

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra psychologie

Sebepojetí učitele v MŠ

Bakalářská práce

Natálie Hurtová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2023

..... vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za milý a lidský přístup, odborné vedení a cenné rady při psaní mé bakalářské práce. Také děkuji všem pedagožkám, které se zúčastnily mého výzkumu. Dále bych také chtěla poděkovat všem, kteří mě podporovali v průběhu psaní mé práce.

Úvod	4
1. Sebepojetí vymezení a jeho charakteristika	5
1.2. Faktory utvářející sebepojetí	9
1.3. Výzkumy sebepojetí	11
2. Učitel v Mateřské škole	13
2.1. Role učitele v MŠ	13
2.2. Kompetence učitele v Mateřské škole	15
2.3. Profesionální sebepojetí učitele	18
3. Přehledové studie k tématu sebepojetí učitele v MŠ	21
4. Šetření učitelů v mateřských školách	26
4.1. Výzkumné cíle -design šetření	27
4.2. Charakteristika vzorku respondentů	27
4.3. Popis použitých metod	31
4.4. Výsledky šetření	33
5. Odpovědi na výzkumné otázky	45
6. Odborná polemika a závěr	45
7. Resumé	46
8. Seznam použité literatury	47
9. Seznam grafů a tabulek	49

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou sebepojetí učitelů v mateřských školách. Ve své práci se zaměřuji na vymezení a charakteristiku pojmu sebepojetí a dále na faktory, které sebepojetí utvářejí. Tyto faktory jsem si dovedla srovnat s mými osobními poznatky ohledně osobnosti učitele mateřské školy. Dále ve své práci pojednávám o výzkumech sebepojetí, jejich historii, současnosti a osobnostech, které se významně podílely na zkoumání sebepojetí. Následně se věnuji náhledu na roli učitele v mateřské škole, kde vymezuji pojem učitel a mateřská škola a také učitelské kompetence z hlediska mateřské školy. Praktická část práce se týká smíšeného šetření, které bylo provedeno u pedagogů mateřských škol v Plzeňském kraji pomocí dotazníku zahrnující standardizované testy self-esteem a self-efficacy a pomocí rozhovoru na téma sebepojetí s několika vybranými pedagogy. Dále práce obsahuje odbornou polemiku a závěr.

1. Sebepojetí vymezení a jeho charakteristika

Práce jako taková se zabývá primárně sebepojetím, proto jsem se rozhodla mu věnovat první kapitole svojí bakalářské práce. V této kapitole nejdříve objasním pojem sebepojetí, dále se budu zabývat jeho charakteristikou.

Sebepojetí anglicky self-concept. Je představa o svém Já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Má řadu dimenzí, např.: zobrazení já (já jsem především...), hodnocení já (mám být...), směřování (chtěl bych být...), vyjádření moci (mohu učinit...), vyjádření role (mám dělat...). Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost (*Průcha, 2001, str. 209*). Stejnou definici uvádí Hartl a Hartlová (2000) kdy sebepojetí (self-concept) je představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe je zde zdůrazněna poznávací složka. Sebepojetí je též označováno jako integrující gyroskop osobnosti.” (*Hartl a Hartlová, 2000, str. 524, upraveno autorem*).

Blatný (2010) dále popisuje sebepojetí (self-concept) jako vidění nebo mentální reprezentace sebe, (*citováno z Blatný, 2010, str. 108*). Sebepojetí je to jak člověk smýšlí sám o sobě a jak prezentuje sebe sama navenek před ostatními lidmi a jak na ně působí. Například pokud budu sama sebe pojímat jako zábavného člověka budu takto působit na své okolí, které mě uvidí jako zábavnou. Se sebepojetím úzce souvisí identita člověka, sebehodnocení, sebeúcta, sebevědomí.

Říčana (2005) vnímá sebepojetí neboli “jáství” jako souhrn psychických jevů a procesů, jejichž obsahem je vlastní osoba, její tělesná i duševní stránka (*Říčan, 2005, str. 142*).

Důležité je také podotknout, že “Já” se píše s velkým J tehdy, když tímto slovem označujeme odpovídající psychologický pojem, ať popisný, nebo výkladový. Pojmů s tímto označením - navzájem více či méně podobných - existuje v psychologii celá řada. S malým j se píšeme prostě zájmeno já (*Říčan, 2005, 135*). Znamená to tedy, že pokud hovoří o “Já” ve formě sebepojetí člověka hovoříme tak o psychologickém pojmu, který tvoří celek osobnosti a popisuje ji tak.

Za zmínku také stojí, že psychologie studuje sebepojetí ze tří úzce souvisejících hledisek: z hlediska procesu formování sebepojetí, z hlediska sebepojetí jako produktu procesu sebeuvědomování člověka a z hlediska funkcí sebepojetí v psychické regulaci chování

(Blatný, 2010, str.108). Toto tvrzení Blatného 2010 navazuje na tvrzení, o “Já”, které zmínil Helus (2018) ten uvádí, že pojem “Já” zahrnuje tři skutečnosti, které jsou společně provázané a týkající se jedince a jeho “Já”. Jedinec je zdrojem/subjektem jednání, usilování. Jedinec obrací pozornost k sobě samému, zabývá se sám sebou - vytváří si své sebepojetí. jedinec předpokládá, že sociální okolí, druzí lidé jej budou brát jako subjekt, jako “Já” brát v úvahu a respektovat.

Člověk se od ostatních živých bytostí liší dvojitým vztahem k vlastnímu já. Já jsem poznávajícím a hodnotícím činitelem a současně jsem objektem poznání, hodnocení a přetváření (Fialová, 2012, str. 15).

K pojmu sebepojetí se bezprostředně vztahuje celá řada pojmů související s člověkem, jako osobností a s tím jak člověk nahlíží sám na sebe.

Mezi tyto pojmy zapadá pojem Self-concept, který užíval Carl Rogers, který zdůrazňuje poznávací stránku vztahu k sobě samém, a to snad ještě o něco víc než české “seypojetí,” jak uvádí Říčan (2010), a jenž je překladem anglického self-conceptu.

Za nejdůležitější složku self-conceptu se pokládá self-esteem, v českém jazyce sebevědomí, které se považuje za důležitou podmínku štěstí, výkonnosti i duševního zdraví. Tomuto konceptu přikládají velký význam především americké prostředí (Říčan, 2010, str.189).

Důležité je také v této fázi vymezit pojem self, který dle Cakirpaloglu (2012) v nejširším smyslu znamená vědomí o svém bytí. Pojem self dále vymezili například autoři jako William James, který artikuloval rozlišení Self do dvou aspektů “I” (“I-self”) a “Me” (“Me-self”) (Blatný, 2010, str 109).

Důležité je zmínit termíny, které vymezuje Helus (2018), a které souvisejí se sebepojetím. Všechny tyto termíny jsou důležitou součástí sebepojetí a souvisejí společně navzájem.

Mezi tyto termíny se řadí sebepoznání, které vyjadřuje snahu jedince orientovat v sobě samotném. Jedince zajímají jeho schopnosti a vlastnosti, to jak vypadá, jakou zátěž unese atd. Sebeoznání čerpáme z výkonů, kterých jsme dosáhli, ale také z pohledu jednotlivých lidí na nás. Naším cílem je naučit se jej korigovat a utvářet.

Se sebepoznáním úzce souvisí sebehodnocení, které je krok za ním. Rozlišujeme lidi, kteří inklinují k pozitivnímu sebehodnocení a ty které inklinují k negativnímu sebehodnocení.

sebehodnocení člověka, může značně narušit jeho sebezpečí, což inklinuje k závažným poruchám osobnosti.

Sebecit navazuje na sebehodnocení, se kterým jsou spojeny velmi silné city. Sebezpečí zahrnuje citové prožívání v širokém spektru podob. Nejen, že o sobě toho spoustu víme a hodnotíme, ale také k sobě máme citový vztah - sebecit, který může nabývat značné intenzity. Hovoříme například o sebelásce, sebenenávisti, ale i sebeúctě.

Seberealizace je termín, který označujeme nejkreativnější složku sebezpečí. Jedinec se nejn hodnotí, poznává a prožívá ve vztahu k sobě city, ale také jedná. Seberealizace se dá popsat také jako uskutečňování potencialit a přibližování se k ideálu našeho "Já". V procesu seberealizace je velmi důležité odhodlání samotného jedince a nalézání podpory v lidech, kterým jedinec důvěřuje (*Helus, 2018, str. 519 - 527, upraveno autorem*).

Například Eric H. Erickson, formuluje vývoj identity ve své teorii psychosociálního vývoje osobnosti. V této teorii Erickson člení psychický vývoj do osmi stádií, z nichž lze každé charakterizovat cílem, k němuž vývoj směřuje, eventuelně problémy, které jsou v této fázi obvyklé, způsoby jejich řešení a s tím související proměnu osobnosti (Erikson, 1963, 2002) (*citováno z Vagnerová, 2022, str. 57*).

Pro sebezpečí jedince jeho utváření jsou důležitá zejména stadia od batolecího období po období dospívání.

Batolecí období: "Jsem to, co mohu svobodně dělat"

- rozvoj lokomoce a dalších senzomotorických aktivit umožňuje emancipaci v sociálních vazbách, decentraci v poznávání i sebezpečování, rozšíření vlastních kompetencí, aktivní zásah do prostředí
- období sebezpečování, které může mít charakter vzrodu a negativismu
- kolem 3. roku života se JÁ začne promítat do řečového projevu i do chování dítěte, křestní jméno se stává součástí identity

Předškolní období: "Jsem to, co učiním"

- toto období je Eriksonem charakterizováno jako fáze aktivity a iniciativy, která je usměrňována sociálními normami a rolemi
- je patrná vázanost na názory autority

- vytváří se pocit viny, který je jedním z kritérií sebehodnocení

Školní období: "Jsem to, co dovedu"

- dítě je nuceno přijmout roli školáka, je hodnoceno za svůj výkon, konfrontováno s kategorií úspěch - neúspěch a porovnáváno s ostatními dětmi
- opakovaný neúspěch může vést k negativnímu sebehodnocení a k pocitům méněcennosti

Období dospívání: "Jsem to, čemu věřím"

- změna sebepojetí v období puberty
- hledání a vytváření vlastní identity
- tendence hledat nezpochybnitelnou pravdu, hodnoty a ideály a ztotožnit se s nimi
- zvyšuje se sebekritičnost ve vztahu k vlastnímu tělu, na důležitosti nabývá úprava zevnějšku, která vyjadřuje sociální identitu, danou příslušnost k vrstevnické skupině
- v rámci potřeby emancipace dochází k identifikaci s vrstevnickou skupinou
(citováno z, Michalová, 2007)

Podle Vágnerové (2022) je velmi důležité stadium Identity proti konfuzi rolí, které popisuje období dospívání to znamená ve věku od 12 do 20 let jedince, dospívání se také označuje jako fáze rozvoje vlastní identity. Dospívající usilují o vymezení vlastní osobnosti hledají odpověď na existenciální otázky, jsou otevřeni nové zkušenosti, odmítají konvence a tradici. Hledání vlastní identity může být obtížné a může být spojeno se značnými pocity nejistoty. Adolescentním moratorium umožňuje hledat žádoucí, respektive alespoň přijatelnou variantu a oddálit definitivní přijetí dospělosti (Vágnerová, 2022, str. 58).

Tato vymezení dle Eriksona nám udávají, že se sebepojetí tvoří již ve velmi raném stadiu života, která jsou pro ně klíčová, i přesto, že je proměnlivé po celý život.

1.2. Faktory utvářející sebepojetí

V další kapitole bych se ráda věnovala faktorům, které pomáhají utvářet sebepojetí člověka a jejich důležitosti. Dále se zaměřím na faktory, které ovlivňují procesy změny sebepojetí jednotlivců.

Důležité je, že se sebepojetí utváří. Není neměnnou daností, ale je skutečností dynamické povahy. Působí zde věk, vztahy s lidmi (zejména s těmi, kteří nám nějak imponují, či které jsme přijali za svůj vzor), zkušenosti, zlomové události života. Významnou roli sehrává to, co je pro mne jako osobnost na mé životní cestě důležité, nosné (*Helus, 2018, str. 518*).

Nejdůležitější znaky sebepojetí charakterizují sebepojetí jako celek, jsou jimi multifacetovost, hierarchické uspořádání, dynamiky a provázanost procesuální a strukturální stránky já (*Blatný, 2010, str. 112*).

Vyvinuté pojetí sebe sama, které se v psychologii často označuje jako ego (latin. já), má dvě roviny: 1. reálné ego, tj. to, za koho se jedinec považuje; 2. ideální ego, tj. to, čím by chtěl být. Míra rozporů mezi oběma těmito rovinami sebehodnocení, tj. míra spokojenosti či nespokojenosti se sebou samým (míra sebeakceptování), vytváří tzv. sílu ega: čím jsou tyto rozpory větší, tím je ego slabší a naopak (*Nakonečný, 1995, str. 43*).

Jako příklad k výše zmíněné tezi bych doplnila toto: Reálné ego člověka je účetní se zdravotními problémy, ideální ego je sportovec na vrcholové úrovni. Je zřejmé, že se tyto dvě ega neshodují a tudíž je velmi pravděpodobné, že míra sebeakceptování tohoto je nízká a tudíž je ego člověka relativně slabé.

