smysl autoevaluace vidí tedy v možnosti „*postihnout specifika školy a příležitosti, zhodnotit její skutečné možnosti*“ (s. 72).

Autoevaluace školy se dělí na fáze, a to **přípravnou, realizační a metaevaluační**. Přípravná fáze zahrnuje zpracování designu autoevaluace školy, vymezení cílů autoevaluace. Dalším z důležitých kroků této fáze je selekce metod a modifikace, které jsou důležité při sběru dat a informací. Při výběru je vhodné užití formy tzv. smíšené evaluace, tzn. využití metod a technik jak kvalitativních, tak také kvantitativních. Smíšená evaluace neboli metologie vyžaduje klíčové vědomosti o kvalitativní i kvantitativní metologii a užívá se dle Seberové a Malčíka (2009) k účelům **triangulace** (sbližování a potvrzování výsledků pomocí minimálně tří metod posiluje platnost a užitečnost získaných informací a dat), komplementarity (v rámci různých metod pojmout více hledisek sledovaných jevů a tak lépe porozumět výsledkům), sekvenčnosti (z výsledků dle jedné metody lze rozhodnout o použití metody další), iniciace (po získání protichůdných informací umožňuje redefinování evaluačních cílů) a expanze (při použití různých metod a k různým aspektům výzkumu postihuje širší souvislost sledovaného problému a tím evaluaci obohacuje). Fáze realizační se svým obsahem částečně překrývá s přípravnou fází. Svými jednotlivými kroky přispívá k rozvoji školy a k uskutečnění korektivních opatření. Třetí, konečná fáze, ověřuje kvalitu dat a informací, jež se evaluací nashromáždily a vyhodnotily. Metaevaluace tedy zahrnuje relevanci, přesnost, včasnost, dosažitelnost, porovnatelnost, koherenci a úplnost. Výsledky autoevaluace zahrnuje závěrečná autoevaluační zpráva, která je jednou z forem zajištění kvality autoevaluace. Jsou v ní zahrnuty výsledky autoevaluace, doporučené změny a případná korektivní opatření. Jistá podobnost je při srovnání s vymezením fází autoevaluace dle Lukášové (2004), která dělí autoevaluaci na pět fází, a to motivační, přípravnou, realizační, evaluační a korektivní.

Autoevaluace je pro školu přínosem, umožňuje zviditelnit specifika každé jednotlivé školy, poskytuje příležitost ke konstruktivním změnám, dává příležitost školám k prezentaci jejich jedinečnosti, dává možnost rozvoji profesionalizace učitelství a tím také zvyšuje prestiž učitelské profese. Školní autoevaluační výstupy mohou tvořit podklad pro učitelovo cílevědomé plánování edukačních aktivit.

2.6 Osobnost učitele

„...těmto dětem nebyl nejprospěšnější jako tvůrce chytrých pomůcek, ale jako člověk, který ve svém životě dělal pár zajímavých věcí, který měl spoustu zájmů, měl rád knihy, čtení, psaní, sport a ze všeho nejvíce hudbu, který s nimi měl většinou trpělivost a byl laskavý, ale který se také občas uměl pořádně rozzlobit, který nepředstíral, že je něčím jiným, než čím byl, ale obvykle říkal, co si myslí a dával najevo, co cítí, a především je měl rád, těšil se z nich a respektoval je...“ (Holt, 1994, s. 118)

Vystižení pojmu osobnost značí člověka uznávaného, kladně přijímaného (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Nakonečný (2009) vymezuje pojem osobnost jako vnitřní psychické uspořádání člověka tvořené systémem dispozic a vlastností, které vyjadřují znaky pozorovaného chování a také vnitřní determinanty tohoto chování a kategorie těchto determinant. Jak píše Grecmanová, Holoušová, Urbanovská (1998), **osobnost učitele se vyvíjí celoživotně**. Počátky učitelovy osobnosti jsou spojeny s typem jeho rodinné výchovy, dále se jeho osobnost formuje vzděláváním ve škole, jeho učitelským vzorem. Největší význam má však pro formování osobnosti učitele jeho samostatná pedagogická činnost. Dle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 může být učitelem ten, kdo splňuje tyto předpoklady: je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, jež vykonává, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokáže znalost českého jazyka (Zákon o pedagogických pracovnících, 2012).

„Dobrý učitel není pouhým znalcem oboru, ale má něco navíc – je profesionálem na epistemologie (teorie) vědního poznání v daném oboru a kognitivní psychologie.“ (Štěch, 2005 In Šmelová, Nelešovská 2009, s. 11). Skutil at al. (2011) vymezují pojem učitele jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který působí ve výchovně vzdělávacím procesu jako jeden ze základních činitelů. Význam pojmu „učitel“ je obecně natolik známý, že jak uvádí Průcha (2002), není vůbec definován v odborných pracích z oblasti pedagogiky. Průcha chápe a vystihuje osobnost učitele takto: „V jazyce běžné, neodborné komunikace je záležitost jasná: Výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole, jak se o tom každý člověk sám v mládí přesvědčil jako žák či student.“ (2002, s. 17). Dále Průcha (2002) zmiňuje, že pro odborné a vědecké účely už není záležitost tak jednoznačná. Zamýšlí se zde také nad tím, zda je osoba pečující (starající se) o děti

v mateřské škole stejně tak učitelem jako profesor na univerzitě. Autorky Šmelová a Nelešovská (2009) naopak uvádějí, že se problematikou profese učitele zabývá řada odborníků, avšak spíše jen obecně nebo jen profesí učitele v primárním vzdělávání, výsledky tohoto obecného pojetí se však ve vzdělávání předškolním dají použít. Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1998) označují učitelem toho, kdo soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, pečuje o jejich tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj. Osobní vlastnosti učitelů dělí na charakterové, pracovní, intelektuální, citově temperamentní a společensko-charakterové. Typy osobnosti dělí dle temperamentu takto:

- Sangvinik – rychlý, pohotový, tolerantní, životní optimista, řečník. Jeho negativem je menší schopnost udržení patřičného pedagogického odstupu.
- Cholerik – přísný, vyhraněný v názorech, projevující se aktivitou a živostí, intenzitou myšlenkových pochodů, schopností zaujmout žáky. Jeho negativum jsou vlastnosti jako například výbušnost, panovačnost, náladovost, nevyrovnanost, které snižují učitelovu autoritu.
- Flegmatik – klidný, rozvážný, až se sklonem k pohodlnosti a lhostejnosti. Negativem je jeho pohodlnost, která se projevuje i v tom, že je jeho práce jednotvárná, nepodněcuje žáky ke tvořivé práci.
- Melancholik – příliš citlivý, málo odvážný, nevyrovnaný. Tento povahový rys se negativně projevuje na autoritě učitele.

Kern (2006) doplňuje tuto charakteristiku temperamentu osobnosti takto: sangvinika vyznačuje bezstarostností, člověkem, jež nemyslí na budoucnost, cholerika vymezuje jako člověka vznětlivého, ale také i pořádkumilovného, flegmatika vystihuje jako člověka se sklonem k nečinnosti, ale ve smyslu pozitivním jako člověka snášenlivého, přemýšlivého, melancholik si dle něj vždy najde nějaký důvod ke znepokojení.

Čáp a Mareš (2007) uvádějí, že „*osobnost se zdaleka nevyčerpává schopnostmi*“ (s. 158), ale zahrnuje řadu povahových vlastností, jež v psychologické terminologii nazýváme rysem osobnosti. Rysem osobnosti se označují vlastnosti, které se projevují určitým způsobem chování, jednání a prožívání. K určení osobnostního rysu je možné použít různé metody. Například dělení faktorů osobnosti podle R. B. Cattella, jež obsahuje šestnáct faktorů

osobnosti. V dotazníku, který modifikoval pro mladistvé, uvádí faktorů čtrnáct a řadí je do pólu kladného a do pólu záporného:

- společenský, opakem uzavřený
- inteligentní, opakem s méně rozvinutým intelektem
- stabilní, opakem labilní
- vznětlivý temperament, opakem klidný, flegmatický temperament
- dominantní, opakem submisivní
- bezstarostně nadšený, opakem, střízlivě vážný
- svědomitý, vytrvalý, opakem nesevědomitý, nespolehlivý
- smělý, aktivní, opakem zranitelný
- citlivý k lidem, opakem tvrdě realistický, věcný
- uzavřený do svých vnitřních problémů, opakem podnikavě družný
- nejistý, s pocity viny, opakem sebejistý
- soběstačný, opakem závislý na druhých
- sebeovládání dobré, opakem sebeovládání slabé
- napjatý, opakem klidný

Následnými výzkumy těchto faktorů osobnosti se počet faktorů zmenšoval a ve druhé polovině 20. století byla ustanovena Big Five. Faktory osobnosti obsažené v modelu „velké pětky“ (Big Five) jsou **extraverze** (zahrnuje aspekt hovorný, výmluvný, temperamentní, společenský, sdílný aj.) - opakem je introverze, **přívětivost** (dobrosrdečný, dobrotivý, přívětivý, srdečný, snášenlivý, charakterní, zdvořilý, smířlivý, skromný aj.) - protikladem je negativní vztah k lidem, **svědomitost** (důkladný, důsledný, pilný, pečlivý, pracovitý, vytrvalý, spolehlivý aj.) - opakem je nesevědomitost, **emoční stabilita** (klidný, vyrovnaný, duchapřítomný, dovedný, sebejistý, odolný aj.) - opakem je labilita, **intelekt, kultura, otevřenost ke zkušenosti** (inteligentní, chytrý, bystrý, vzdělaný aj.) - protikladem je přihlouplý, neinteligentní.

2.7 Metody, techniky a proces sebereflexe

Jak uvádí Svatoš (In Mareš, 1996), stále přibývají metody a postupy, které učitelovo zamýšlení se nad vlastní prací, nad žáky i nad sebou samými rozvíjejí a upevňují. Mezi tyto

metody zahrnující učitelskou přípravu a sebereflexi patří: sociálně komunikativní mikrovýstupy (v rámci sebereflexe se jedná o utváření sebehodnotících dovedností), výukové simulace (ověřování a rekonstrukce činností), přímé hospitace (porozumění výchovně vzdělávací skutečnosti), mikrovýstupy ve škole (porovnávání sebereflektivních a reflektivních popisů) a vyučovací pokusy (praktické zkonstruování nové pedagogické činnosti). Kalhous et al. (2009) uvádí různé techniky sebereflexe v závislosti na stupni školy, kde učitel působí. Jedná se o sebereflektující otázky, dále videozáznam, který učitel může posloužit k rozboru jeho postupů či k nastínění reakcí žáků na učitele samotného. Dalšími zdroji k učitelově sebereflexi jsou také vzájemné hospitace, rozhovory se žáky, dotazníky k hodnocení učitele studenty. Za další účelnou techniku sebereflexe je považován deník, jež slouží učitelům k zapisování si poznatků a zkušeností získaných při výuce.