Zdeněk Helus (2018) uvádí “To, jak se sebepojetí utváří, jaké aktuálně je, co v něm dominuje, může dalekosáhle ovlivnit naše psychické rozpoložení, naše jednání i vztahy s lidmi. Sebpoejetí nás může jak aktivizovat a přispívat k rozvoji osobnosti, úspěchu a výkonu, tak i dezaktivizovat a naše vyhlídky na úspěch může podstatně snižovat. Má vliv na naše zdraví a naši odolnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi” (*citováno z Holeček, 2014, str. 79*). Zde Helus uvádí že lidské sebepojetí se tvoří neustále a neustále nás ovlivňuje ať už kladně či negativně.

Obracet pozornost k sobě samému, vytvářet si své sebepojetí, patří mezi základní akty člověka (*Helus, 2011 str. 407*). Tato teze, kterou použil Z. Helus nám dále napovídá, že si

samozřejmě každá člověk utváří své sebepojetí sám a individuálně. Helus (2018) dále říká, že se život člověka odehrává vesměs v kontaktu s jinými lidmi, z toho plyne potřeba respektu jako subjektu a Já, která dává lidem pocit uznání, na jehož základě se formují sebehodnotící složky osobnosti.

Proto aby měl člověk dobré sebehodnocení je velmi důležitý pozitivní kontakt s jeho okolím, které pomáhá k utváření sebepojetí.

Sebepojetí vzniká řadou na člověk působících faktorů, které ovlivňují člověka jako jednotlivce v určité míře a formují jeho sebepojetí. Na každého jednotlivce budou tyto faktory působit různě. Není možné, aby jsme na dva odlišné jedince působili stejně a očekávali, že z nich budou naprosto totožní lidé. Mezi faktory, které působící na utváření sebepojetí se dají zařadit interakce člověka s jeho okolím a s osobami v něm.

To, co člověk vztahuje ke svému Já a jakým způsobem se projevuje navenek, je dáno jednak jeho vrozenými dispozicemi, jednak interpersonálními, kulturními a sociálními vlivy. Velkou roli zde hraje osobní a sociální identita, celková vyrovnanost, duševní zdraví, životní spokojenost a smysluplnost existence (*Fialová, 2012, str. 15*).

Jedinec, který bude mít velmi kladné sebepojetí bude tudíž vyrovnaný, duševně zdravý, spokojený se svým životem a jeho existence bude dávat smysl. Tento jedinec bude nadále spokojen se svojí jak osobní tak sociální identitou, která značně ovlivní jeho pojetí o sobě samém. Když si například sociální okruhy, ve kterých se člověk vyskytuje, o něm budou smýšlet kladně a pozitivně jasně to ovlivní sebepojetí samotného člověka.

U sebepojetí učitelů mateřských škol by se dalo dle mého názoru ve většině hovořit o kladné sebepojetí. Učitelé v MŠ by měli být obecně vyrovnaní, vyrovnanost učitele stimuluje vyrovnanost dětí a tak pomáhá k jejich snadnějšímu vzdělávání, pokud je pedagog nevyrovnaný, má problémy se vzděláváním jeho žáků. Obecně se dá říci, že by měl být pedagog duševně zdravý, aby opět dokázal adekvátně vzdělávat děti. Dle mého názoru berou učitelé svoji kariéru jako poslání a tudíž je naplněna i faktor kdy by jejich existence měla dávat smysl, smyslem je totiž vzdělávat a vést děti.

Učitelé v MŠ mají jasnou sociální identitu, kdy je jejich okolí vidí jako kladně, děti je mají většinou rády, rodiče s nimi komunikují a spolupracují v duchu oboru, který si zvolili, v takovém případě bývají pedagogové spojení se svojí sociální identitou. Na jejich osobní

identitě se nadále podílí mnoho faktorů, které se u každého pedagoga liší a tudíž je nelze tak snadno shrnout do jednoho univerzálního příkladu.

Sebepojetí je postoj jedince k sobě samému. Jako každý postoj má i sebepojetí každého jedince tři složky : Sebepoznání (složka kognitivní), sebehodnocení (složka emocionální) a úsilí po seberealizaci (složka konativní) (*Holeček, 2014, str. 73*).

Tyto tři složky sebepojetí jsem si nadále dovolila trochu více rozepsat, tak jak o nich hovoří Fialová a Krch (2012)

Kognitivní složka sebepojetí je charakterizována sebepoznáním a sebereflexí na základě podnětů z vnějšku i nitra, z minula, současnosti i budoucnosti.

Tato složka sebepojetí ukazuje komplexnost sebepojetí. Na jeho vzniku totiž závisí minulost současnost i budoucnost, to co se děje okolo nás a to co prožíváme a jak tyto podněty uspořádáváme pomocí sebereflexe a sebepoznání.

Emocionální složka je představena hlavně sebehodnocením, které může být zaměřeno konkrétně (self-evaluation), nebo mít globální charakter, ve smyslu sebeúcty (self-esteem).

Konativní složka je zastoupena především seberegulací, sebekontrolou, která vyjadřuje, do jaké míry naše chování ovlivňuje činné Já, sebepojetí a sebehodnocení.

Zde se jedná o to jak se chováme a do jaké míry dovolíme našemu chování ovlivnit naše sebepojetí. Například když budeme tančit v dešti jedná se o naše chování, které hned nemusí spadat do pojmu našeho sebepojetí, nemusíme se automaticky pojímat jako někdo, kdo tančí v dešti.

1.3. Výzkumy sebepojetí

V kapitole o výzkumech sebepojetí se budu věnovat jednotlivým jménům souvisejícím s pojmem sebepojetí a konkrétním výzkumům a testům, které se zabývají sebepojetím.

Mezi významné postavy v počátcích zkoumání sebepojetí se řadí William James, považovaný za zakladatele psychologie Já, a symboličtí interakcionisté C. D. Cooley a G. H. Mead. James především vymezil soubor souvisejících psychologických témat, která je možno zastřešit jednotícím pojmem - Já. Cooley a Mead pak přispěli ke studiu sebepojetí svou koncepcí Já jako sociálního konstruktů. William James jako první artikuloval rozlišení dvou aspektů Já :

Já jako subjekt duševní činnosti, agens duševního života poznávajícího Já (self-as-knower) a Já jako objektu duševní činnosti, obrazu tohoto činného Já, poznávaného a poznaného Já (self-as-known) (*Blatný, 2010, str 109*).

Rodná angličtina umožnila Jamesovi tuto dvojí povahu lidského Já zakotvit i pojmově - první se označuje jako "I" ("I-self") a druhé jako "Me" ("Me-self"). James takto položil základ pro další rozdělování a zkoumání aspektů sebepojetí, které umožnilo jeho následovatelům, se o tento výzkum opřít (*Říčan, 2010, str. 181*).

Podle Cooleyho a Meada je sebepojetí primárně sociální konstrukcí, která vzniká na základě symbolických interakcí. Zajímali se tak o já v kontextu interakce člověka s druhými.

Marshall Rosenberg vytvořil standardizovaný test self-esteem (sebevědomý) a Albert Bandura je tvůrcem standardizovaného testu self-efficacy (v doslovném překladu vlastní účinnosti nebo dle Bandury víra v sebe sama splnit zadaný úkol).

Rosenbergova škála pro měření sebepojetí (self-esteem) dospělých je rozšířena v celém světě. Škála se skládá celkem z deseti otázek z nichž je jich pět koncipováno kladně a pět negativně, většinou je koncipována do čtyř odpovědí od naprosto souhlasí po naprosto nesouhlasí. Tato Rosenbergova škála poskytuje krátkou a jednoduchou formu pro měření sebepojetí pro psychologické studie. (*Rosenberg, 1995*) (*citováno z Heslin a Klehe, 2006*)

Bandura naopak použil pojem Self - Já v různých souvislostech, zejména pro analýzu a procesu, jímž jedinec dosahuje úspěchu v akci zaměřené k určitému cíli. Faktorem úspěšnosti je dle Bandury složka sebevědomí, která se bezprostředně týká dosahování žádoucího cíle, tedy sebevědomí, pokud jde o schopnost úspěšně postupovat, tedy přesvědčení, že uspějí v úsilí o dosažení konkrétního cíle. Toto přesvědčení nazval Bandura self efficacy, efficacy belief nebo prostě efficacy (*Říčan, 2010, str. 190*).

Jak již bylo zmíněno se sebepojetí souvisí spousta pojmů týkající se Self-Já, které jsou velmi důležité pro analyzování samostatného sebepojetí jedince.

Jako metody výzkumu pro sebepojetí jsem se tudíž rozhodla zvolit již zmíněné škály, Rosenbergovu škálu self-esteem, a Bandurovu škálu self-efficacy.

Dílčí i komplexnější charakteristiky sebepojetí se provádí zejména pomocí třídících technika (Q-třídění a třídění sebepopisných výroků do kategorií), sebeposuzovací škál (např.

adjektivních), metod volné odpovědi (volného popisu sebe sama) sledování reakčního času na podnětová slova)rychlosti odpovědi) a prostřednictvím různých strukturovaných dotazníků (Blatný, 2010) (citováno z Kučera, 2013, str. 107).

Toto vymezení je jen orientačním pro množství existující metod pro výzkumy sebepojetí a jeho součástí.

2. Učitel v Mateřské škole

V této kapitole jsem se rozhodla vymežit nejprve pojmy učitel a mateřská škola, který se budu krátce věnovat. U pojmu mateřská škola se zaměřím na zařízení předškolního vzdělávání a stručně na alternativní směry předškolního vzdělávání. Na konci této kapitoly bych se chtěla věnovat tomu jakou roli hraje učitel ve vzdělávání předškolních dětí, její důležitosti a její podstatě, která je formulována formou učitelských kompetencí.

2.1. Role učitele v MŠ

Dle Průchy (2001) je učitel jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.

Pedagogickou způsobilostí je myšleno dostatečné vzdělání v řádné úrovni, jenž vyžaduje profese učitele. V mateřské škole je tímto vzděláním střední pedagogická škola či vyšší odborná nebo vysoká pedagogická škola v oboru zaměřeném na vzdělávání dětí v mateřské škole. Dále se pak učitel v průběhu svého působení sebevzdělává prostřednictvím různých kurzů či seminářů ve všech oblastech, které souvisejí s jeho povoláním.

Učitel v interakci s prostředím a se žáky mateřské školy působí v zájmu kompletního rozvoje všech žáků. Pokud má však učitel rozvíjet další osobnosti, měl by být sám dle Heluse (2009) rozvinutou osobností, kterou charakterizuje přesah jeho vlastního života, integrita a odpovědnost za vlastní životní cestu (citováno ze Svobodová, 2017, str. 13).

Učitel by měl být také člověk mnoha dovedností, který bere své povolání jako poslání a dále se zdokonaluje a vzdělává. Nároky a podmínky, které jsou kladeny na učitele mateřských škol se mění společně se společností. Od učitele se také očekává, že bude autonomní, flexibilní, bude schopen sebereflexe a oplývat profesním sebevědomím s rozvinutou sociální

kompetencí. Učitel by měl být člověkem všestranným, který vyniká rozsáhlou škálou dovedností a znalostí jako jsou ruční práce, výtvarné techniky, hra na hudební nástroj, zpěv, znalost přírody, dokonalá znalost mateřského jazyka a tak dále. Učitelé v mateřské škole by tudíž měly být vybaveni profesními kompetencemi. Mimo jiné je by učitel mateřské školy měla mít znalosti týkající se nejen legislativy, vývojové psychologie dítěte, ale také již zmíněné obecné znalosti ze společnosti a kultury. Všechny tyto zmíněné znalosti a dovednosti pomáhají učitelům ve vzdělávání a rozvíjení dětí předškolního věku v adekvátní míře, která odpovídá požadavkům na učitelské povolání.

Velkou roli také hrají osobnostní rysy učitele, oblasti jako je profesionalita, svědomí, morální kvality a především ználo sebe sama značně ovlivňují přístup k dítěti. Učitel, svým kladným přístupem a žádoucími osobnostními rysy, dává možnost dítěti dále rozvíjet své schopnosti a dovednosti.

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9), lesními mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky může být realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní (*RVP PV, 2021, str. 6*).

Mateřská škola je školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let (*Průcha, 2001, str. 118*).

Od školního roku 2017/2018 je povinná předškolní docházka pro dítě, které do začátku školního roku dovrší věku pěti let.

Mateřské školy fungují pod správou Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a jsou veřejnými státními institucemi. Vzdělávání v mateřských školách předchází vzdělávání na základních školách a připravuje děti nejen na něj, ale vybavuje je i dovednostmi a vědomostmi do jejich života.

Mateřské školy fungují na základě jednoho společného dokumentu, který vymezuje vzdělávání v nich. Tímto dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který vydává MŠMT, a který je pravidelně aktualizován vzhledem k proměnám a potřebám předškolního vzdělávání. Každá mateřská škola dále vypracovává Školní vzdělávací program (ŠVP), který je pro každou MŠ jedinečným a na míru vytvořeným

dokumentem, který zahrnuje identifikační údaje o mateřské škole, obecnou charakteristiku školy, podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém a pedagogická diagnostika mateřské školy. Na základě ŠVP dále vypracovává pedagogická dvojice na své třídě, kde působí, Třídní vzdělávací program (TVP), *(RVP PV, 2021, upraveno autorem) (Šmelová, 2004, str. 25, upraveno autorem)*.

Více než učitelé ostatních stupňů vzdělávání je učitelka v mateřské škole veřejností vnímána spíše jako matka než profesionál. Je to možná také vysokým zastoupením žen v této profesi. Mnohdy se za nejdůležitější charakteristiku povolání učitele mateřské školy považuje láska k dětem. Láska k dětem je však spíše motivačním impulzem při výběru povolání, nikoli kritériem kvality zkušeného učitele. Pouze s láskou k dětem si učitel mateřské školy v současné době nevystačí. Také on potřebuje být vybaven širokým spektrem znalostí a dovedností, které dokáže tvořivě využívat v každodenní praxi, *(Syslová, 2013, str. 18)*.

Role učitele mateřské školy, je role, která je velmi podstatná pro současnou společnost, i když to tak někteří lidé zdaleka nevnímají. Základním úkolem učitele v mateřské škole je vzdělávat a spolu rozvíjet, s rodinou, děti ve věku, kdy se utvářejí jejich morální hodnoty, osobnost a kdy získávají náhled na svět. Rozvoj dítěte v tomto věku je tudíž klíčový pro jeho budoucnost a je na učiteli zda se této role zhostí kvalitně či nikoliv.

Učitel v mateřské škole hraje roli průvodce, někoho kdo předává dětem potřebné podněty, informace a myšlenky k formování jejich osobností a k jejich a vývoji po duševní i tělesné stránce. Dále je pedagog pro děti v roli opory, pomocníka, opatrovníka a dospělé osoby, která je jim pomáhá, které důvěřují a na kterou se mohou spolehnout. Pro rodiče znamená role učitele v MŠ člověka s nímž tráví jeho děti někdy téměř celý den. Role učitele je dle mého názoru velmi náročná a nese s sebou velká rizika a oběti, učitel musí být dostatečně kvalitní a splňovat jisté náležitosti, které se od něj očekávají. Tyto náležitosti zahrnují klíčové kompetence.

2.2. Kompetence učitele v Mateřské škole

Kompetence učitele zahrnují soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání, *(Průcha, 2001, str. 103)*.

Do kompetencí spadají znalosti, které učitel nabývá společně se studiem a přípravou na pedagogické povolání, ale i některé charakteristické vlastnosti, které by měl učitel mít.

Kompetence, které budu ve své bakalářské práci zmiňovat vymezila Vašutová (2007) jako strukturu předpokladů profesních kompetencí učitelů a dají se aplikovat i na učitele v mateřské škole.

- Kompetence předmětové

Tato kompetence zahrnuje kvalifikaci a odbornost učitele předškolního vzdělávání a to na úrovni středoškolské nebo vysokoškolské. Učitel by měl disponovat mnohostranným dovednostmi ve všech možných výchovných oblastech zvláště v oblasti hudební, výtvarné, dramatické, tělesné a estetické. Dále by měl mít pedagog v mateřské škole také patřičné znalosti mateřského jazyka, matematiky, přírodních věd, kulturně historických a environmentálních znalostí. Tyto znalosti a dovednosti by měl učitel umět propojovat a zapojit je do výuky celého dne a poskytnou tak dětem vzdělání v celistvé a zábavné formě. Při vyučování jedná s dětmi na partnerské úrovni a vytváří u nich zájem o probíranou tematiku na základě vnitřní motivace.

- Kompetence didaktické a psychodidaktické

Tato kompetence udává schopnost pedagoga připravovat promyšleně obsahovou stránku činností, zajišťování vhodných pomůcek pro činnost, dále i organizační přípravy a vybavenost v oblastech praktických dovedností. Učitel je schopen nabídnout dětem činnost, která je kvalitní, s využitím metodického a didaktického materiálu. Také dokáže využít a zařadit do vzdělávání didaktický materiál, který má původ v alternativních systémech předškolního vzdělávání.

- Kompetence pedagogické

Tato pedagogická kompetence pro učitele znamená mít vlastní styl práce. Nabízet dětem promyšlenou, systematickou a koncepční činnost. Mít schopnost reagovat a působit profesionálně ve všech situacích a momentech a to i v těch improvizovaných. Učitel také stále jedná s vědomím cíle a jeho významu pro rozvoj dětí ve všech činnostech a momentech předem plánovaných, ale i v těch co předem plánované nejsou. Učitel by měl být autentický, vytvářet pozitivní emoční atmosféru, rozvíjet zvědavost dětí a jejich zájem o činnost a

zároveň by měl on sám projevovat zájem o činnost, na které s dětmi pracuje. Pedagog by měl být schopen využít a pravidelně zařazovat situační a kooperační učení k výuce dětí.

- Kompetence diagnostická a intervenční

Diagnostická a intervenční kompetence učitele znamená znalost jednotlivých vývojových specifíků dětí předškolního věku a respektování potřeb a vývojových zvláštností dětí na základě těchto znalostí. Učitel dětem nabízí individuální i skupinové činnosti na základě naplňování jejich potřeb. Učitel ovládá diagnostiku, kterou dovede uplatnit v praxi a zároveň diagnostiku pravidelně provádí u všech dětí a tak vychází vstříc znalostmi o jejich aktuálních potřebách a naplňuje je.

- Kompetence sociální, psychologická a komunikativní

Tato kompetence znamená pro učitele mateřské školy zvládnutí řady dovedností, které pomáhají vytvářet příznivé klima ve třídě a podporují socializaci dětí ve skupině. Třída v mateřské škole tvoří sociální skupinu, kde vznikají sociální vztahy, interakce a situace při jejichž řešení stojí právě učitel a tyto situace jsou obvykle ovlivněny jeho jednáním. Učitel bere dítě jako svého partnera, kterého respektuje, dává mu prostor pro samostatnost, samostatné rozhodování, řešení problémů a situací, plánování a hodnocení činností.

- Kompetence manažerská a normativní

Tato kompetence se netýká jen učitelů, ale i ředitelů mateřských škol. Znamená, že jsou schopni pružně reagovat na potřeby všech zúčastněných v systému mateřské školy tzn. rodičů, dětí, zaměstnanců a jsou schopni provádět změny v organizaci MŠ, kterými reagují na evaluační proces MŠ. Učitel je dále schopen upravovat podmínky a organizaci činnosti tak, aby jimi byly naplňovány cíle ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) a Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Učitel používá aktivně a smysluplně evaluaci a plánování a tak zvyšuje kvalitu vzdělávání. Učitel zná základní legislativu, která souvisí s jeho povoláním.

- Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel dodržuje profesní etiketu nejen v MŠ, ale i na veřejnosti. Reflektuje svoji práci, provádí sebereflexi a snaží na jejím základě posouvat. Má přehled o možnostech dalšího sebevzdělávání v oblasti předškolní výchovy, aktivně se sebevzdělávání věnuje a je schopen

mu obětovat volný čas. Zároveň se učitel snaží předcházet syndromu vyhoření, zajímá se různé techniky psychohygieny a relaxace a aktivně se věnuje svým zálibám a zájmům mimo mateřskou školu (*Svobodová , 2017, str. 29 - 35, upraveno autorem*) (*Vašutová, 2007, upraveno autorem*).

Pedagogické kompetence však vymezili i další autoři například Nezvalová (2003), která vymezuje celkem tři kompetence, na základě požadavku, který je kladen na budoucí učitele.

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

Tyto kompetence v sobě nesou základ všech výše zmíněných kompetencí a lze je využít pro učitele v jakémkoliv stupni vzdělávání.

Profesní kompetence učitele dále vymezil například také Švec (1999), který vytyčuje ve svých kompetencích oblasti rozvoje osobnosti učitele ve třech bodech.

1. kompetence k vyučování a výchově
2. kompetence osobnostní
3. kompetence rozvíjející (*Syslová, 2013, str. 30 a 31*).

2.3. Profesní sebepojetí učitele

V této kapitole bych se ráda věnovala profesnímu sebepojetí učitele. A některým jeho aspektů před a v průběhu vykonávání učitelské profese.

Do pracovní sebepojetí učitele analogicky zahrnuje např. mínění o sobě jako učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztažený k práci apod (*Lazarová a Jůva, 2010, str. 45*).

Většina rodičů a dětí má o učiteli dobré mínění, to značí, že i samotný pedagog bude mít o svém pracovním výkonu dobré přesvědčení a to vede ke kladnému profesnímu sebepojetí.

Lukášová (2015) dále uvádí, v pedagogickém výzkumu bylo prozatím profesní učitelské identity věnováno málo pozornosti, přestože je důležitou složkou učitelova vývoje. Profesní

identitou rozumíme vědomí sebe sama v učitelské profesi. To je založeno na základních životních stanoviscích, plánech, klíčových vztazích, hodnotách a názorech na pojetí sebe sama v profesi učitelství, jde o učitelovo profesní Já (*Lukášová, 2015, str. 35*).

Povaha učitelského povolání je spojována s celou řadou nároků a nesnází souvisejících zejména se zvládnutím zátěže, s řízením vztahů ve škole i mimo ni a stále významněji i s nutností držet krok s inovacemi a adaptovat se na změny. Stát se skutečným profesionálem a udržet vysokou kvalitu práce i motivaci k ní po celou dobu kariéry zpravidla není vůbec jednoduché (*Lazarová a Jůva, 2010, str. 44*).

Profese učitele na všech stupních vzdělávání je tudíž velmi náročnou profesí, která zahrnuje řadu klíčových atributů, které jsou důležité pro její výkon. Tyto klíčové atributy jsou popsány formou klíčových kompetencí, které jsou popisovány v podkapitole číslo 4.4.. Klíčové kompetence by měl každý učitel splňovat a tím se dostane co nejbližší k pedagogickému ideálu. Jak tudíž vyplývá pro kladné profesní sebepojetí učitele je třeba splňovat klíčové kompetence a zároveň s chutí a chutí obohatit svůj obor o svoji maličkost.

Také je třeba zmínit že, důležitost učitelova charakteru je podmiňující pro harmonické vztahy s žáky a jejich rodiči, zároveň také zvyšuje efektivitu učení žáků. Kvalita vztahů učitele, rodičů a žáků klesá pokud má učitel negativní charakteristické rysy (*Ciceu, 2016, str 72 a 73*).

Pro výkon učitelského povolání jsou tudíž velmi důležité i pozitivní a kladné charakteristické rysy, které podmiňují vztahy učitele a jeho okolí a tím pádem přispívají ke kvalitě sebepojetí.

Někteří autoři se pokoušejí popsat strukturu učitelova sebepojetí. Podle N. R. Bitjanové (1998) je struktura pedagogického sebepojetí tvořena (a) pocitem sounáležitosti s pedagogickou komunitou; (b) schopností rozlišovat, zda a do jaké míry dodržují standardy výuky; (c) vědomím vlastního místa v systému pedagogických rolí; (d) uvědoměním si míry uznání, jíž se mi dostává ve skupině učitelů; (e) znalostí vlastních silných a slabých stránek a způsobů sebezdokonalování, pravděpodobných oblastí úspěchu a neúspěchu; (f) představou o sobě a své práci v budoucnosti. Tuto charakteristiku lze však chápat spíše opět jako výčet dílčích složek sebepojetí, přičemž je patrné, že autorka klade důraz především na aspekt sebehodnocení a že k aspektům sebepojetí řadí i perspektivu budoucího vývoje (*citováno z, Pravidová, 2015*).

Profesní sebepojetí pedagoga se tudíž tak mnoho neliší od sebepojetí jako takového, akorát jej zdůrazňujeme a pracujeme s ním na profesní úrovni.

K významu sebepojetí učitele Lukášová-Kantorková (2003, s. 98) uvádí: „Sebepojetí učitele se promítá do každodenního styku se žáky. Vnitřně otevřený, spokojený a vyrovnaný učitel, který s žáky hledá pravdu o světě, životě i o sobě, který projevuje dobrou vůli v spoluhledání životního smyslu a je vnitřně ztotožněn se svým posláním, může být sociální oporou žáků na jejich životní cestě a při hledání smyslu a kvality jejich života.“ (*citováno z Pravdová, 2015*). Jak bylo zmíněno role učitele má pro děti, které učitel vyučuje velmi velký význam nejen ve formě, kterou děti vzdělává, ale také ve formování jejich osobností a předávání zkušeností pro budoucí život.

Bullough (1991) uvádí, že pro profesní růst začínajícího učitele je třeba, aby získal jasný obraz sebe jako učitele. Vstupuje-li učitel do pedagogických situací s nejasným profesním sebepojetím, bývá v pokušení vymezovat sebe sama v reakci na školní prostředí a jiné učitele, skrze vztahy a interakce, které ve škole vznikají (*citováno z Pravdová, 2015*).

Zároveň jak dále uvádí Pravdová (2015) profesní sebepojetí učitele je klíčovým pojmem ve vzdělávání učitelů, neboť ovlivňuje efektivitu učitelovy práce ve třídě a jeví se jako východisko profesní úspěšnosti učitele. Lze jej vymezit jako součást globálního Já učitele.

Důležitost vymezení profesního sebepojetí začínajícího učitele je tudíž velmi podstatná pro výkon učitelské profese. Je proto dobré, aby se sebepojetí učitele formovalo, pomocí výuky jak teoretické, tak i praktické, pod dobu jeho studia.

Ohledně upevňování a utváření profesního sebepojetí říká Lukášová (2015) toto “Upevňování profesní identity je tedy stálý proces uvědomování si podstaty profese a vlastní profesionality, tj. sebeuvědomování v učitelské roli, potřeba autonomie, iniciativa v přebírání odpovídající míry odpovědnosti, přiměřená potřeba sebekontroly a vysoká míra angažovanosti v jednání.” (*Lukášová, 2015, str. 35*).