Švec (2005, s. 79) podle pokusu J. Smytha **uvádí čtyři etapy sebereflexe**, které se vztahují k výchovné situaci, a to **fázi popisnou**, která směřuje k vybavení výchovné situace (typické otázky: Co se přihodilo? Jak jsme v dané situaci reagovali? Jaká byla odezva žáků?), **fázi informující**, která směřuje k bližšímu dešifrování výchovné situace (typické otázky: O co vlastně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Čím bylo naše chování v dané situaci ovlivněno?), **konfrontační (interpretační) fázi**, v níž se snažíme odhalit příčiny vzniku reflektované výchovné situace a hledáme volby způsobu jejího řešení (k hlubšímu zkoumání geneze této situace užíváme otázky: Proč k této situaci vlastně došlo? Kdo ji vyvolal? O co jsme se při řešení situace opírali?) a **fázi rekonstrukce řešení situace**, která je orientována na hledání účinnějšího řešení výchovné situace (zde nám napomáhají otázky typu: Když již o této situaci toto víme, jak bychom nyní mohli při jejím řešení postupovat? Za jakých podmínek bychom mohli tyto přístupy uplatnit? Co k jejich praktické realizaci potřebujeme?) Pro srovnání Průcha (2009) nastiňuje etapy sebereflexe takto: opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí a stanovení další strategie.

3 ŠKOLNÍ KLIMA

V této kapitole je pojednáváno o vhodném školním klimatu. Škola je institucí, která má za úkol vzdělávat a vychovávat, přispívat ke kvalifikaci mladé generace. Klima, jež je učitel schopný ve třídě navodit, může mít na motivaci žáků k učení zásadní vliv. Proto, jak zdůrazňuje Kyriacou (2008), **jsou dovednosti učitele užívané k vytváření vhodného klimatu třídy velmi důležité.**

Za nejdůležitější činitele školního klimatu jsou považovány osoby, které působí ve škole, žáci – jejich jedinečné vlastnosti, chování i postoje k učení, k učitelům, a učitelé – jejich výchovný a výukový styl.

3.1 Činitelé školního klimatu

Školním klimatem se zabývá řada autorů - Grecmanová, Holoušová, Chráska, Průcha, Tomanová. Dle Grecmanové (2008) je zásadním činitelem školního klimatu učitel. Ovlivňuje klima školy svým věkem, hodnotami, svými zájmy, postoji ke své profesi. **Vhodné školní klima vytváří učitel svou senzibilitou, schopností empatie, akceptováním žáků a respektu k nim, svobodným jednáním.** Autoři Chráska, Tomanová, Holoušová (2003) vymezují školní klima jako specifický projev školního prostředí (s ekologickou, společenskou, kulturní a sociální dimenzí), který vnímají, prožívají, popisují a hodnotí jeho účastníci (žáci, učitelé, rodiče, veřejnost, školní inspekce). Školní klima zahrnuje veškeré klima školy (klima učitelského sboru, klima tříd atd.). Dobrý učitel by měl ve třídě usilovat o klima vzájemné důvěry, vstřícnosti a férovosti. Toto by měl považovat za svou pedagogickou povinnost. Tím, že se klima třídy vytváří nejen ve vyučování, ale také o přestávkách, na výletech či na různých společných akcích třídy, hovoříme o komunikačním, sociálním a vyučovacím klimatu (Chráska, Holoušová, Tomanová, 2003). Cílevědomost, orientovanost na úkoly, vřelost, smysl pro pořádek a spravedlnost přispívají k příjemnému a přátelskému klimatu mezi učiteli a žáky. Učitel pro příznivé klima ve třídě musí vyjadřovat žákům podporu, zajímat se o každého z nich, budovat soudržnost třídy, podporovat vzájemnou spolupráci. K dosažení správného výukového klimatu třídy učitel využívá efektivní strategii výuky. Budováním správného klimatu třídy si učitel nejen usnadňuje

vyučovací proces, ale připravuje tím také své žáky lépe na budoucí život (Průcha, 2009). Za pozitivní typ je považováno klima školy osobnostně zaměřené, klima s edukativním cílovým zaměřením, pluralitní, otevřené a progresivní klima s velkým zájmem o pracovní úkoly školy. Z výchovných stylů patří k vhodným školním klimatům demokratické vedení školy. Toto klima má na život ve škole příznivý vliv. Zkvalitňování klimatu školy je dlouhodobý a složitý proces, který zasahuje různé dimenze (Grecmanová, 2008).

4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

Z teoretické části práce vyplynula důležitost sebereflexe pro učitele, její přínos pro rychlejší a snazší způsob získání pedagogických zkušeností a kompetencí učitele. Také byl vyzdvižen význam pedagogické činnosti učitele pro formování jeho osobnosti a jeho dovedností, jež vedou k vytvoření vhodného, zdravého klimatu ve třídě. Na toto navazuje empirická část práce, která se zabývá snímkováním činností učitele v předškolním vzdělávání v návaznosti na SWOT analýzu mateřské školy a charakteristikou osobnosti snímkových učitelek. Poslední etapu výzkumného šetření tvoří analýza jednotlivých činností učitelky mateřské školy a jejich následná interpretace.

4.1 Cíle práce

Hlavní cíle empirické části práce:

- zmapování činností začínajících a pokročilých učitelů v předškolním vzdělávání pomocí profesiogramu

Dílčí cíle:

- zjištění situace mateřské školy pomocí SWOT analýzy (vyhodnocení oblastí, na které je třeba se zaměřit a věnovat se jim v další činnosti)
- na základě rozhovoru s učitelkou vystihnout charakteristiky osobnosti učitele
- analýza jednotlivých činností učitelky mateřské školy a interpretace těchto činností

4.2 Design výzkumného šetření

SWOT analýza je metodou kvalitativního hodnocení, která nabízí nahlédnutí na současnou situaci školy. Do této analýzy je možné zařadit jednotlivé faktory, jež ovlivňují vzdělávání, a to do jedné ze čtyř skupin, které se dělí na silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby (rizika). Toto kategorické rozřazení je prováděno v závislosti na požadavcích RVP PV a dalších legislativních norem a slouží k vytvoření návrhu opatření,

díky kterému je možné silné stránky rozvíjet, slabé potlačovat, příležitosti využívat a hrozbám se vyhýbat.

Učitel ve svém plánování činností vychází z podmínek školy. Činnosti učitelů lze zkoumat různými metodami. Významnou metodou pro zkoumání činností jakékoli profese, tedy i učitelské, je profesiografie (Kurelová, 1998). V oboru pedagogickém je jejím hlavním cílem systematický popis všech nároků, jež jsou kladeny na profesi učitele. Profesiografický přístup umožňuje třídění nároků a požadavků na osobnost učitele podle jeho vykonávaných činností. Profesiogram je také vhodný jako pomůcka při adaptaci pracovníků (začínající učitel), při hodnocení pracovníků či při úpravě jejich pracovní náplně. Ve výzkumném šetření této bakalářské práce je využita metoda časového snímku, který se užívá při výzkumu necyklických činností, jež obsahují složky nestejného obsahu či nestejně pořadí provádění činností. Časový snímek umožňuje především identifikaci jednotlivých vykonávaných činností a zjišťování jejich frekvence. Snímkování je měřením pracovní doby či její části, je prováděno v určitém období. Vystižení osobnostní charakteristiky učitelky je poslední částí výzkumného šetření této bakalářské práce, probíhá formou rozhovoru s učitelkou při zadávání snímkování.

4.3 SWOT analýza Mateřské školy Nová Hradečná

SWOT analýza se zabývá působením vnitřních i vnějších sil na mateřskou školu, silné stránky se profilují na základě vnitřních podmínek MŠ. Oproti silným stránkám ve SWOT analýze vystupují slabé stránky, jež upozorňují na chyby ve vnitřní struktuře školy. Příležitosti okolí jsou zaměřeny na pozitivní podmínky a podněty z blízkého okolí školy a analýzu uzavírají jako poslední položka pro hodnocení hrozby. (Staňa, 2010).

Zdrojem informací pro sestavení SWOT analýzy mateřské školy byla pedagogická dokumentace ŠVP (dále i školní vzdělávací plán) a TVP (dále i třídní vzdělávací plán), vnější statistické ukazatele, informace získané z regionálního tisku a rozhovor s učitelkami MŠ.

Tabulka 1: SWOT Mateřské školy Nová Hradečná

<i>Silné stránky (Strengths) „S“</i>	<i>Slabé stránky (Weaknesses) „W“</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ dobrá spolupráce se zřizovatelem ▪ malá venkovská MŠ – rodinné prostředí ▪ malá vesnice – není anonymita, vzájemně se všichni znají ▪ dostatečně velké prostory – samostatné herny, jídelna, ložnice ▪ přátelské vztahy v kolektivu pracovníků MŠ ▪ naplněná kapacita mateřské školy ▪ zdravé klima školy, kultura školy ▪ kvalifikovaný pedagogický sbor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chybí pevná plocha na zahradě ▪ je žádoucí krytá venkovní herna, starší budova MŠ – energeticky náročná, nutné další investice – např. zateplení ▪ nedostačující kapacita šaten pro děti ▪ chybí www stránky MŠ, malá prezentace školy pro veřejnost
<i>Příležitosti okolí (Opportunities) „O“</i>	<i>Hrozby okolí (Threats) „T“</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ možnost podporovat environmentální výchovu v praxi a upevnit vztahy s rodiči (tematicky v blízkosti MŠ les, příroda, kopce) ▪ zaměřené společné aktivity ▪ geografická lokalita – průnik Olomouckého a Moravskoslezského kraje ▪ dobrá spolupráce se složkami v obci ▪ provázanost s vyšším vzdělávacím stupněm – Základní školou Nová Hradečná ▪ podpora nové výstavby v obci pro mladé rodiny s dětmi ▪ k obci Nová Hradečná náleží také obec Lipinka (bez MŠ) – umístění dětí v MŠ z této obce 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ lokalita MŠ v úrovni hlavní silnice v obci ▪ nedostatečně vybudovaná infrastruktura v obci (chodníky – vycházky s dětmi) ▪ snížení porodnosti v populaci ČR, konec „silných ročníků“ ▪ obecná tendence ekonomického směru – slučování MŠ a snižování pedagogických úvazků ▪ vznik nového soukromého předškolního zařízení pro děti v obci – konkurence

INTERPRETACE:

Hlavní snahou SWOT analýzy je popis konkrétních vlivů, které ovlivňují nebo mohou ovlivňovat provoz a další rozvoj Mateřské školy v Nové Hradečné. Prostředí vesnické školy je specifické a nezaměnitelné. Nejde jen o menší dětské kolektivy, ale především o pevný, roky budovaný pedagogický kolektiv, který je podporován dalšími nepedagogickými zaměstnanci mateřské školy. Rodiče jsou většinou bývalými žáky této mateřské školy, všichni se dobře znají a vyžadují individuální přístup ke svým dětem a jejich potřebám. Právě tuto potřebu je možné lépe realizovat v mateřských školách, kde je blízkost učitele a rodiče běžná. SWOT analýza postihuje i problematické stránky fungujícího subjektu, které si vyžadují pozornost. Menší přísun finančních prostředků způsobuje zastarávání vybavení školy i samotné budovy a technického zázemí. Nároky kladené na děti v mateřské škole jsou spjaté s moderním vybavením a využíváním technických vymožeností, např. interaktivních učeben.