3. Přehledové studie k tématu sebepojetí učitele v MŠ

- Já jako učitel : profesní sebepojetí studenta učitelství

Autor: Blanka Pravdová

Rok vydání: 2014

Vztažnost studie

Publikace se zabývá sebepojetím jako takovým a zároveň i sebepojetím studentů učitelství, kteří se připravují na tuto profesi.

Teoretické zakotvení

Studie byla provedena se studenty učitelství, obého pohlaví. Bylo zkoumáno sebepojetí v profesi učitelů u celkem 194 respondentů. Studie vypovídá o konkrétních vlivech na aktuální sebepojetí v profesi učitelů, mezi něž autorka zahrnuje minulé já a důvod pro volbu učitelské profese, současné já a budoucí já.

Metodologie výzkumného šetření

Zkoumání faktorů sebepojetí u studentů pedagogiky na Ostravské univerzitě a na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Kvalitativní výzkum.

Výsledné závěry a limity výzkumu

“Proces utváření profesního sebepojetí lze rozčlenit na tři základní etapy, které není možno explicitně oddělit, neboť se mohou vzájemně prostupovat. Jedná se o (1) postupné seznamování s profesí učitele, jehož výsledkem by mělo být porozumění profesi učitele v celé její šíři a závažnosti a utvoření požadovaného, respektive i ideálního Já; dále o (2) konfrontaci skutečného profesního Já s Já ideálním a požadovaným, přičemž žádoucím výsledkem této etapy je identifikace s profesí učitele a (3) o transformaci intuitivního či raného pojetí výuky ve vlastní pojetí výuky, jež lze chápat – spolu s testováním možných profesních Já – jako dílčí výsledky třetí etapy procesu utváření profesního sebepojetí, jehož očekávaným cílem je pozitivní profesní sebepojetí budoucího učitele.” (Pravdová, 2015).

- Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání

Autor: PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Rok vydání: 2015

Vztažnost studie

Publikace se zabývá výzkumem sebepojetí učitelů.

Teoretické zakotvení

Publikace nejprve pojednává v několika kapitolách o teoretických východiscích učitelského sebepojetí a násled o učitelské profesi jako takové. Zahrnuje například učitelské ctnosti a etiku nebo identitu, rozhodování, tvořivost a znalosti v roli učitele. Dále se publikace zabývá výzkumem subjektivní učitelské zdatnosti v učitelské praxi. Tento výzkum byl realizován celkem na třinácti mateřských a základních školách v České Republice a Polsku. Z výzkumu je patrné, že většina učitelů je přesvědčena o vysoké hodnotě svých schopností. Zejména se takto hodnotí učitelé s magisterským titulem učitelství pro 1. stupeň.

Metodologie výzkumného šetření

Zkoumání učitelského sebepojetí a vlatní zdatnosti v této profesi. Kvantitativní výzkum.

Výsledné závěry a limity výzkumu

“Fenomén učitelského sebepojetí je jedním ze stavebních základů učitelské profesionality (vedle pojetí žáka a pojetí výuky), kterému jsme se v této publikaci věnovali do hloubky. Pro učitelskou profesi je zajisté klíčové, jak kvalitou své lidské niternosti zasahuje do všech procesů edukace. Zaleží tedy na úrovni uvědomění všech pohybů profesionálního bytí v sebezakotvení v profesi, v sebezrozumění postojům k edukaci a na sebetranscendenci ke všem subjektům i procesům edukace. Dimenze lidskosti je klíčová ve všech procesech profesionálního bytí a vědomí učitelů a vyvíjí se v průběhu jejichceloživotního příběhu.”
(Lukášová, 2015).

- Učitelé a faktor času : o proměnách pracovního sebepojetí

Autoři: Bohumíra Lazarová, Vladimír Jůva

Rok vydání: 2010

Vztažnost studie

Studie se zabývá pracovním sebepojetím učitelů nad 50 let.

Teoretické zakotvení

Šetření bylo zaměřeno na to jak, učitelé 2. stupně základní školy, kterým bylo více než 50 let, vnímají své pracovní sebepojetí. Studie byla koncipována na základě 173 vrácených dotazníků od učitelů ve věku 50 +, z toho bylo 34 učitelů mužů. Výsledky výzkumu ukázaly na kladný posun v pracovní sebepojetí u těchto učitelů .

Metodologie výzkumného šetření

Zkoumání pracovního sebepojetí učitelů ve věku nad 50 let. Kvantitativní výzkum.

Výsledné závěry a limity výzkumu

“Výsledky výzkumů věnovaných učitelům a jejich pohledům na vlastní práci naznačují, že existují faktory, které komplikují profesní život učitelů napříč všemi věkovými kategoriemi – jde především o byrokracii a administrativní zátěž, časté změny ve školské politice a nezdá se, že by se slyšelo i stesky na chování a postoje žáků a jejich rodičů. Starší učitelé pak tyto dnešní „profesní frustrace“ vidí a posuzují optikou svých dlouhodobých zkušeností a v porovnání se vzpomínkami na časy minulé. Starší učitelé tak mají silné tendence srovnávat, poukazovat na výhody a nevýhody doby, ve které žijí a pracují. Učitelé jsou obvykle silně vázáni ke svému povolání, více než práci samotnou jsou motivováni dobrými vztahy v pracovním kolektivu a velkou úlohu přisuzují vedení školy. Zdá se, že utváření příjemného a motivujícího klimatu ve škole je důležitou výzvou pro vedení škol.” (Lazarová a Jůva, 2010).

- The role of preschool teacher–child interactions in academic adjustment: An intervention study with Playing-2-together

Autor: Sanne Van Craeyevelt, Karine Verschueren , Caroline Van Craeyveldt, Sofie Wouters a Hilde Colpin

Rok vydání: 2017

Vztažnost studie

Role učitele v mateřské škole a vztah učitele a dítěte ve školním prostředí.

Teoretické zakotvení

Studie se zabývá vztahem učitele a dítěte ve školním prostředí v Belgii. Konkrétně se zaměřuje na učitele v předškolním vzdělávání, ale také poukazuje na vzdělání základní a středoškolské. Studie poukazuje na pozitivní vliv vztahu učitel - dítě, pokud se jedná o vřelý vztah. U těchto dětí se vztah projevil v dalších stupních studia například dokonalejší slovní zásobou nebo lepší akademický start po ukončení mateřské školy. Studie zároveň poukazuje na to, že na vztah učitel - dítě reagují senzitivně spíše chlapci. Proto se studie uskutečnila se 175 páry učitelů a chlapců, kteří byli ve věku 4 - 5 let. Učitelé si s dětmi hráli ve hře jeden na jednoho po dobu dvanácti týdnů, alespoň dvakrát týdně po dobu patnácti minut. U těchto chlapců se zlepšila slovní zásoba a zároveň se zlepšilo působení dítěte ve třídě při společných úkolech.

Metodologie výzkumného šetření

Studie byla provedena pomocí hry jeden na jednoho učitele a dítěte po dobu dvanácti týdnů alespoň dvakrát týdně po dobu patnácti minut. Jednalo se o kvalitativní studii.

Výsledné závěry a limity výzkumu

“This study revealed that Playing-2-gether, a preventive intervention targeting the affective quality of teacher–child relationships and teacher behavioural management, improves engagement in learning activities and, to a lesser extent, academic performance in an at-risk sample of externalizing preschool boys. This provides evidence for the important role teacher–child interactions play in the academic adjustment of externalizing preschoolers over time.” (Van Craeyveldt, Verschueren, Van Craeyveldt, Wouters a Colpin, 2017).

- Profesní sebepojetí učitelů

Autoři: Václava Heřmanová

Rok vydání: 2004

Vztažnost studie

Studie pojednává a profesním sebepojetí učitelů.

Teoretické zakotvení

Studie se věnuje relevantním znaků profesního sebepojetí učitelů. Studie se zúčastnilo celkem 140 učitelů z deseti škol, kdy byli tito učitelé dotazováni čtyřmi standardizovanými dotazníky zabývající se osobností sebereflexí a sebevzdělání těchto učitelů. Ze studie vyplývá, že učitelé sami hodnotí jako velkou součást jejich profese týmovou spolupráci se svými kolegy a žáky a podporu kognitivního učení žáků.

Metodologie výzkumného šetření

Zjišťování osobnostních rysů, sebereflexe a sebevzdělání a použití metody S.L.Rosentholtzové. Kvalitativní výzkum.

Výsledné závěry a limity výzkumu

“Domníváme se, že v učitelově percepci kurikula je třeba překonávat jednostrannou scientistickou orientaci některých učitelů a akcentovat pojetí učitelovy role v individualizaci. Učitelé mají být zaměřeni na stimulaci potencialit žáků, která je nezbytná zejména v jejich přístupu k rizikovým skupinám žákovské populace s problémy v docilitě a výchově. Náš výzkum může pomoci k argumentaci pro změnu pojetí učitele tak, aby to byl odborník schopný zajišťovat komplexní péči o svěřené žáky, studenty. Ve struktuře učitelské kompetence klademe akcent na kvalifikovanou pedagogickou sebereflexi.” (Heřmanová Langová, 2004).

- THE PERSONALITY OF KINDERGARTEN TEACHERS

Autoři: Mariana Ciceu, Fabiana Manolescu, Andreea Evelina Neagu

Rok vydání: 2016

Vztažnost studie

Studie se zabývá osobností předškolního pedagoga vůči osobnostem lidí s odlišným povoláním.

Teoretické zakotvení

Jedná se o test Big Five Personality Inventory, který podstoupilo celkem 80 osob ve věku 24 - 30 let na území Rumunska. Celkem se studie zúčastnilo 40 učitelů mateřských škol a 40 osob s profesí z administrativního, technického a právního pole. Výsledky ukazují, že jsou učitelé v mateřských školách, oproti ostatním profesím zmíněným výše, více extrovertní, přívětivý, svědomití, ale naopak méně neurotičtí. Zároveň výsledky ukazují, že učitelé také více otevření novým zkušenostem než ostatní zmíněné profese.

Metodologie výzkumného šetření

Studie se zabývá testem, který se týká pětifaktorového modelu osobnosti, u předškolních pedagogů vůči jiným povolání. Kvalitativní výzkum.

Výsledné závěry a limity výzkumu

“Educators tend to be extroverted, this assuming a high degree of sociability, the ability to bind friendships, being energetic and proximity searching and interacting with those around them. They also have a high level of conscientiousness and agreeableness, which denotes a personality that is based on perseverance, cordiality, and cooperation. At the same time they also have a high level of openness, 83 both to new experience and to culture” (Ciceu, Manolescu a Neagu, 2016)

Veškeré přehledové studie byly vytvořeny Natálií Hurtovou.

4. Šetření učitelů v mateřských školách

Pátá kapitola se zabývá kvalitativním a kvantitativním výzkum, který byl prováděn v několika mateřských školách na území okresu Plzeň-město a Plzeň-jih. Kvalitativní výzkum byl proveden formou rozhovoru, s několika vybranými učiteli, na téma sebepojetí. Pro kvantitativní typ šetření byl zvolen online dotazník, který byl odeslán učitelům do předem vybraných škol.

Cílem výzkumné části je popsat a určit úroveň sebepojetí u vybraného vzorku učitelů v MŠ

4.1. Výzkumné cíle -design šetření

Na základě studia odborné literatury definujeme výzkumný cíl :

- Popsat a určit úroveň sebepojetí u vybraného vzorku učitelů v MŠ.

Za účelem naplnění tohoto cíle byly formulovány výzkumné otázky :

- Co utváří sebepojetí učitelů v MŠ?
- Jak si učitelé v MŠ věří z hlediska profesionality?
- Jakou úroveň dosahují učitelé v MŠ ve škále self - esteem a čím je tato úroveň ovlivněna?
- Jakou úroveň dosahují učitelé v MŠ ve škále self - efficacy a čím je tato úroveň ovlivněna?

Výzkumné šetření bude odpovídat smíšenému výzkumnému designu, který bude zahrnovat kvalitativní a kvantitativní část. Předpokládáme, že kvalitativní část bude předcházet kvantitativní části za účelem doplnění dotazníkových metod.

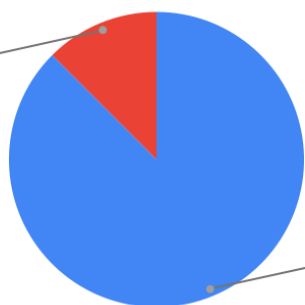
4.2. Charakteristika vzorku respondentů

Výzkumný soubor tvořili učitelé z mateřských škol v Plzeňském kraji. Pro naplnění kvalitativní části byly osloveny dvě učitelky z MŠ. Popsat učitelky

V kvantitativní části se podařilo získat odpovědi od šestnácti učitelů v MŠ, které budeme dále charakterizovat dle následujících kritérií :

Délka praxe

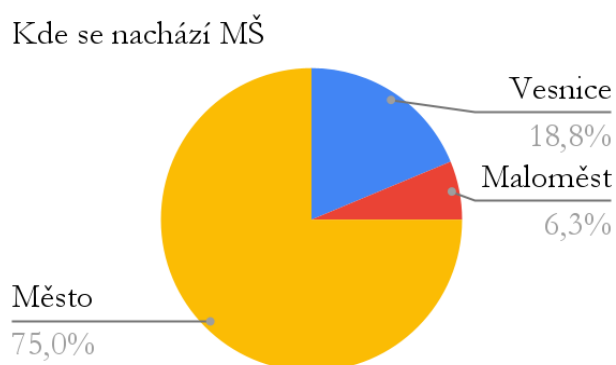
5 - 10
12,5%



1 - 5
87,5%

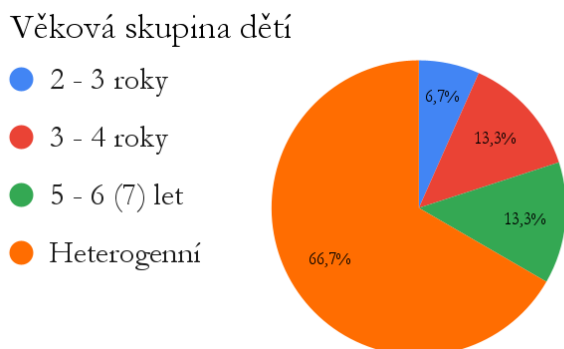
Graf číslo 1. Jaká je délka vaší praxe jako učitelky v MŠ?

V prvním grafu je uveden podíl pedagogické praxe respondentů v letech od jednoho do pěti let a od pěti let po deset let. Na grafu je patrné, že mezi respondenty převažuje množství učitelů s praxí do pěti let. Těchto učitelů bylo celkem čtrnáct, učitelů s praxí nad pět let byly poté pouze dvě.



Graf číslo 2. Kde se nachází škola, ve které pracujete?

Tento graf uvádí místo kde se nachází mateřská škola v níž respondenti pracují. Nejvíce respondentů uvedlo, že pracuje v mateřské škole, která situována ve městě, těchto respondentů bylo celkem dvanáct. Dále tři respondenti uvedli, že se nachází MŠ, ve které jsou zaměstnání na maloměstě a jeden z respondentů uvedl, že pracuje ve vesnické MŠ.

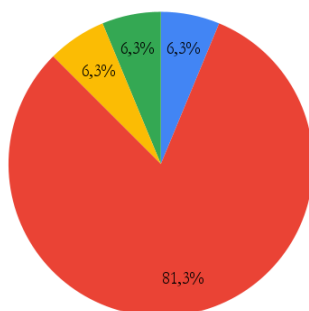


Graf číslo 3. Jakou věkovou skupinu dětí učíte?

V další grafu jsou uvedeny čtyři věkové kategorie, za kterých měli respondenti na výběr. Mezi tyto kategorie bylo zaneseno, děti ve věku 2 - 3 roky, děti ve věku 3 - 4 roky, děti ve věku 4 - 5 let, děti ve věku 5 - 6 (7) let a heterogenní skupina dětí. Celkem jedenáct dotazovaných učitelek uvedlo, že učí heterogenní skupinu dětí ve všech případech 3 - 6 let. Dále dvě učitelky uvedly, že pracují s věkovou skupinou 5 - 6(7) let a dvě s věkovou skupinou 3 - 4 roky. Jedna z učitelek pracuje se skupinou 2 - 3 roky a žádná se skupinou dětí ve věku 4 - 5 let.

Velikost MŠ

- 1 třída
- 2 - 4 třídy
- 5 - 6 tříd
- 7 a více tříd

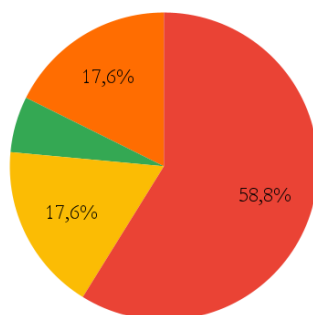


Graf číslo 4. Jak velká je MŠ, ve které pracujete?

Tento graf zobrazuje velikost mateřské školy, ve které respondenti pracují. Velikost se odvíjí od počtu tříd. Jedna třída, dvě až čtyři třídy, pět až šest tříd a sedm a více tříd. Z respondentů pracuje jedna z učitelé ve škole, kde se nachází pouze jedna třída, dále jedna z učitelek pracuje ve škole, kde se nachází sedm a více tříd. Jeden z respondentů také pracuje ve škole, kde je více jak pět tříd. Nejvíce respondentů pak pracuje v MŠ, kde jsou dvě až čtyři třídy.

Jak žiji

- S partnerem.
- S rodiči.
- S dětmi.
- S partnerem a dětmi.

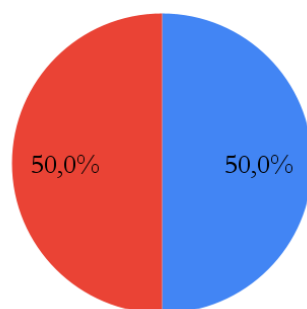


Graf číslo 5. Jak žiji?

Tento graf uvádí, jak a s kým dotazovaní učitelé žijí. Nejvíce z učitelů, žijí s partnerem, dále stejný počet respondentů žije s partnerem a dětmi či se svými rodiči. a nejmenší podíl respondentů žije pouze se svými dětmi.

Vztahy s kolegy

- Vřelé až přátelské
- Přátelské udržujeme kontakt i na osobní úrovni

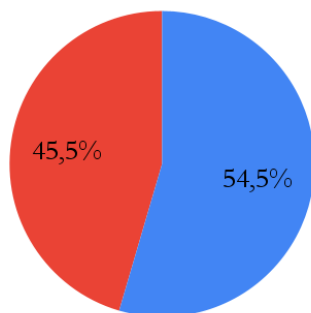


Graf číslo 6. Jaké jsou vztahy mezi mnou a kolegy na pracovišti?

Graf číslo šest pojednává o vztazích na pracovištích pedagogických respondentů dotazníků. Polovina pedagožek uvedla, že vztahy na pracovištích, kde působí jsou vřelé až přátelské. Druhá polovina respondentů dále uvedla, že vztahy na jejich pracovišti jsou přátelské a udržují kontakt i na osobní úrovni.

Jaká je MŠ, ve které pracuji

- Státní MŠ
- Specifická MŠ



Graf číslo 7. Jaká je MŠ ve které pracuji?

Tento graf uvádí zda respondenti pracují ve státní či specifické mateřské škole. Ze všech respondentů pracuje větší množství pedagogů ve státní mateřské škole a méně respondentů ve specifické MŠ. Z respondentů jenž pracují ve specifické MŠ všichni uvedli, práci v Dětské skupině.

Pro naplnění kvalitativní části výzkumu byli osloveni dvě učitelky: “E” a “K”.

E je učitelkou v dětské skupině, kde pracuje 3 roky a vyučuje heterogenní skupinu dětí ve věku 3 - 6 let. Má vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni v oboru předškolní pedagogiky. Práci zaměřené na vyučování či hlídání dětí se věnuje již čtrnáct let.

K je učitelkou ve státní mateřské škole, kde pracuje již 5 a půl roku a dříve vyučovala děti ve věku 4 - 5 let a nyní rok vyučuje děti ve věku 3 - 4 roky. Má vysokoškolské vzdělání na bakalářské úrovni v oboru předškolní pedagogiky.

4.3. Popis použitých metod

Polostrukturovaný rozhovor probíhal v rámci kvalitativního šetření se dvěma pedagožkami z Plzeňského kraje. Pedagožky souhlasily s pořízením audiozáznamu rozhovoru a jeho dalším zpracováním. Rozhovor se skládal celkem ze šesti otevřených otázek, které se týkaly sebepojetí učitele v mateřské škole.

Otázky byly pokládány následovně :

- Co si představíš / představíte pod pojmem sebepojetí?
- Myslíte si, že dnešní učitelé v MŠ mají dobré sebepojetí, sebevědomí?

- Co učitelům v MŠ sebepojetí zvedá a co naopak sráží?
- Je rozdíl mezi učitelem, která má adekvátní sebepojetí a mezi tou, která ho nemá - nadhodnocuje se, podhodnocuje?
- Jak na takové takového učitele reagují děti?
- Může špatné sebepojetí učitele děti nějakým způsobem poškodit?

Pro kvantitativní část smíšeného výzkumu byl použit dotazník, zahrnující celkem dvacet sedm otázek, z nichž se sedm týkalo učitelů mateřských škol, jejich praxe, školy, kde působí a toho jak žijí.

Otázky zněly následovně:

- Jak dlouhá je vaše praxe?
1 - 5 let; 5 - 10 let; 10 - 15 let; 15 - 20 let; 20 a více
- Kde se nachází mateřská škola, ve které pracujete?
Město; Maloměsto; Vesnice
- Jakou věkovou skupinu dětí učíte?
2 - 3 roky; 3 - 4 roky; 4 - 5 let; 5 - 6 (7) let; Heterogenní skupina
- Jak velká je MŠ, ve které pracujete?
1 třída; 2 - 4 třídy; 5 - 6 tříd; 7 a více tříd
- Jak žijí?
S partnerem; S partnerem a dětmi; S rodiči; Se svými dětmi; Sám/Sama
- Jaké jsou vztahy mezi mnou a kolegy na pracovišti?
Vztahy jsou vřelé až přátelské; Vztahy jsou přátelské, udržujeme kontakt i na osobní úrovni; Vztahy mezi mnou a kolegy jsou neutrální, na pracovní úrovni; Vztahy mezi mnou a kolegy jsou špatné.
- Jaká je MŠ, ve které pracují?
Státní MŠ; Specifická MŠ a uveďte.

Dále dotazník zahrnoval standardizovaný test self-esteem od Marshalla Rosenberga. Tento test vyhotovil Rosenberg ve 20. století a vyhodnocuje self-esteem (sebepojetí) jedince v deseti otázkách s možností odpovědí, naprosto souhlasí, souhlasí, nesouhlasí a naprosto nesouhlasí. Tyto otázky jsou koncipovány na pět “kladných” otázek a pět “záporných otázek. Test se dále vyhodnocuje na bodové škále, kdy na každou otázku připadá 0 - 3 body nebo 1 - 4 body. Maximum a minimum se poté odvíjí od bodování, které si dotyčný vybere.

Dále dotazník zahrnoval standardizovaný test self-efficacy od Alberta Bandury. Tento test byl Bandurou vyhotoven také ve 20. století a vyhodnocuje self-efficacy, jenž se do češtiny překládá jen výjimečně jako vnímání osobní účinnosti, jedince. Test obsahuje deset otázek stejně jako Rosenbergův test. A jedinec v něm také může vybrat ze čtyř možností jimiž jsou naprosto souhlasí, souhlasí, nesouhlasí a naprosto nesouhlasí. Test se dále vyhodnocuje pomocí bodové škály 1 - 4 body za každou otázku, kdy je tedy minimum 10 bodů a maximum 40 bodů.

4.4 Výsledky šetření

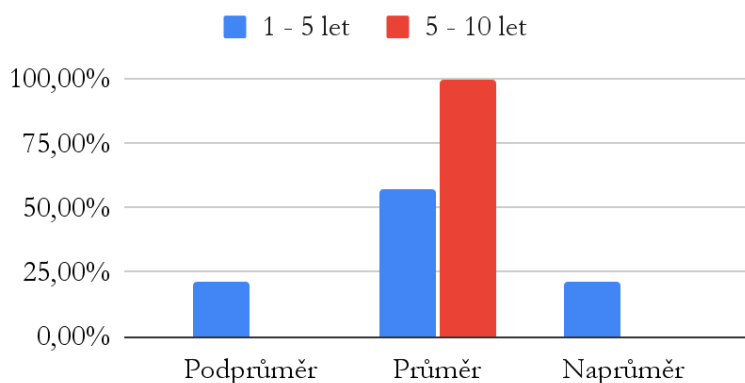
Kvantitativní výzkum

Tabulka číslo 1. Popisná statistika

Dotazník	Průměr	Směrodatná odchylka
Self-esteem	21,125	3,497767145
Self-efficacy	29,375	2,803457687

Výsledky v následujících grafech popisují podíly učitelů ve škále self-esteem, a to vždy ve vztahu k anamnestickému údaji.