Další kapitolou ve SWOT analýze je vzdělávání pedagogického personálu. Jeho celoživotní kontinuita je potřebná. Zahrnuje spolupráci se zaměstnavatelem, ale především vlastní motivaci a aktivní přístup. Celoživotní vzdělávání je plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita (Veteška, 2009).

Závěrem SWOT analýzy je zjištění, že i prostředí mateřské školy je prostředím konkurenčním. Je třeba neustále pracovat na prohlubování kladných vztahů s rodiči a okolím školy. Technické zázemí školy a její moderní vybavení bude pozitivně působit na děti a umocní zájem rodičů o umístění dítěte v tomto zařízení. Podporované celoživotní vzdělávání zaměstnanců se stane stabilním přínosem při zvyšování úrovně výchovné a vzdělávací činnosti organizace. Konkurenční nově vzniklé zařízení bude nuceno nabídnout vysokou úroveň a nebude moci stavět na tradici. Pro zřizovatele zařízení je podnětnou informací výstup ze supervizí zaměstnanců, které jsou přínosem při tak náročném povolání.

Největší devizou se jeví domácí prostředí mateřské školy, její zdravé klima a možnost podpory environmentálních potřeb dítěte, které staví na pevné spolupráci s rodinou a okolím dítěte.

4.4 Profesiogram

Podkladem pro vytvoření profesiogramu bylo sestavení SWOT analýzy a její následné vyhodnocení. Tím byly získány podklady pro snímkování. Snímkování bylo zaměřeno na oblast komunikace s rodiči a tím také dotváření vhodného klimatu školy.

Jak uvádí Vašutová (2007), do profesních činností učitele patří výchova a vzdělávání žáků. Vyučovací činnost je dle autorky rozdělena na tři etapy, a to na projektování, vyučování neboli realizaci projektu a hodnocení. Projektování zahrnuje přípravu na vyučovací hodinu a projektový plán učiva. Příprava na vyučovací hodinu zahrnuje cíl výuky, zvolení učiva a jeho didaktických metod, časový rozvrh vyučování. Vyučování znamená praktické provedení projektu. Hodnocení považuje za konečnou fázi vyučovací činnosti, nazývá ji zpětnou vazbou pro učitele či žáky. Součástí výkonu učitele jsou však i doplňkové činnosti, které Vašutová nazývá konzultačními, koncepčními, administrativními, operativními činnostmi; dále sem zahrnuje styk s veřejností a sebevzdělávání. Tyto doplňkové činnosti se uskutečňují nad rámec vyučování, přesahují však i do vyučování.

Profesiogram byl vytvořen na podkladě činností, které učitelky ve třídě vykonávají. Jedná se o tyto činnosti učitelky:

- **plánování činností** (zde jsou zařazeny činnosti: ranní kruh, výtvarná činnost, hudební činnost, tělovýchovná činnost, rozvoj předčtenářských představ, jazykové chvílky, spontánní činnost - volná hra)
- **realizace činností** (zde jsou zařazeny činnosti: ranní kruh, výtvarná činnost, hudební činnost, tělovýchovná činnost, rozvoj předčtenářských představ, jazykové chvílky, spontánní činnost - volná hra)
- **hodnocení činností** (zde jsou zařazeny činnosti: ranní kruh, výtvarná činnost, hudební činnost, tělovýchovná činnost, rozvoj předčtenářských představ, jazykové chvílky, spontánní činnost - volná hra)
- **administrativní činnost** (zde jsou zařazeny činnosti: zápis docházky a zápis do třídní knihy)
- **sociálně-pečovatelská činnost** (zde jsou zařazeny činnosti: dodržování pitného režimu, stolování, hygiena, oblékání)

- **komunikace s rodiči**
- **pobyt venku**
- **příprava pomůcek**
- **krátké pedagogické chvílky**
- **sebevzdělávání**

Délka činností učitelky v mateřské škole není definovaná kurikulem předškolního vzdělávání, ale řídí se organizační strukturou dne, která vyplývá z vnitřních předpisů mateřské školy.

Tento kvalitativní výzkum vycházel z pravidla triangulace a jednalo se o:

- snímkování učitelky
- rozhovor s učitelkou
- vytvoření osobnostní charakteristiky učitelky

4.5 Rozhovor

Na základě rozhovoru s učitelkou, který byl veden k účelu snímkování, a za pomoci modelu Big Five byl charakterizován osobnostní rys učitelky. Big five byla ustanovena ve druhé polovině 20. století. Pro svoji srozumitelnost a přehlednost je tato metoda dělení faktorů osobnosti stále platná a využívaná. Faktory osobnosti obsažené v modelu „velké pětky“ (Big Five) jsou **extraverze** (zahrnuje aspekt hovorný, výmluvný, temperamentní, společenský, sdílný aj.), opakem je introverze, **přívětivost** (dobrosrdečný, dobrotivý, přívětivý, srdečný, snášenlivý, charakterní, zdvořilý, smířlivý, skromný aj.), protikladem je negativní vztah k lidem, **svědomitost** (důkladný, důsledný, pilný, pečlivý, pracovitý, vytrvalý, spolehlivý aj.), opakem je nesvědomitost, **emoční stabilita** (klidný, vyrovnaný, duchapřítomný, dovedný, sebejistý, odolný aj.), opakem je labilita, intelekt, kultura, **otevřenost ke zkušenosti** (inteligentní, chytrý, bystrý, vzdělaný aj.), protikladem je přihlouplý, neinteligentní.

4.6 Průběh výzkumného šetření

Učitelky byly pro anonymitu označeny kódem Učitelka 1 – Učitelka 4.

Tabulka 2: Údaje o snímkových učitelkách

Kód učitelky	Věk	Délka praxe	Vzdělání
Učitelka 1	56	34	Střední pedagogická škola
Učitelka 2	50	32	Střední pedagogická škola
Učitelka 3	31	3	Střední zdravotnická škola
Učitelka 4	41	1	Gymnázium

Byly snímkovány dvě učitelky začátečnice (dle Průchy (2002) učitel s praxí do 5 let) a dvě učitelky s praxí – experti (dle Průchy (2002) učitel s praxí 11 a více let). Vlastní provedení záznamů bylo provedeno tak, že do předem připravených týdenních formulářů s činnostmi, které učitelka v mateřské škole vykonává, si učitelky zapisovaly postupně čas činností, které ten den vykonávaly. Snímkové činnosti jsou měřeny a zapisovány v minutách. Tabulka s ukázkou zapsaných časových hodnot snímkové učitelky 1 v průběhu jednoho týdne je přiložena v příloze této práce.

Profesiogramy učitelek v mateřských školách byly porovnávány z hlediska délky praxe snímkové učitelky. Ovlivňujícím faktorem snímkování byl počet dětí ve třídě a počasí při pobytech venku. Snímkování probíhalo ve třídách dětí ve věku 2,5 – 4 roky po dobu tří pracovních týdnů od 18. února 2013 do 8. března 2013.

První část snímkových činností učitelky mateřské školy probíhala v době přímé práce s dětmi v měřeném čase od 6.00 do 12.00 hodin (týdně 1800 minut) a jednalo se o tyto činnosti: realizace činností, hodnocení činností, administrativní činnost, sociálně-pečovateľská činnost, komunikace s rodiči, pobyt venku, krátké pedagogické chvílky.

Druhá část snímkování činností učitelky mateřské školy probíhala v době nepřímé práce s dětmi v časovém rozpětí od 12.00 hodin do dokončení činností jednotlivými učitelkami. Podle pracovní doby učitelek by měla být týdně činnost nepřímé práce s dětmi

v délce trvání 675 minut. Ve snímkování se jednalo o tyto činnosti: plánování činností, přípravu pomůcek, sebevzdělávání.