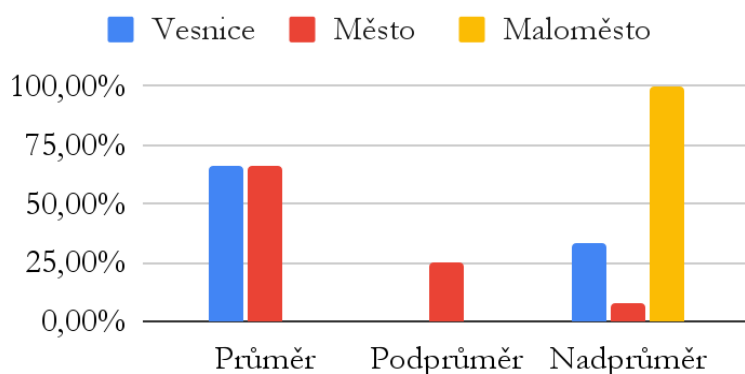
Self-esteem učitelů dle délky jejich praxe



Graf číslo 8. Self-esteem učitelů dle délky jejich praxe

Graf číslo osm popisuje self-esteem učitelů dle délky praxe dle průměrného výsledku. 100% učitelů s praxí mezi 5 - 10 lety mělo průměrné sebehodnocení, a zhruba okolo 60 % učitelů s praxí mezi 1 - 5 lety mělo průměrné sebezpojetí. Dále měl podobný podíl učitelů s délkou praxe 1 - 5 podprůměrné a nadprůměrné sebehodnocení obojí cirka okolo 20%. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

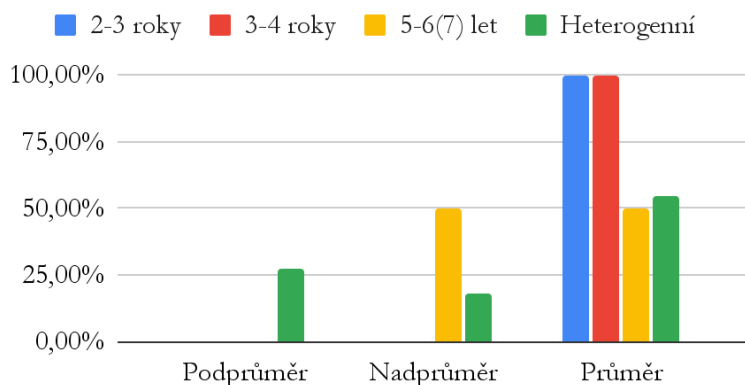
Self-esteem učitelů dle lokace MŠ



Graf číslo 9. Self-esteem učitelů dle lokace MŠ, ve které pracují

Tento graf popisuje sebehodnocení učitelů ve vztahu k velikosti obce, ve které se nachází MŠ kde pracují. Nadprůměrné sebehodnocení mělo 100% učitelů, jenž uvedli, že se mateřská škola, ve které působí nachází v maloměstě. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

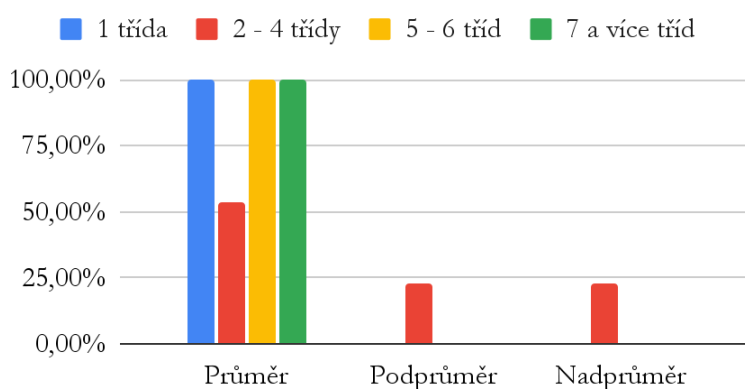
Self-esteem učitelů dle věku dětí, které vyučují



Graf číslo 10. Self-esteem učitelů dle věku dětí, které vyučují

Graf uvádí sebehodnocení učitelů dle věku dětí, které vyučují. Z výsledků lze říci, že učitelé učící děti ve věku 5 - 6 (7) let mají spíše nadprůměrné sebehodnocení. Dále učitelé ze vzorku učící děti ve věku od 2 do 4 let mají průměrné sebehodnocení a učitelé učící heterogenní skupiny se objevují ve všech třech kategoriích avšak nejvíce z nich má průměrné sebehodnocení. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

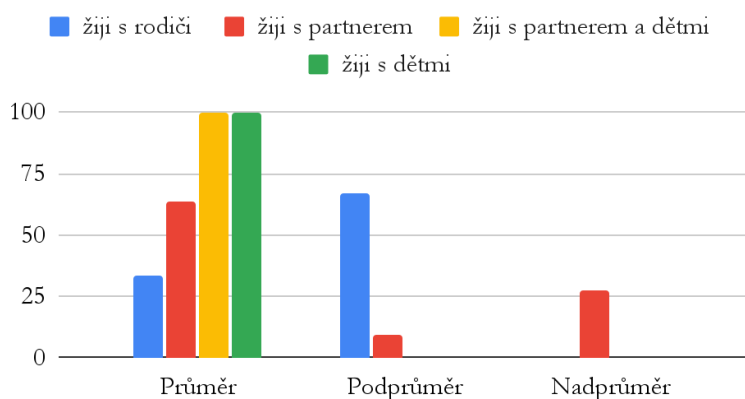
Self-esteem učitelů dle velikosti MŠ v níž působí



Graf číslo 11. Self-esteem učitelů dle velikosti MŠ v níž působí

graf uvádí sebehodnocení učitelů v závislosti na velikosti mateřské školy, ve které učitelé vyučují. Z grafu lze říci, že učitelé učící ve školách s 5 a více třídami mají průměrné sebehodnocení, stejně tak jako učitelka z jednotřídní MŠ. Učitelé, kteří učí ve školách kde jsou 2 - 4 třídy jsou na škále rozmístění všude, avšak největší zastoupení mají v průměrném sebehodnocení. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

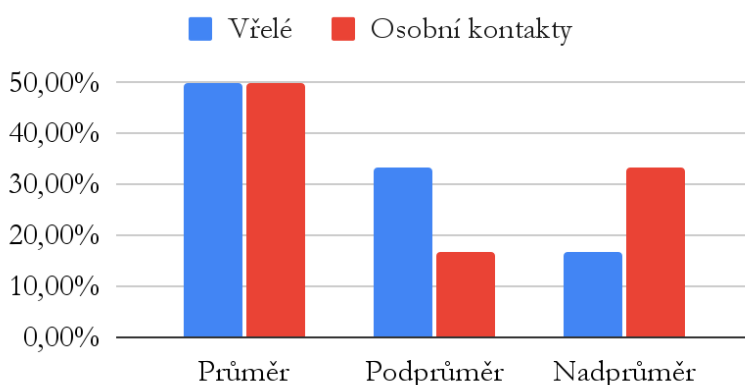
Self-esteem učitelů dle toho s kým žijí v domácnosti



Graf číslo 12. Self-esteem dle toho s kým žijí učitelé MŠ v domácnosti

Graf popisuje sebehodnocení učitelů v mateřských školách na základě toho s kým sdílí domácnost. Z grafu vyplývá, že ze vzorku, který zodpověděl dotazník, mají podprůměrné sebehodnocení učitelé, kteří sdílí domácnost s rodiči. Mezi učitele, kteří mají zahrnují všechny tři škály sebehodnocení lze zařadit učitele jenž sdílejí svoji domácnost s partnerem. Dále učitelé, kteří žijí s partnerem a dětmi či pouze s dětmi mají průměrné sebehodnocení. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

Self-esteem učitelů podle vztahů na pracovišti

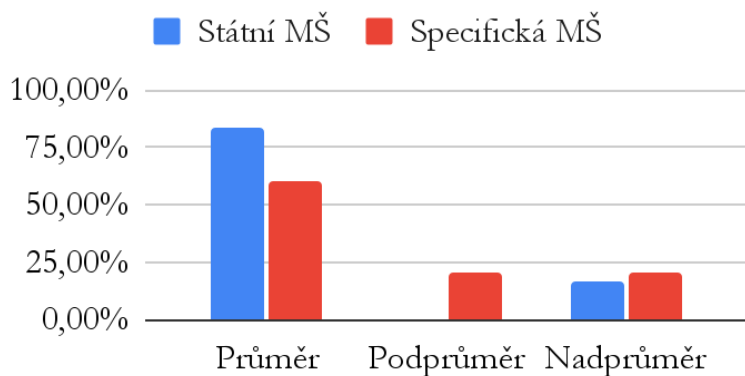


Graf číslo 13. Self-esteem učitelů dle vztahů na pracovišti

Následující graf znázorňuje sebehodnocení učitelů mateřských škol dle vztahů na pracovišti, na kterém působí. Vzorek učitelů z dotazníkového šetření odpovídal ohledně vztahů na pracovišti velmi kladně. Mezi odpověďmi učitelé volili vřelé až přátelské vztahy a vřelé vztahy s udržováním osobního kontaktu. V grafu je patrné, že z dotazníkového vzorku mají učitelé, kteří udržují s kolegy na pracovišti osobní kontakty procentuálně více nadprůměrné

sebehodnocení nežli učitelé, kteří osobní kontakt s kolegy neudržují. Naopak učitelé se vztahy bez osobního kontaktu mají dle procent více podprůměrné sebehodnocení. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

Self-esteem učitelů dle charakteru MŠ

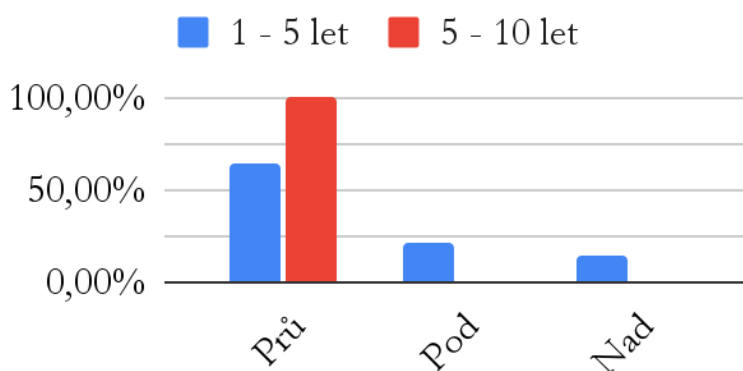


Graf číslo 14. self-esteem učitelů dle charakteru MŠ, ve které pracují

Následující graf popisuje sebehodnocení učitelů na základě charakteru MŠ, ve které vyučují. Učitelé pracující ve státní mateřské škole mají průměrné až nadprůměrné sebehodnocení, kdežto učitelé pracující ve specifických mateřských školách mají sebehodnocení obsáhlé ve všech třech škálách. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

Výsledky v následujících grafech popisují podíly učitelů ve škále self-efficacy, a to vždy ve vztahu k anamnestickému údaji.

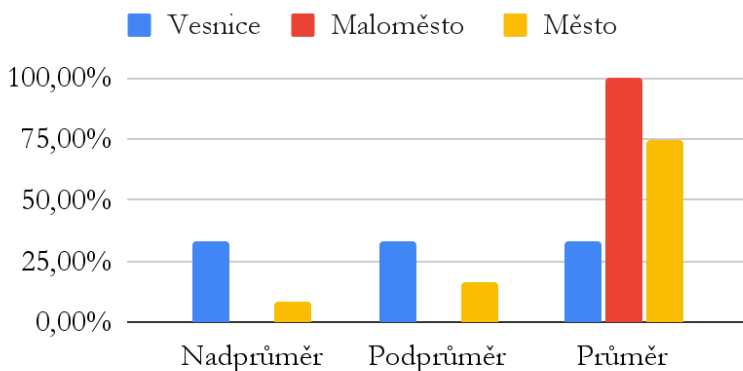
Self-efficacy dle délky praxe učitelů



Graf číslo 15. Self-efficacy učitelů dle délky jejich praxe

Tento dotazník zobrazuje self-efficacy vzorku učitelů dle délky jejich praxe. Dle grafu mají učitelé s praxí 5 - 10 průměrné self-efficacy, kdežto učitelé s praxí mezi 1-5 lety mají své výsledky self-efficacy rozptýleny po celé škále a nacházejí se tak v průměru, podprůměru i nadprůměru. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

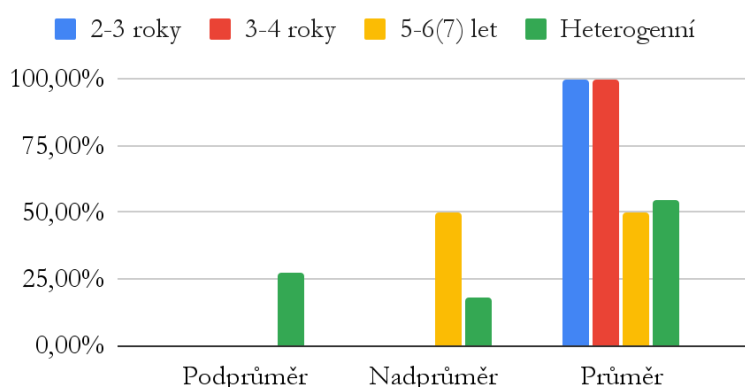
Self-efficacy učitelů dle lokace MŠ



Graf číslo 16. Self-efficacy učitelů dle lokace MŠ, ve které pracují

Tento graf zobrazuje self-efficacy učitelů podle toho kde se nachází mateřská škola, ve které pracují. Průměrné self-efficacy mají učitelé, kteří pracují v mateřské škole, jenž se nachází v malém městě. Dále se vyskytuje nejvíce učitelů s průměrným self-efficacy také ve městech, kteří zároveň zastupují i malá procenta v nadprůměru a podprůměru. Vesničtí učitelé mají self-efficacy rozptýlené po celé škále a v téměř stejných hodnotách u průměru, podprůměru i nadprůměru. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

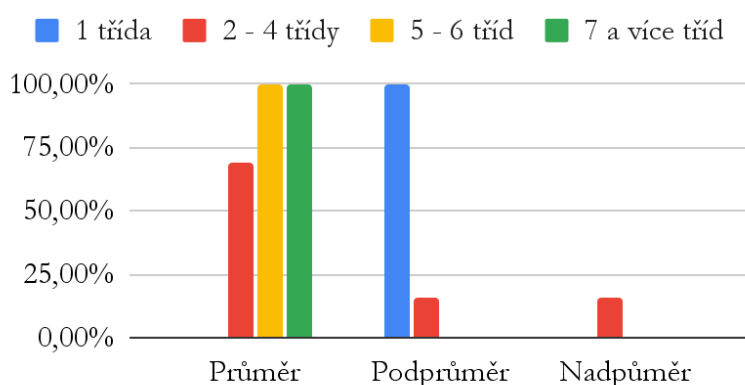
Self-esteem učitelů dle věku dětí, které vyučují



Graf číslo 17. Self-efficacy učitelů dle věku dětí, které vyučují

Tento graf znázorňuje self-efficacy učitelů v závislosti na věku dětí, které vyučují. Z grafu je patrné, že výrazně nadprůměrné self-efficacy mají učitelé jenž učí předškolní děti (to znamená děti ve věku 5 - 6(7) let). Dále učitelé jenž vyučují děti ve věku od 2 do 4 let mají průměrné self-efficacy a učitelé jenž učí heterogenní skupiny dětí jsou rozptýleni po celé škále, avšak je jejich self-efficacy více podprůměrné, nežli nadprůměrné. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

Self-efficacy dle velikosti MŠ, ve které učitel

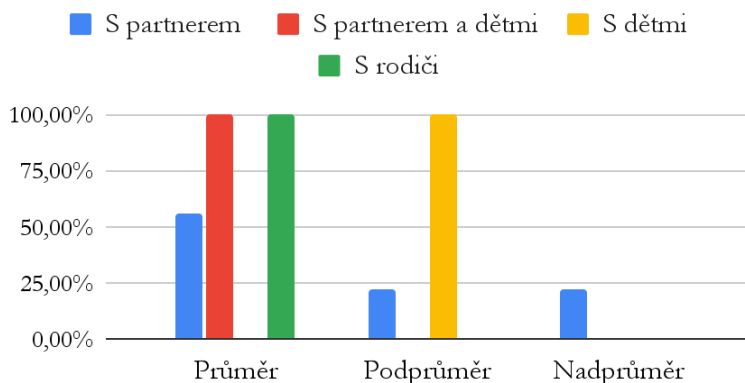


Graf číslo 18. Self-efficacy učitelů dle velikosti MŠ v níž působí

Graf znázorňuje self-efficacy učitelů mateřských škol dle velikosti školy v níž jsou zaměstnaní. Učitelé, kteří pracují ve větších mateřských školách (5 - 6 tříd a 7 a více tříd) mají v závislosti na vzorku průměrné self-efficacy. Učitelé, kteří učí v jednotřídní mateřské škole mají podprůměrné self-efficacy a učitelé, kteří učí ve školách, které mají 2 - 4 třídy

mají self-efficacy podprůměrné, podprůměrné a nejvíce z nich má self-efficacy průměrné. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

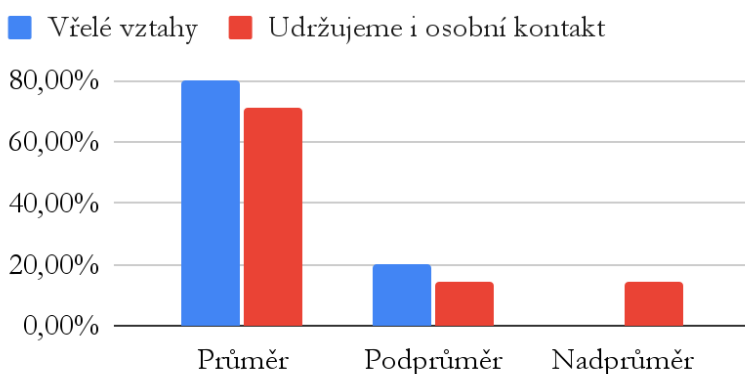
Self-efficacy učitelů podle toho s kým žijí v



Graf číslo 19. Self-efficacy dle toho s kým žijí učitelé MŠ v domácnosti

Následující graf popisuje self-efficacy učitelů v závislosti na tom s kým tyto učitelé žijí v domácnosti. Učitelé, kteří se podíleli na vyplnění dotazníku sdílejí domácnost s rodiči, s partnery, s dětmi a s partnery a dětmi. Dle výsledků dotazníku mají podprůměrné self-efficacy učitelé, jenž žijí pouze se svými dětmi. Průměrné self-efficacy dále mají učitelé jenž žijí s rodiči nebo s partnerem a dětmi. Učitelé, kteří žijí pouze s partnerem potom obsahují celou škálu, nejvíce však v oblasti průměrného self-efficacy. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

Self-efficacy učitelů vztahů s kolegy

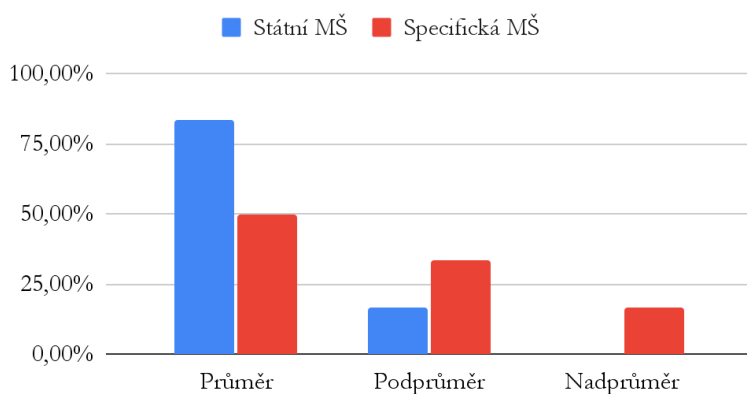


Graf číslo 20. Self-efficacy učitelů dle vztahů na pracovišti

Graf vypovídá o self-efficacy učitelů v závislosti na jejich vztahu s pedagogickými kolegy. Respondenti v dotazníku uváděli, že vztahy s jejich kolegy jsou v každém případě kladné. Dále pak měli možnost uvést zda jsou kontakty vřelé či na osobní úrovni. V grafu lze vidět,

že učitelé, kteří udržují se svými kolegy kontakt na osobní úrovni mají self-efficacy průměrné i nadprůměrné a daleko méně podprůměrné, než učitelé, kteří neudržují s kolegy kontakt na osobní úrovni. Učitelé, kteří mají kladné vztahy s kolegy (bez osobního kontaktu) mají poté self-efficacy průměrné až podprůměrné. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

Self-efficacy učitelů dle charakteru MŠ



Graf číslo 21. self-efficacy učitelů dle charakteru MŠ, ve které pracují

Graf zaznamenává self-efficacy učitelů v závislosti na charakteru mateřské školy, ve které respondenti vyučují. Graf uvádí, že učitelé učící ve státní MŠ mají průměrné až podprůměrné self-efficacy. Učitelé, kteří učí ve specifické MŠ dále zasahují do celé škály, přičemž nejvíce z nich s průměrným self-efficacy, dále podprůměrným a nejméně s nadprůměrným self-efficacy. Počet vzorku respondentů byl však nízký a proto nelze z údajů vyvozovat závěry.

Kvalitativní výzkum

Tabulka č. 2 popis respondentů rozhovoru

Respondenti	Délka praxe	Věk dětí, které vyučují/vyučovali	Charakter MŠ
E	3 roky	Heterogenní skupina dětí 3 - 6 let	Dětská skupina
K	5 a půl roku	nejprve věk 4 - 5 let poté věk 3 - 4 roky	Státní mateřská škola

Na základě vyjádření učitelů bylo možné vygenerovat 16 významových kategorií.

- Definice sebepojetí - v této kategorii jsou všechna vyjádření učitelů, kde vymezovali, co to sebepojetí je. Dle učitelky E ("Sebepojetí beru jako pohled učitele na sebe samého.") ("Takže těch bodů v tom sebepojetí vnímám několik") K dále uvádí ("Sebepojetí je způsob jakým se pedagog vnímá.") ("Pod pojmem sebepojetí si představím vnímání učitele sebe sama a to ať už jako pedagoga nebo jako člověka")
- Sociální rozměr sebepojetí - v této kategorii jsou všechna vyjádření učitelů, kde vymezují sociální rozměry sebepojetí. Učitelka E uvádí ("jak se vnímám v rámci kolektivu, jak se vnímám v práci.") učitelka K dále navazuje ("jeho celkové vlastnosti, ať už dobré nebo špatné")
- Sebepojetí jako dovednost - v této kategorii jsou všechna vyjádření učitelů, která souvisí s vymezení sebepojetí jako dovednosti. Učitelka E v této kategorii uvádí ("Jak se dokáže zhodnotit.")
- Sebepojetí jako úspěšnost - v této kategorii jsou všechna vyjádření učitelů, kde vymezují sebepojetí jako úspěšnost. Učitelka E v této kategorii uvádí ("řít si taky tohle se mi povedlo") ("Hele, tohle mi nejde, to se mi nedaří") ("je potřeba si říct, proč se mi to nedaří.") ("jakmile mladší učitelce něco nejde, tak okamžitě hledá příčinu někde jinde a ne u sebe.")
- Význam sebepojetí - v této kategorii jsou všechna vyjádření, kde učitelé vymezují význam sebepojetí. V této kategorii dále uvádí učitelka E ("přispívá k duševní hygieně") ("když se blížili v duševní hygieně na svůj kraj, cítili by třeba, že by mohli vyhořet nebo, že by se jim mohlo něco stát, byli by vyčerpané, přišli by o motivaci, tak začali více pracovat na svém sebepojetí.")
- Následky špatného sebepojetí - v této kategorii jsou všechna vyjádření učitelů, kde vymezují následky špatného sebepojetí. Učitelka E v této kategorii uvádí ("tak by byl problém a dostal by se třeba do depresí nebo by vyhořel.")

- Starší pedagogové a sebepojetí - v této kategorii jsou všechna vyjádření učitelů, kde vymezují starší pedagogy a sebepojetí. Učitelka E v této kategorii uvádí (“Vnímám to, že starší učitelky a v rámci praxe starší, jsou schopnější,”) učitelka K dále uvádí (“Záleží na věku, myslím si, že možná někteří starší učitelé budou mít sebepojetí na vyšší úrovni než někteří mladší, kvůli nedostatku praxe.”)
- Hodnocení a evaluace jako důležitý aspekt profesního sebepojetí - v této kategorii jsou všechna vyjádření učitelů, kde vymezují hodnocení a evaluaci jako důležitý aspekt profesního sebepojetí. Učitelka E uvádí (“Evaluace a hodnocení, člověk by se měl jednou za čas podívat zátky a zhodnotit to řešit to.”)
- Profesní sebepojetí v závislosti na sebevědomí - v této kategorii jsou všechna vyjádření, kde učitelé vymezují profesní sebepojetí v závislosti na sebevědomí. Učitelka E v této kategorii uvádí (“Mladší učitelky mají trochu problém s profesním sebepojetím a starší tolik ne, hodně to souvisí se sebevědomím.”)
- Faktory ovlivňující negativně sebepojetí - v této kategorii jsou všechna vyjádření, kde učitelé vymezují faktory ovlivňující negativně sebepojetí. Učitelka E v této kategorii uvádí (“děti jsou méně zvědavější, drzé a víc si dovolí”) (“takže to mohou být děti”) (“může se stát, že děti nebudou mít o činnost zájem”) (“dále to mohou být neúspěchy učitelky”) (“i vedení”) (“nedostatečná volnost v rámci působení ve škole.”) učitelka K dále uvádí (“neúspěchy”) (“chování dětí”) (“hodnocení či hospitace”)
- Faktory ovlivňující pozitivně sebepojetí - v této kategorii jsou všechna vyjádření, kde učitelé vymezují faktory ovlivňující pozitivně sebepojetí. učitelka E uvádí (“kolektiv učitelek, tě může motivovat, doporučovat ti cesty, jak na určité činnosti a povzbuzovat tě”) (“hodnocení, třeba i finanční”, “hodnocení od rodičů, třeba nějaká zpětná vazba”) (“ale i hodnocení od dětí.”)

Učitelka K dále uvádí (“úspěchy”, reagování a chování dětí”, “hodnocení či hospitace.”)

- Nadhodnocující se učitelka - v této kategorii jsou všechna vyjádření, kde učitelé vymezují nadhodnocující se učitelka. Učitelka K uvádí (“mám pocit, že se nedokáže vnímat, nedokáže se posouvat profesně.”) Učitelka E dále uvádí (“která se nadhodnocuje, a která si myslí, že je dokonalá a dává to najevo”) (“Ta co je moc nahoře brzy spadne dolů, myslím si, že si v praxi nabije nos.”) (“té s tím přehnaným sebepojetím by to daly děti jistě vědět a kolegové taky.”)
- Podhodnocující se učitelka - v této kategorii jsou všechna vyjádření, kde učitelé vymezují podhodnocující se učitelka. Učitelka E uvádí (“bude spíše ustrašená a nebude chtít vnášet činnosti mezi děti”) (“ta ustrašená bude proplouvat”) (“nechá si děti hrát, nebude vymýšlet žádnou činnost a nebude vytvářet něco z čeho má nějaký strach”) Učitelka K dále uvádí (“kdo se podhodnocuje má nízké sebevědomí a tudíž nemusí působit jako dobrý pedagog, i když objektivně je dobrým pedagogem, může sám sebe považovat za špatného pedagoga, protože má pocit selhání.”)
- Vliv kladného sebepojetí učitele na děti - v této kategorii jsou všechna vyjádření, kde učitelé vymezují vliv kladného sebepojetí učitele na děti. Učitelka E uvádí (“vede tu třídu někam kupředu a děti jí budou šlapat jako hodinky”) (“půjde do činnosti s elánem a s nějakým plánem, bude mít jasný cíl a pak z toho dokáže “vyevaluovat” další závěry.”)
- Vliv podhodnoceného sebepojetí učitele na děti - v této kategorii jsou všechna vyjádření, kde učitelé vymezují vliv podhodnoceného sebepojetí učitele na děti. Učitelka E uvádí (“ta by na ně mohla naopak ustrašenost z činností přenést”) (“sama se bojí činnosti dělat, proto si pak budou hrát jen s tím co znají a dělat co umí”) (“mohlo by to mít negativní vliv na děti”) (“sama se nebude projevovat a ty děti budou mít sami pocit, že jejich projev není potřeba, ale bude to o tom útlumu.”) Učitelka K dále uvádí (“určitě u nich

nemusí mít takovou autoritu, nemusí ho vnímat, že on je ten, který by se měl poslechnout, že on je ten, podle kterého by se měli chovat.”)