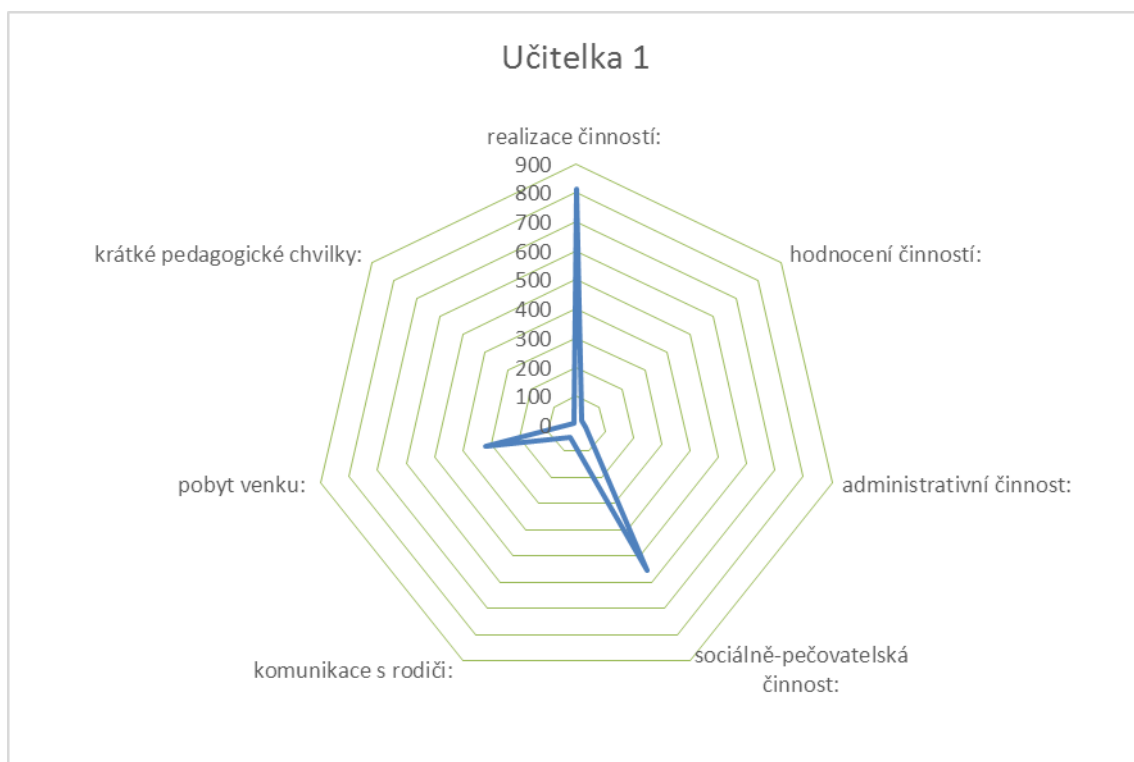
SNÍMKOVÁNÍ ČINNOSTÍ UČITELEK PŘI PŘÍMÉ PRÁCI S DĚTMI:

Učitelka 1 (údaje snímkových činností v minutách)

Tabulka 3: Snímkový čas činností učitelky 1 při přímé práci s dětmi

Počet dětí ve třídě:	12
Realizace činností:	813
Hodnocení činností:	21
Administrativní činnost:	30
Sociálně-pečovatelská činnost:	555
Komunikace s rodiči:	48
Pobyt venku:	320
Krátké pedagogické chvíle:	13

Graf 1: Snímkový čas činností učitelky 1 při přímé práci s dětmi



Učitelka 1 s 34 roky praxe s ovlivňujícím faktorem 12 dětí ve třídě se z celkového týdenního času 1800 minut věnovala nejvíce minut realizaci činností – 813 minut, další časově nejobsáhlejší oblastí byla sociálně-pečovatelská činnost – 555 minut, poté pobyt venku – 320 minut. Dalšími činnostmi měřenými v desítkách minut byly komunikace s rodiči – 48 minut, administrativní činnost – 30 minut, hodnocení činností – 21 minut a krátké pedagogické chvílky – 13 minut.

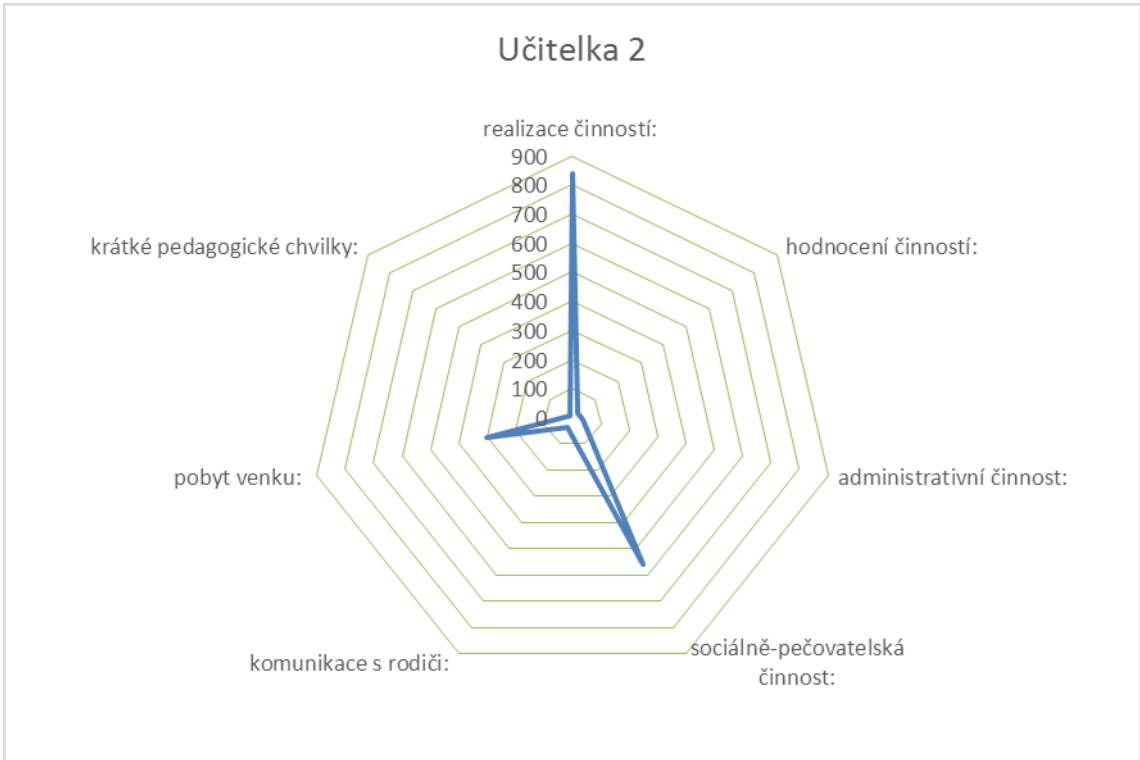
Učitelka 2 (údaje snímkových činností v minutách)

Tabulka 4: Snímkový čas činností učitelky 2 při přímé práci s dětmi

Počet dětí ve třídě:	18
Realizace činností:	838
Hodnocení činností:	21
Administrativní činnost:	35
Sociálně-pečovatelská činnost:	559
Komunikace s rodiči:	35
Pobyt venku:	300

Krátké pedagogické chvílky:	12
-----------------------------	----

Graf 2: Snímkovaný čas činností učitelky 2 při přímé práci s dětmi



Učitelka 2 s 32 roky praxe s ovlivňujícím faktorem 18 dětí ve třídě se z celkového týdenního času 1800 minut věnovala nejvíce minut realizaci činností – 838 minut, další časově nejobsáhlejší oblastí byla sociálně-pečovatelská činnost – 559 minut, poté pobyt venku – 300 minut. Dalšími činnostmi měřenými v desítkách minut byly komunikace s rodiči a administrativní činnost po 35 minutách, hodnocení činností – 21 minut a krátké pedagogické chvílky 12 minut.

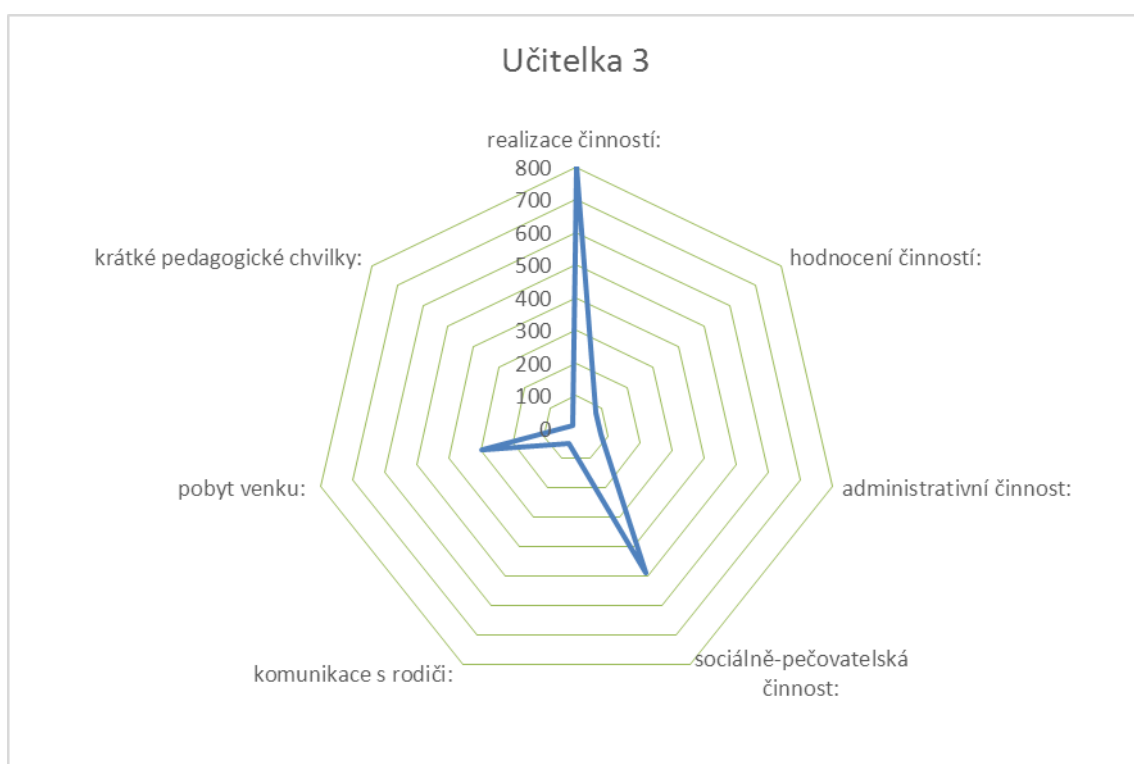
Učitelka 3 (údaje snímkovaných činností v minutách)

Tabulka 5: Snímkovaný čas činností učitelky 3 při přímé práci s dětmi

Počet dětí ve třídě:	9
Realizace činností:	799

Hodnocení činností:	76
Administrativní činnost:	75
Sociálně-pečovatelská činnost:	490
Komunikace s rodiči:	50
Pobyt venku:	295
Krátké pedagogické chvíle:	15

Graf 3: Snímkovaný čas činností učitelky 3 při přímé práci s dětmi



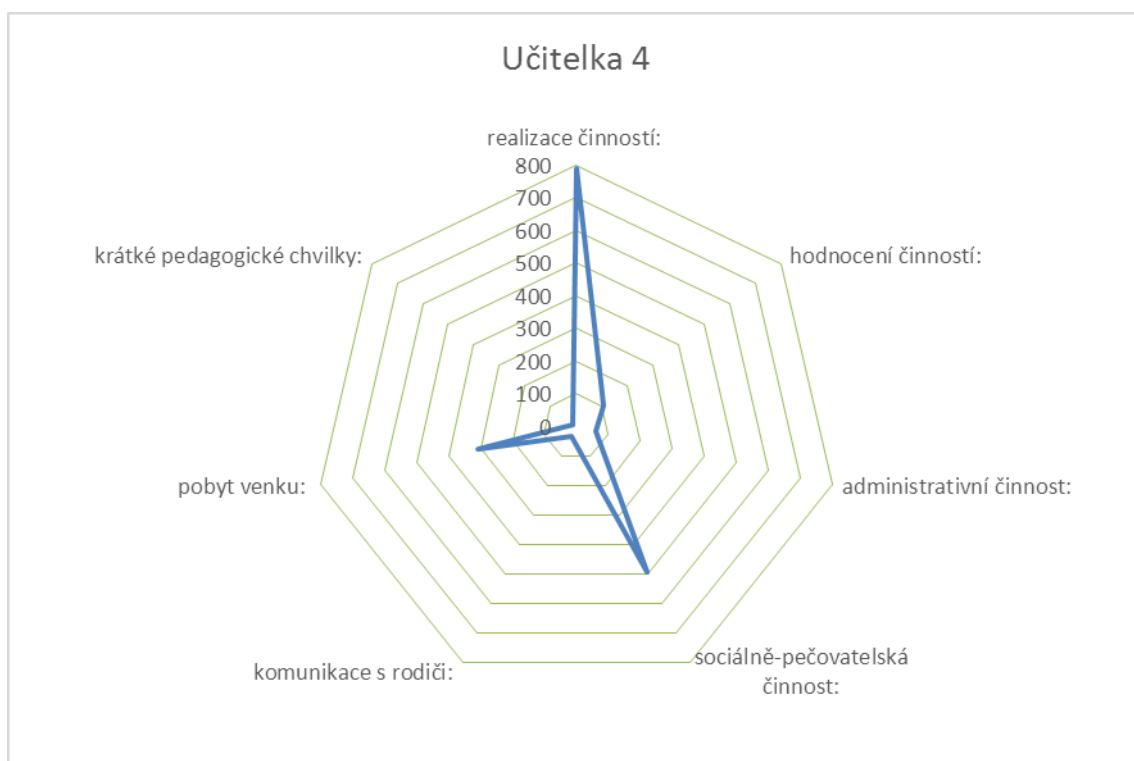
Učitelka 3 s 3 roky praxe a ovlivňujícím faktorem 9 dětí ve třídě se z celkového týdenního času 1800 minut věnovala nejvíce realizaci činností – 799 minut, další časově nejobsáhlejší oblastí byla sociálně-pečovatelská činnost – 490 minut, poté pobyt venku – 295 minut. Dalšími činnostmi měřenými v desítkách minut byly komunikace s rodiči – 50 minut a administrativní činnost 75 minut, hodnocení činností – 76 minut a krátké pedagogické chvíle 15 minut.

Učitelka 4 (údaje snímkovaných činností v minutách)

Tabulka 6: Snímkovaný čas činností učitelky 4 při přímé práci s dětmi

Počet dětí ve třídě:	16
Realizace činností:	787
Hodnocení činností:	105
Administrativní činnost:	60
Sociálně-pečovatelská činnost:	493
Komunikace s rodiči:	33
Pobyt venku:	310
Krátké pedagogické chvíle:	12

Graf 4: Snímkovaný čas činností učitelky 4 při přímé práci s dětmi



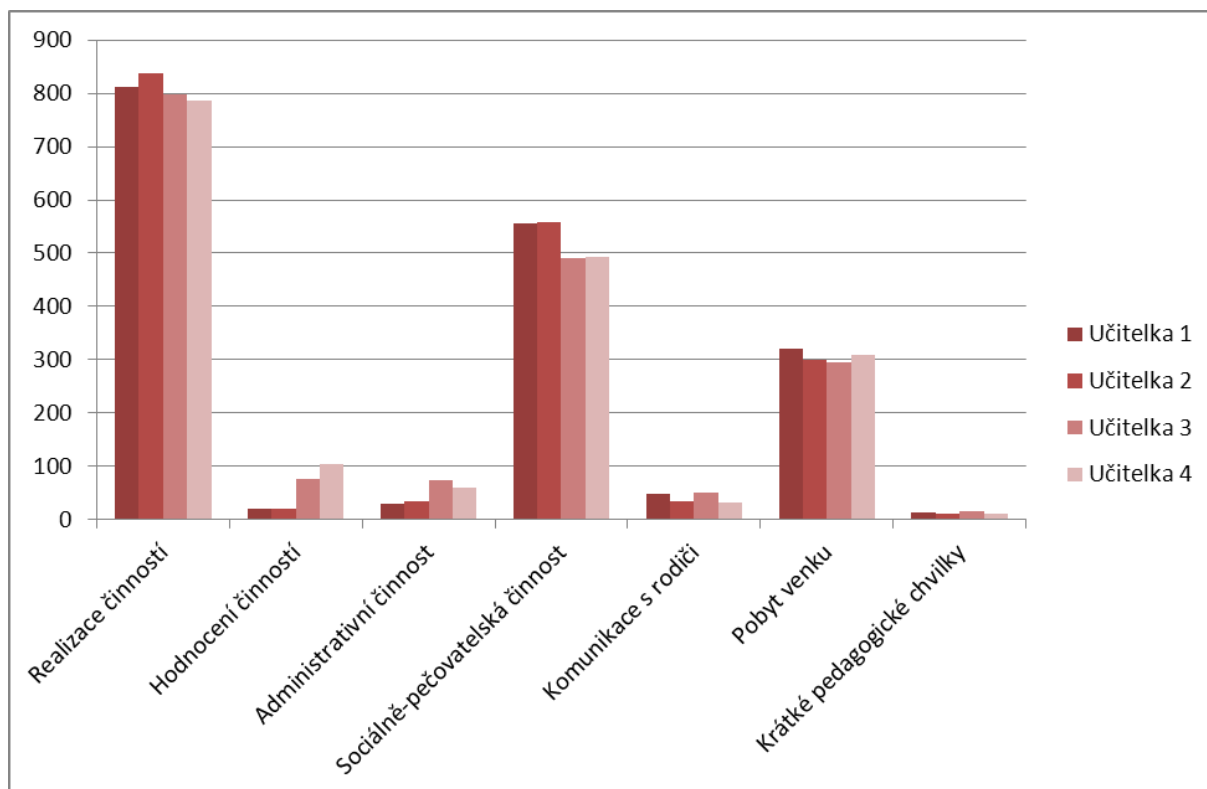
Učitelka 4 s 1 rokem praxe s ovlivňujícím faktorem 16 dětí ve třídě se z celkového týdenního času 1800 minut věnovala nejvíce realizaci činností – 787 minut, další časově nejobsáhlejší oblastí byla sociálně-pečovatelská činnost – 493minut, poté pobyt venku – 310 minut. Učitelka se dále zabývala hodnocením činností – 105 minut, dalšími činnostmi

měřenými v desítkách minut byla komunikace s rodiči – 33 minut, administrativní činnost – 60 minut a krátké pedagogické chvíle – 12 minut.

Tabulka 7: Porovnání délky činností učitelek při přímé práci s dětmi

	Učitelka 1	Učitelka 2	Učitelka 3	Učitelka 4
Realizace činností	813	838	799	787
Hodnocení činností	21	21	76	105
Administrativní činnost	30	35	75	60
Sociálně-pečovatelská činnost	555	559	490	493
Komunikace s rodiči	48	35	50	33
Pobyt venku	320	300	295	310
Krátké pedagogické chvíle	13	12	15	12

Graf 5: Porovnání délky činností učitelek při přímé práci s dětmi



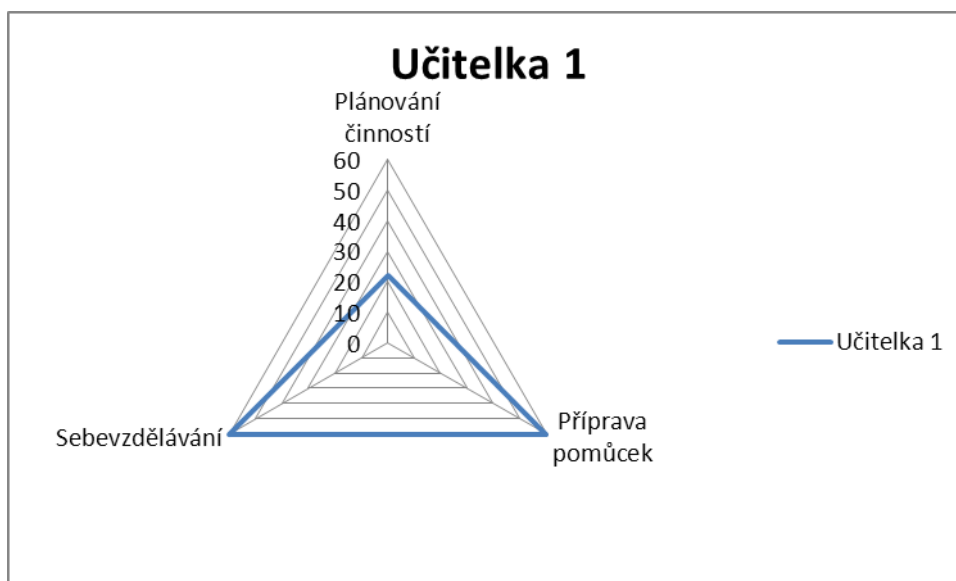
SNÍMKOVÁNÍ UČITELEK PŘI NEPŘÍMÉ PRÁCI S DĚTMI:

Učitelka 1 (údaje snímkaných činností v minutách)

Tabulka 8: Snímkaný čas činností učitelky 1 při nepřímé práci s dětmi

	Učitelka 1
Plánování činností	22
Příprava pomůcek	60
Sebevzdělávání	60

Graf 6: Snímkaný čas činností učitelky 1 při nepřímé práci s dětmi



Učitelka 1 se při nepřímé práci s dětmi věnovala činnostem plánování, přípravě pomůcek a sebevzdělávání týdně v celkovém čase 142 minut z celkové doby nepřímé práce s dětmi, která je 725 minut týdně.

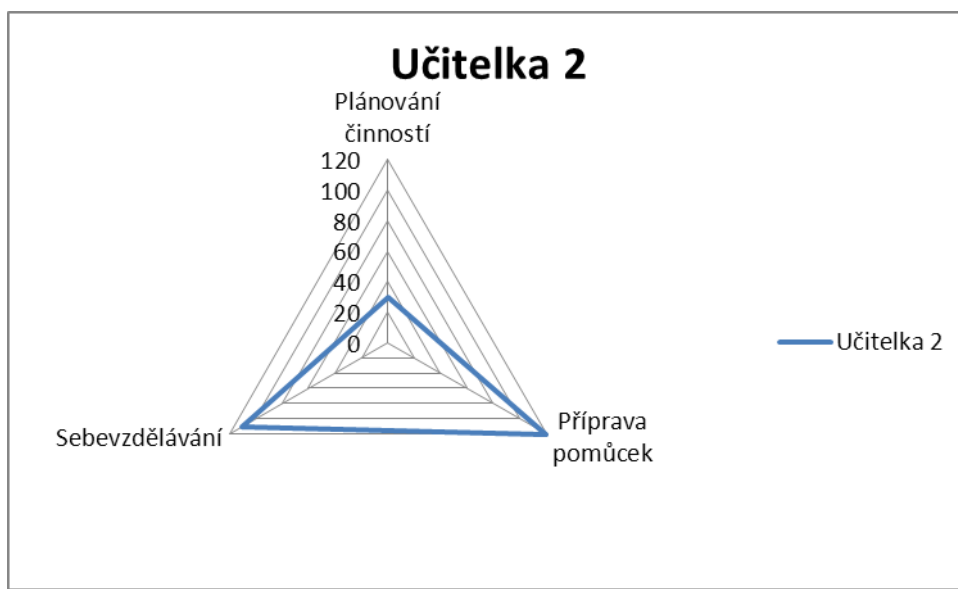
Učitelka 2 (údaje snímkaných činností v minutách)

Tabulka 9: Snímkaný čas činností učitelky 2 při nepřímé práci s dětmi

	Učitelka 2
--	------------

Plánování činností	30
Příprava pomůcek	120
Sebevzdělávání	110

Graf 7: Snímkovaný čas činností učitelky 2 při nepřímé práci s dětmi



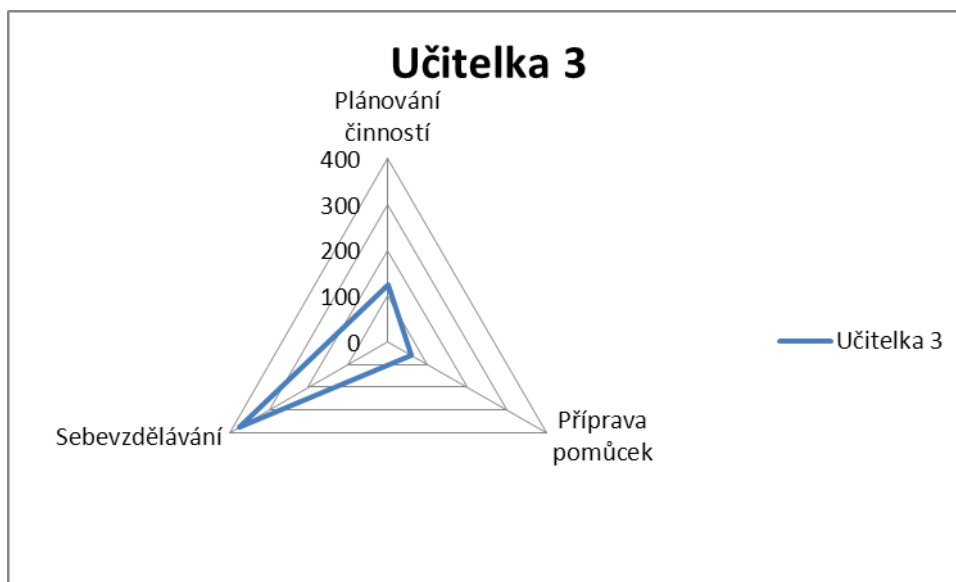
Učitelka 2 se při nepřímé práci s dětmi věnovala činnostem plánování, přípravě pomůcek a sebevzdělávání týdně v celkovém čase 260 minut z celkové doby nepřímé práce s dětmi, která je 725 minut týdně. Ve srovnání s učitelkou 1 je znatelnější v čase příprava pomůcek i oblast sebevzdělávání.

Učitelka 3 (údaje snímkovaných činností v minutách)

Tabulka 10: Snímkovaný čas činností učitelky 3 při nepřímé práci s dětmi

	Učitelka 3
Plánování činností	125
Příprava pomůcek	60
Sebevzdělávání	375

Graf 8: Snímkovaný čas činností učitelky 3 při nepřímé práci s dětmi



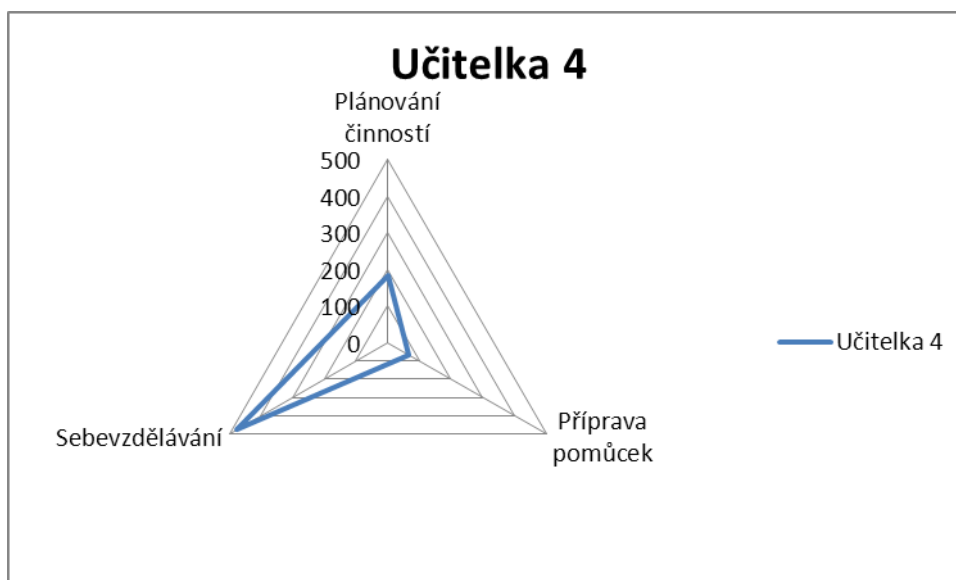
Učitelka 3 se při nepřímé práci s dětmi věnovala činnostem plánování, přípravě pomůcek a sebevzdělávání v celkovém čase 560 minut týdně z celkové doby nepřímé práce s dětmi, která činí 725 minut. V porovnání s učitelkami 1 a 2 (učitelky – expertky) je znatelnější zájem o sebevzdělávání, což je ale dáno i tím, že v mateřské škole je problém při uvolňování učitelek na semináře či další vzdělávací programy (problém zastupování učitelek) a tyto programy jsou navíc také vhodnější pro učitelky začátečnice. Obsah vzdělávání těchto programů se stále opakuje.

Učitelka 4 (údaje snímkovaných činností v minutách)

Tabulka 11: Snímkovaný čas činností učitelky 4 při nepřímé práci s dětmi

	Učitelka 4
Plánování činností	183
Příprava pomůcek	65
Sebevzdělávání	478

Graf 9: Snímkovaný čas činností učitelky 4 při nepřímé práci s dětmi

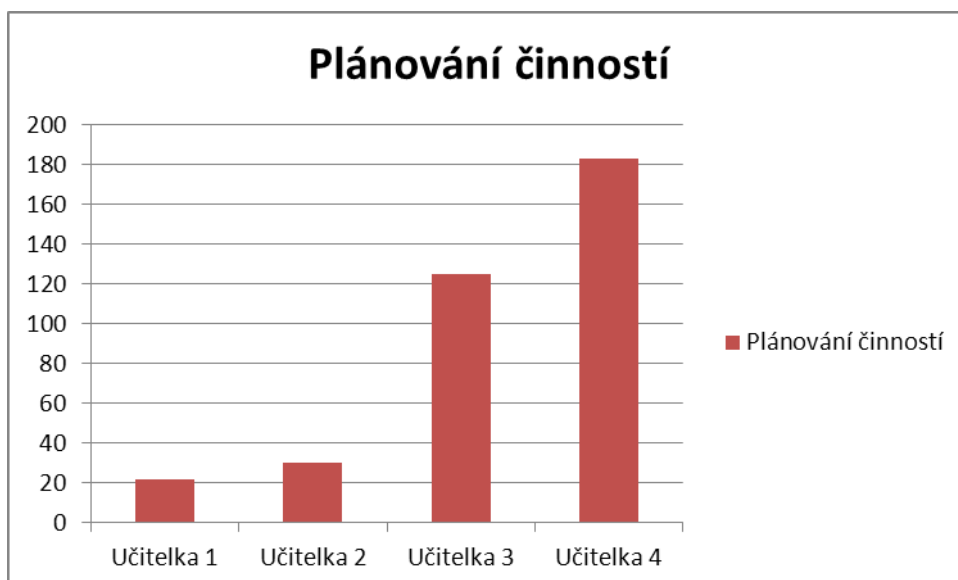


Učitelka 4 se při nepřímé práci s dětmi věnuje činnostem plánování, přípravě pomůcek a sebevzdělávání týdně v celkovém čase 726 minut z celkové doby nepřímé práce s dětmi, která je 725 minut. Je zde rozdíl v porovnání s učitelkami 1 a 2 (učitelkami s praxí) v oblasti přípravy učitelky, velmi znatelný rozdíl je také v sebevzdělávání. Hlavním aspektem těchto rozdílů je profesní zařazení učitelky, na oblast sebevzdělávání působí také faktor doplnění vzdělání u této snímkové učitelky.

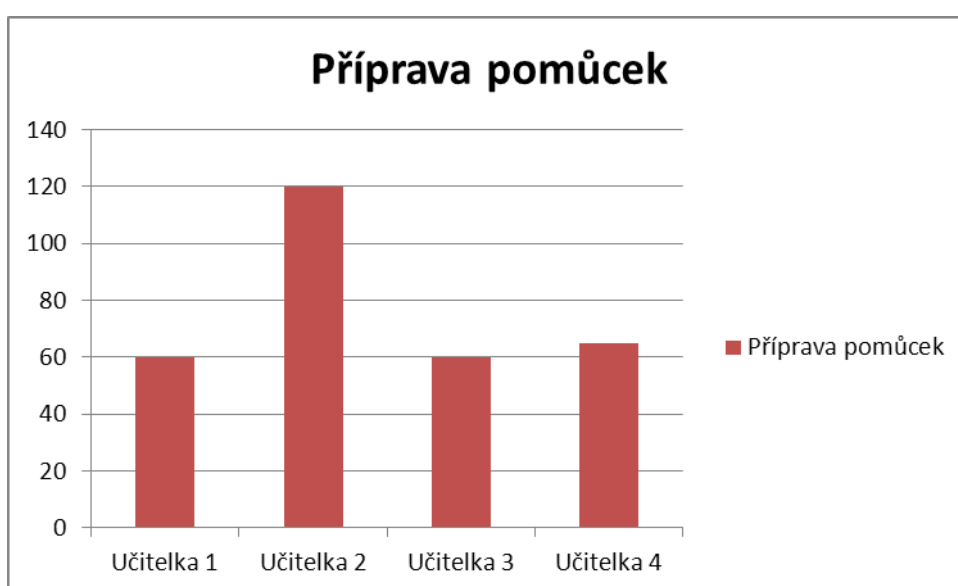
Tabulka 12: Porovnání délky činností učitelek při nepřímé práci s dětmi

	Učitelka 1	Učitelka 2	Učitelka 3	Učitelka 4
Plánování činností	22	30	125	183
Příprava pomůcek	60	120	60	65
Sebevzdělávání	60	110	375	478
Celkem	142	260	560	726

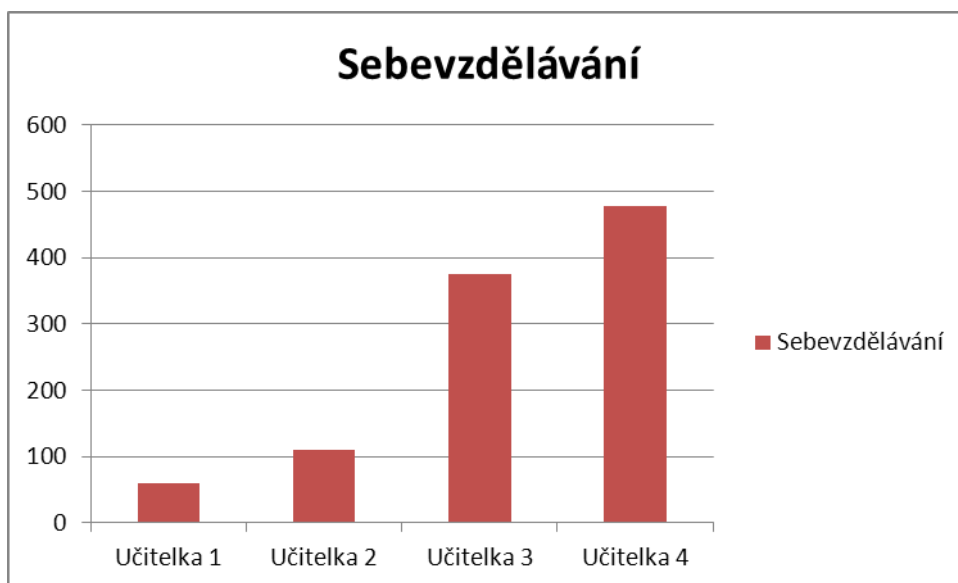
Graf 10: Porovnání časové délky plánování činností jednotlivými učitelkami



Graf 11: Porovnání časové délky přípravy pomůcek u jednotlivých učitelek



Graf 12: Porovnání časové délky sebevzdělávání u jednotlivých učitelek



INTERPRETACE:

Snímkování učitelek ukázalo, že faktor, kterým je délka praxe učitelky, není tak zásadní u činností učitelky při přímé práci s dětmi oproti činnostem učitelky vykonávaným při nepřímé práci s dětmi.

Při přímé práci s dětmi mají vyšší podíl na rozdílu snímkovaných činností vnitřní předpisy mateřské školy a s tím spojená organizační struktura školy. U nepřímé práce s dětmi se projevuje aspekt praxe učitelky na vyšší poměrové úrovni.

VYSTIHNUTÍ OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELKY:

Tabulka 13: Vystihnutí osobnostní charakteristiky učitelky

Učitelka 1	svědomitost	důkladná, důsledná, pilná, pečlivá, pracovitá, vytrvalá, spolehlivá
Učitelka 2	intelekt, kultura, otevřenost ke zkušenosti	inteligentní, chytrá, bystrá, vzdělaná
Učitelka 3	emoční stabilita	klidná, vyrovnaná, dovedná, sebejistá, odolná

Učitelka 4	přívětivost	přívětivá, srdečná, charakterní, zdvořilá
------------	-------------	--

4.7 Analýza výsledků

Při porovnání snímkových časů činností učitelek při **přímé práci s dětmi** jsou realizace činností, sociálně-pečovatelská činnost, komunikace s rodiči a pobyt venku s menšími časovými rozdíly, které jsou ovlivněny počtem dětí ve třídě a klimatickými podmínkami při pobytu venku. Naopak je znatelný rozdíl ve snímkovaném čase hodnocení činností a administrativní činnost. Toto je spíše ovlivněno délkou praxe učitelky, jejím pojetím výuky a činnostmi s výukou spojenými. Nejsilnějším faktorem ovlivnění délky činností při přímé práci s dětmi se však jeví organizační struktura dané školy.

Při snímkování činností v době **nepřímé práce s dětmi** jsou rozdíly mezi jednotlivými časovými pojetími učitelek patrnější. Snímkováním byly zachyceny tyto činnosti: plánování výuky, příprava pomůcek a sebevzdělávání. Největší odchylka v naměřeném čase je v plánování činností. Zde se potvrzuje rozdíl pojetí mezi učitelkou začátečnicí a učitelkou s praxí. Přesto je ale namístě poznámka, zda učitelky s praxí zaznamenaly do činnosti plánování vše tak jako učitelky začátečnice. Plánování je důležitá činnost v každé profesi, učitelkou profesi nevyjímaje, spíše naopak. Učitel musí plánovat výuku, denní rozvržení činností. Plánování napomáhá učiteli využívat všechen čas efektivně.

- Oblast **realizace** činností ovlivňuje klima třídy, na které působí učitel i žáci. Klima třídy je v souvislosti se školním klimatem důležitým faktorem nejen při realizaci činností. Ovlivňuje veškeré dění ve škole.
- **Hodnocení** je důležitá činnost pro další vývoj práce s dětmi, má souvislost se zdokonalováním se, zlepšováním podmínek, plánováním či realizací. Je důležitá pro následnou činnost. Podle výzkumného šetření nemají na hodnocení vliv žádné vnější faktory. Z faktorů vnitřních však tuto oblast nejvíce ovlivňuje učitelovo pojetí výuky. Oblast hodnocení je zařazena v přímé práci s dětmi, zasahuje však také

do činnosti nepřímé práce s dětmi. Snímkoval se zde i čas věnovaný výzdobě MŠ pracemi dětí.

- **Administrativní činnost** ovlivňuje již výše uvedený počet žáků, patří sem omlouvání nepřítomnosti dětí, odhlašování obědů, zápis do třídní knihy.
- **Sociálně pečovatelská činnost** zahrnuje dodržování pitného režimu, stolování, hygienu, oblékání. Tyto dílčí činnosti vyjma stolování jsou přímo úměrné počtu dětí ve třídě.
- **Komunikaci s rodiči** ovlivňují faktory jako je nemocnost dětí, nejrůznější akce školy či požadavky na komunikaci v rámci interakce učitel – rodič.
- **Pobyt venku** ovlivňují klimatické podmínky, jež jsou specifické pro každou MŠ, dalším ovlivňujícím aspektem jsou školní akce – karneval, divadlo aj.
- **Krátké pedagogické chvíle** jsou ovlivněny svým tématem k řešení a školním klimatem, vztahy v pedagogickém sboru.
- Finanční stránka a nabídka seminářů jsou dalšími aspekty, jež ovlivňují oblast **sebevzdělávání**. Dalším faktorem v této oblasti činností je vhodnost nabízených seminářů, které jsou určené spíše pro učitelky začátečnice. Následně tuto oblast také ovlivňuje možnost zastupování nepřítomné učitelky na pracovišti.
- Na činnost **plánování** má největší vliv zkušenost učitelky, délka její praxe.
- Rozdíl časové délky v **přípravě pomůcek** se spíše odvíjí od naplánované činnosti, tzn. ranní kruh, výtvarná činnost, hudební činnost, tělovýchovná činnost, rozvoj předčtenářských představ, jazykové chvíle, spontánní činnost. Také tato oblast souvisí se zaměřením učitelky – hudebním, výtvarným, tělovýchovným.

Díky těmto faktorům ovlivňujícím snímkování není výzkum jednoznačný. Pro další takovýto výzkum je třeba brát zřetel i na možnost těchto ovlivňujících prvků.

ZÁVĚR

V práci jsme se pokusili o zmapování činností začínajících a pokročilých učitelů v předškolním vzdělávání na podkladě techniky sebereflexe. Cíl práce byl naplněn, zmapování proběhlo regulérně, bohužel se vyskytlo více aspektů, které snímkování ovlivnily. Dílčím cílem práce bylo zjištění situace Mateřské školy v Nové Hradečné pomocí SWOT analýzy. Vyhodnocením této techniky autoevaluace školy byly získány informace o vlastní činnosti školy, její výsledky. Byla vyhodnocena oblast, na kterou je třeba se více zaměřit, a to spolupráce a komunikace s rodiči. Zaměření se na lepší, otevřený způsob jednání s rodiči, jejichž podpora při výchově a vzdělávání dětí je nezaměnitelná s výchovou a vzděláváním dětí v mateřské škole. Ta na rodičovskou výchovu navazuje a doplňuje ji. Při tomto důležitém procesu, kterým procházejí děti v mateřské škole, potřebujeme podporu rodičů, jejich vstřícnost a důvěru.

Na základě rozhovoru s učitelkou bylo dalším úkolem sestavení osobní charakteristiky učitele. Pro učitele je nejvýznamnějším osobnostním rysem optimismus, čestnost, spravedlnost, důslednost, empaticnost. Podle snímkových učitelek osobnostní rys učitele ovlivňuje z velké míry školní klima, odráží se zde spokojenost dětí a následně i jejich rodičů.

Porovnáním snímkových činností učitelek se projevila účinnost a důležitost sebereflexe pro proces vzdělávání i vyučování. Přestože výsledky výzkumu nevnesly do dané problematiky jednoznačnou odpověď, snímkováným učitelkám byla přínosem jejich sebereflexe, jejich zamyšlení se nad svou prací. Jejich činnosti byly ovlivněny při přímé práci s dětmi zejména organizací mateřské školy a počtem dětí ve třídě. Až teprve u činností učitelky při nepřímé práci s dětmi byl znatelný vliv délky praxe na jednotlivé činnosti.

Práce vyzdvihuje důležitost umění sebereflexe učitele. Je přínosem učitelkám v předškolním vzdělávání k prohlubování umění zamyšlení se nad sebou, svým konáním, jednáním a to nejen učitelkám začátečnicím, ale i učitelkám s praxí.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 154 s. ISBN 80-7178-537-7.

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan, NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. 586 s. ISBN 80-7261-064-3.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol: (vybraná problematika)*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. 196 s. ISBN 80-7368-239-7.

ČÁP, Jan a Jiří, MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

Česko. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

Česko. Zákon 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a Eva, URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika. 1*. Olomouc: Hanex, [1998]. 231 s. Edukace. ISBN 80-85783-20-7.

HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. Ag: Strom - Jana Hrubá, 1994. 207 s. ISBN 80-901662-4-5.

HORKÁ, Hana a Zora, SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

HRABAL, Vladimír a Isabella, PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

CHRÁSKA, Miroslav, ed., HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, ed. a Dana, TOMANOVÁ, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003. 381 s. ISBN 80-7302-064-5.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KERN, Hans et al. *Přehled psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2006. 287 s. ISBN 80-7367-121-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, ed. a Branislav, PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-429-7.

KURELOVÁ, Milena. *Učitelská profese v teorii a v praxi: aplikace profesiografické metody při výzkumu pedagogické činnosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. 102 s., příl. Spisy Ostravské univerzity; 116/1998. ISBN 80-7042-138-X.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2.

LUKÁŠOVÁ, Hana, ed. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě: registrační číslo VZO: msm174500001*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2004. ISBN 80-7042-376-5.

MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů: studijní opora pro distanční studium*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 247 s. ISBN 80-7042-235-1.

MAREŠ, Jiří at al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 91 s. obr. příl. ISBN 80-210-1444-X.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 223 s. První pomoc pro pedagogy; 1. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2(váz.).

SEBEROVÁ, Alena a Martin, MALČÍK. *Autoevaluace školy - od teorie k praxi a výzkumu*. Vyd. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 133 s. ISBN 978-80-7368-759-5.

SKUTIL, Martin a kol. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 101 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3855-0.

Standard v otázkách a odpovědích. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2009 [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>

STAŇA, Jiří at al. *Moderní administrativa ve veřejné správě*. Praha: Institut pro místní správu Praha, 2010. 123 s. ISBN 978-80-86976-20-4.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena, NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 122 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. 136 s. Řízení školy. ISBN 80-7357-072-6.

ŠVECOVÁ, Jana, ed. a Jaroslava, VAŠUTOVÁ, ed. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 130 s. Access to Documents '97.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VETEŠKA, Jaroslav at al. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha : Educa service, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela, TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Zákon o pedagogických pracovnících. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 1. září 2012. [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: SWOT Mateřské školy Nová Hradečná	30
Tabulka 2: Údaje o snímkaných učitelkách.....	34
Tabulka 3: Snímkaný čas činností učitelky 1 při přímé práci s dětmi.....	35
Tabulka 4: Snímkaný čas činností učitelky 2 při přímé práci s dětmi	36
Tabulka 5: Snímkaný čas činností učitelky 3 při přímé práci s dětmi	37
Tabulka 6: Snímkaný čas činností učitelky 4 při přímé práci s dětmi	39
Tabulka 7: Porovnání délky činností učitelek při přímé práci s dětmi	40
Tabulka 8: Snímkaný čas činností učitelky 1 při nepřímé práci s dětmi	41
Tabulka 9: Snímkaný čas činností učitelky 2 při nepřímé práci s dětmi	41
Tabulka 10: Snímkaný čas činností učitelky 3 při nepřímé práci s dětmi	42
Tabulka 11: Snímkaný čas činností učitelky 4 při nepřímé práci s dětmi	43
Tabulka 12: Porovnání délky činností učitelek při nepřímé práci s dětmi	44
Tabulka 13: Vystihnutí osobnostní charakteristiky učitelky	46

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Snímkovaný čas činností učitelky 1 při přímé práci s dětmi	35
Graf 2: Snímkovaný čas činností učitelky 2 při přímé práci s dětmi	37
Graf 3: Snímkovaný čas činností učitelky 3 při přímé práci s dětmi	38
Graf 4: Snímkovaný čas činností učitelky 4 při přímé práci s dětmi	39
Graf 5: Porovnání délky činností učitelek při přímé práci s dětmi.....	40
Graf 6: Snímkovaný čas činností učitelky 1 při nepřímé práci s dětmi	41
Graf 7: Snímkovaný čas činností učitelky 2 při nepřímé práci s dětmi.....	42
Graf 8: Snímkovaný čas činností učitelky 3 při nepřímé práci s dětmi.....	43
Graf 9: Snímkovaný čas činností učitelky 4 při nepřímé práci s dětmi.....	43
Graf 10: Porovnání časové délky plánování činností jednotlivými učitelkami	44
Graf 11: Porovnání časové délky přípravy pomůcek u jednotlivých učitelek.....	45
Graf 12: Porovnání časové délky sebevzdělávání u jednotlivých učitelek.....	45

SEZNAM ZKRATEK

MŠ	...	mateřská škola
RVP PV	...	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	...	školní vzdělávací program
TVP	...	třídní vzdělávací plán

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: ŠVP Mateřské školy Nová Hradečná (verze na CD)

Příloha 2: Časové hodnoty snímkování - učitelka 1 (18. 2. – 22. 2.)

Časové hodnoty snímkování – učitelka 1 (18. 2. – 22. 2.)					
Datum	18.2.	19.2.	20.2.	21.2.	22.2.
Počet dětí	11	12	10	12	12
Realizace činností	159	168	162	256	149
CELKEM					
Ranní kruh	8	5	5	12	5
Výtvarná činnost	-	20	10	18	-
Hudební činnost	-	8	12	23	10
Tělovýchovná činnost	8	12	22	15	6
Rozvoj předčtenářských představ	8	6	-	12	10
Jazykové chvíle	8	-	-	3	-
Spontánní činnost (hra)	127	117	113	173	118
Hodnocení činností	-	-	-	-	20
CELKEM					
Ranní kruh	-	-	-	-	2
Výtvarná činnost	-	-	-	-	5

Hudební činnost	-	-	-	-	4
Tělovýchovná činnost	-	-	-	-	5
Rozvoj předčtenářských představ	-	-	-	-	2
Jazykové chvíle	-	-	-	-	1
Spontánní činnost (hra)	-	-	-	-	1
Administrativní činnost	9	8	7	7	8
CELKEM					
Zápis docházky	3	3	2	3	3
Zápis do třídní knihy	6	5	5	4	5
Sociálně-pečovatelská činnost	112	119	103	77	97
CELKEM					
Dodržování pitného režimu	5	7	5	7	5
Stolování	35	40	35	40	35
Hygiena	32	30	28	30	25
Oblékání	40	42	35	-	32

Komunikace s rodiči	10	5	8	10	6
Pobyt venku	70	60	80	-	80
Krátké pedagogické chvílky	-	-	-	10	-
Příprava pomůcek	16	24	10	11	-
Plánování činností – příprava	33	-	-	-	-
CELKEM					
Ranní kruh	7	-	-	-	-
Výtvarná činnost	-	-	-	-	-
Hudební činnost	10	-	-	-	-
Tělovýchovná činnost	8	-	-	-	-
Rozvoj předčtenářských představ	5	-	-	-	-

Jazykové chvilky	-	-	-	-	-
Spontánní činnost (hra)	3	-	-	-	-
Sebe- vzdělávání	20	25	-	25	-

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zdeňka Vojáčková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Sebereflexe jako prostředek osobnostního rozvoje učitele v předškolním vzdělávání
Název v angličtině:	Self-reflection as a means of teacher's personal development in preschool education
Anotace práce:	<p>Práce pojednává o významu sebereflexe učitele v předškolním vzdělávání pro jeho osobnostní rozvoj. První kapitola vymezuje pojmy předškolní vzdělávání, specifikuje jeho cíle a realizaci. Druhá kapitola se zabývá učitelem v předškolním vzdělávání, jeho motivačními faktory a kompetencemi učitele. Nastihuje otázku profesionalizace a standardu vzdělávání, definuje pojem sebereflexe, věnuje se autoevaluaci školy. Zabývá se osobností učitele, jeho typem temperamentu a osobnostním rysem. Obsah třetí kapitoly je věnován školnímu klimatu, jeho podpurným faktorům, které se na jeho vytváření podílejí. Empirická část práce je obsahem poslední, čtvrté kapitoly. Cílem práce bylo zmapování činností začínajících a pokročilých učitelů v předškolním vzdělávání pomocí profesiogramu, prvním dílčím cílem bylo zjištění situace Mateřské školy v Nové Hradečné pomocí SWOT analýzy, druhým dílčím cílem bylo na základě rozhovoru s učitelkou vystihnout charakteristiku její osobnosti a třetím, posledním dílčím cílem byla analýza jednotlivých činností učitelky a jejich interpretace. Závěr práce obsahuje výsledky</p>

	výzkumného šetření.
Klíčová slova:	Předškolní vzdělávání, učitel v předškolním vzdělávání, klíčové kompetence učitele, sebereflexe, autoevaluace školy, osobnost učitele, klima školy

Anotace v angličtině:	The work is about self-reflection teacher in preschool knowlage for personal development. The first chapter inform us about preschool knowlage, specificate target and realization. The second chapter deal with teacher in preschool knowlage, his motivation factors and competence. Shows us the questions about profesionalitions and standarts in knowlage, define, what is it self-reflection, devoted to self-evaluation. Deal with personality of teacher, his type of temperament and perosnality feature. The content of third chapter is for school climate, his auxiliary factors, which are involved on his creation. Empiricist part of my work is too last content, the fourth chapter. The target of my work was mapping activities of beginning and advanced teachers in preschool knowlage, with profesionals, the first partial target of my work was to know situation in kindergaten Nová Hradečná by using the SWOT analyze, the second objective was based on an interview with teacher by capturing charakteristic her personality and third, latest target was analyze particular teacher's activity and her interpretation. The conclusion of my work contains the results of research measurement.
Klíčová slova v angličtině:	The preschool knowlage, teacher in preschool knowlage, key teacher's competence, self-reflection, self-evaluation school, personality of teacher, school's climate
Přílohy vázané v práci:	Školní vzdělávací program Mateřské školy Nová Hradečná

	(verze na CD) Časové hodnoty snímkování - učitelka 1 (18. 2. – 22. 2.)
Rozsah práce:	53 stran
Jazyk práce:	čeština