- Vliv nadhodnoceného sebepojetí učitele na děti - v této kategorii jsou všechna vyjádření, kde učitelé vymezují vliv nadhodnoceného sebepojetí učitele na děti. učitelka E uvádí (“ta by si dětí nevšímala, neměla by tam tu emoci, tu lásku, byla by hodně nosem nahoře”) (“a dětí by si nevšímala, nedokázala by je vyslechnout a ty děti by se cítily méněcenně”) (“okamžitě by ztratily potřebu vyjádřit se nebo říct cokoli v kroužku”) (“a ty děti to poznají, když s nimi člověk nechce komunikovat a nechce je poslouchat.”) Učitelka K dále uvádí (“nemusel by mít dobré chování k dětem”)(“ten kdo se bude nadhodnocovat, bude působit arogantně a už nemusí navazovat s dětmi takový vztah pedagog - dítě, který je nutný pro naši práci.”)

5. Odpovědi na výzkumné otázky

Co tvoří sebepojetí učitelů v MŠ? Sebepojetí učitele v MŠ, tedy pokud hovoříme o profesním sebepojetí, je z velké části tvořeno naplňováním profesních kompetencí, vztahy na pracovišti, s dětmi, kolegy, ale i vedením, a v neposlední řadě také osobnostním sebepojetím učitele. Všechny tyto faktory ovlivňují sebepojetí učitelů mateřských škol na značné úrovni a získávají tak velmi podstatnou úroveň v této oblasti.

Jak si učitelé v MŠ věří z hlediska profesionality? Na základě vzorku respondentů mají učitelé kladné sebepojetí. To vyplývá z dotazníkového šetření kde učitelé vyplňovali standardizovaný dotazník self-efficacy. Tyto výsledky prokázaly, že mají učitelé kladné až velmi kladné sebepojetí v rámci pracovního nasazení. Dále z polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že si daleko více ve své profesi věří učitelé s delší praxí. Zároveň je profesionalita učitelů v mateřské škole determinována sebepojetím, z hlediska nadhodnocování a podhodnocování se.

Jakou úroveň dosahují učitelé v MŠ ve škále self-esteem a čím je tato úroveň ovlivněna? Učitelé mateřských škol dosahují na standardizované škále self-esteem kladných až velmi kladných výsledků, kdy průměrným výsledkem na škále je 21 bodů, kdy v bodovém systému, který byl použit je minimum 0 bodů a maximum 30 bodů. Tato úroveň dle dosažených výsledků ovlivněna délkou praxe, věku dětí, které respondující učitelé vyučují, specifiky mateřské

školy, na níž působí a například i to s kým sdílí domácnost. Vzorek respondentů byl však nízký a proto z něj nelze vyvozovat příliš relevantní výsledky.

Jakou úroveň dosahují učitelé v MŠ ve škále self - efficacy a čím je tato úroveň ovlivněna? Učitelé mmateřských škol dosahují na standardizované škále self-efficacy dobré úrovně. Tato škála se vyhodnocuje prostřednictvím čtyř bodového systému, kdy 1 je nejhorší a 4 nejlepší výsledek u jednotlivé odpovědi. Vyplňující tudíž může dosáhnout minimálně 10 a maximálně 40 bodů, kdy učitelé mateřských škol dosahovali v průměru 29 bodů. Vliv na výsledky self-efficacy učitelů měla rozhodně délka praxe, specifika mateřské školy a třídy v níž učitelé působili a dále to s kým učitelé sdílejí domácnost. Vzorek respondentů byl však nízký a proto z něj nelze vyvozovat příliš relevantní výsledky.

6. Závěr

Profesní sebepojetí učitelů je velmi důležité pro výkon jejich povolání. Zejména je pak velmi důležité pro učitele mateřských škol, kteří vyučují ty nejmenší a je proto důležité aby měli kvalitní sebepojetí nejen osobnostní, ale i profesní a mohli tak rozvíjet děti, které vyučují na všech rovinách a úrovních a byli jim dostatečnou oporou a dávali jim veškerou péči, která pro tento věk podstatná. Učitel s kvalitním sebepojetím vnáší do své praxe žádoucí náboj a jeho zaměstnání ho baví a naplňuje a to je také zřetelně znát na jeho výsledcích.

Cílem bakalářské práce, bylo rozvést tematiku sebepojetí v rámci profese učitele v mateřské škole, a provést smíšené výzkumné šetření mezi pedagogy v mateřských školách. Problematika sebepojetí je velmi podceňována především v odvětvích jako je vzdělání a vzdělávání pedagogů a měla být více zkoumána a probírána z hlediska kvality a profesionality pedagogů.

Praktická část práce byla sepsána za pomoci odborné české i cizojazyčné literatury v oborech pedagogiky a psychologie. Informace pro teoretickou část byly čerpány z odborných pedagogických a psychologických zdrojů českých i cizojazyčných. Data pro praktickou část byli čerpány pomocí smíšeného výzkumu a to polostrukturovaným rozhovorem a dotazníkem, který zahrnoval škály self-esteem a self-efficacy. Tyto data byla sesbírána od malého vzorku pedagogů z Plzeňského kraje, který však nebyl velký.

Tato práce by mohla dále sloužit jako podklad k dalšímu zkoumání a popsání sebepojetí učitelů v mateřských školách.

7. Resumé

Bakalářskou práci jsem zaměřila na téma sebepojetí učitele v MŠ. Práce je členěna celkem do sedmi kapitol, kdy každá vymezuje jednotlivé pojmy, které jsou pro moji práci důležité a souvisejí s tématem sebepojetí učitele v pregraduálním vzdělávání. Závěr mé práce a poslední kapitoly jsou zaměřeny na výzkumné šetření učitelů v mateřských školách. První tři kapitoly se zaměřují na sebepojetí. Vymezuji zde jeho definici, faktory, které souvisejí s utvářením sebepojetí a výzkumy, které se týkají sebepojetí a které jsem zároveň použila při tvorbě mé práce. V další kapitole se věnuji učiteli mateřské školy, pojmu mateřská škola a kompetencím, které by měl učitel splňovat pro dostatečnou úroveň výkonu jeho profese. V poslední řadě věnuji pozornost také profesnímu sebepojetí učitelů a několika přehledovým studiím na toto téma. Dále se věnuji šetření učitelů mateřských škol formou kombinovaného výzkumu.

Cílem mé bakalářské práce bylo vymezit pojem sebepojetí učitele na vzorku učitelů z Plzeňského kraje zjistit zda se dá hovořit o kladném sebepojetí učitelů mateřských škol.

Summary

In my bachelor's thesis I focused on Self-concept of Kindergarten teacher. Thesis is divided into seven chapters which each one of them define concepts important for my thesis and which are related to the topic of Self-concept of teachers in Kindergarten. First three chapters are focusing on Self-concept. Definition of self-concept, factors of it's forming and research about self-concept that I used while writing my thesis. Another chapter is focused on kindergarten teachers, definition of kindergarten and the competencies of teachers that should be fulfilled by teachers for the level of their teaching. Lastly, I am focusing on working on the self-concept of the teacher and several review studies. At last I am focusing on the investigation of Self-concept of Kindergarten teachers within combined research.

The goal of my thesis was to define the self-concept of a sample of teachers in the Pilsen district and find out if we can speak about positive self-concept among teachers in kindergartens.

8. Seznam použité literatury

- BLATNÝ, Marek a kolektiv. Psychologie osobnosti : Hlavní témata, současné přístupy. Vydání 1. Praha : Grada publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3434-7
- BLATNÝ, Marek. Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. Československá psychologie. Praha: AV ČR, 1994, roč. 38, č. 6, s. 481-488. ISSN 0009-062X.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. Vydání 1. 287 stran. ISBN 978-80-247-4033-1
- CICEU, Mariana; MANOLESCU, Fabiana a NEAGU, Evelina Anadreea. THE PERSONALITY OF KINDERGARTEN TEACHERS. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology* [online]. 2016, 7(1), 71-84 [cit. 2023-01-26]. ISSN 20691971. Dostupné z: doi:10.15303/rjeap.2016.v7i1.a6
- FIALOVÁ, Ludmila a KRCH, František David. Pojetí vlastního těla - zdraví, zdatnost, vzhled. vydání 1. Praha : Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2160-9
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Vydání první. Praha : Portál s. r. o., 2000 (opravený dotisk 2004). 774 stran. ISBN 80-7178-303-X.
- HEŘMANOVÁ, Vladislava, LANGOVÁ, Marta. *Profesní sebepojetí učitelů*. Univerzita JE Purkyně, 2004.
- HESLIN, Peter A. and KLEHE, Ute-Christine. Self-Efficacy (September 22, 2006) *ENCYCLOPEDIA OF INDUSTRIAL / ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY*, S. G. Rogelberg, ed., Vol. 2, pp.705-708, Thousand Oaks: Sage, 2006, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1150858>
- HELUS, Zdeněk. Úvod do psychologie : 2., přepracované a doplněné vydání Vydání 1. Praha : Grada Publishing a. s., 2018. ISBN 978-80-247-2985-5.
- HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. Vydání 1. 223 stran. ISBN 978-80-247-3704-1
- KUČERA, Dalibor. Moderní psychologie : Hlavní obory a témata moderní psychologické vědy. Vydání 1. Praha : Grada Publishing a. s., 2013. ISBN 978-80-247-8774-2
- LAZAROVÁ, Bohumíra; JŮVA, Vladimír. Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. Brno : Masarykova univerzita, 2010. *Studia paedagogica*, č. 2., ročník 15. ISSN: 2336-4521

- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelství a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. Sebepečetí. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2007 [cit. 2023-06-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/pk/1259/SEBEPEJETI.html>
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. vydání 1. Praha : Academia, 1995. 336 stran. ISBN 80-200-0525-0
- NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogické kompetence, standardy a kvality v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 2003 č. 4, s. 11 - 19. ISSN 1211-4669
- PRAVDOVÁ, Blanka. *Profesní sebepečetí studenta učitelství* [online]. Brno, 2015 [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hk77mh/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Portál, 2001. 322 stran. ISBN 80-7178-579-2 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha : MŠMT, 2021. [citováno 2023-06-10] Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf>
- ROSENBERG, Marshall. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti : obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha : Grada Publishing a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3133-9
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie : Příručka pro studenty*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2
- SVOBODOVÁ, Eva; VÍTEČKOVÁ, Miluše a kolektiv. *Osobnost předškolního pedagoga: Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál s. r. o., 2017. Vydání první. 199 stran. ISBN 978-80-262-1243-0
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vydání. 1. Praha : Grada Publishing, a. s., 2013. 158 stran. ISBN 978-80-247-4309-7
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola : Teorie a praxe I*. Vydání 1. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3
- VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie : dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha : Univerzita Karlova nakladatelství Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5023-4

- VAN CRAEYEVELT, Sanne; VERSCHUEREN, Karine; VAN CRAEYVELDT, Caroline; WOUTERS, Sofie a COLPIN, Hilde. The role of preschool teacher-child interactions in academic adjustment: An intervention study with Playing-2-gether.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem. 2., přepracované vydání. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN: 978-80-7290-325-2 *British Journal of Educational Psychology* [online]. 2017, 87(3), 345-364 [cit. 2023-02-27]. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1111/bjep.12153
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi. 2 přeprac. vydání. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2

9. Seznam grafů a tabulek

Seznam grafů

Graf číslo 1. Jaká je délka vaší praxe jako učitelky v MŠ?

Graf číslo 2. Kde se nachází škola, ve které pracujete?

Graf číslo 3. Jakou věkovou skupinu dětí učíte?

Graf číslo 4. Jak velká je MŠ, ve které pracujete?

Graf číslo 6. Jaké jsou vztahy mezi mnou a kolegy na pracovišti?

Graf číslo 7. Jaká je MŠ ve které pracují?

Graf číslo 8. Self-esteem učitelů dle délky jejich praxe

Graf číslo 9. Self-esteem učitelů dle lokace MŠ, ve které pracují

Graf číslo 10. Self-esteem učitelů dle věku dětí, které vyučují

Graf číslo 11. Self-esteem učitelů dle velikosti MŠ v níž působí

Graf číslo 12. Self-esteem dle toho s kým žijí učitelé MŠ v domácnosti

Graf číslo 13. Self-esteem učitelů dle vztahů na pracovišti

Graf číslo 14. self-esteem učitelů dle charakteru MŠ, ve které pracují

Graf číslo 15. Self-efficacy učitelů dle délky jejich praxe

Graf číslo 16. Self-efficacy učitelů dle lokace MŠ, ve které pracují

Graf číslo 17. Self-efficacy učitelů dle věku dětí, které vyučují

Graf číslo 18. Self-efficacy učitelů dle velikosti MŠ v níž působí

Graf číslo 19. Self-efficacy dle toho s kým žijí učitelé MŠ v domácnosti

Graf číslo 20. Self-efficacy učitelů dle vztahů na pracovišti

Graf číslo 21. self-efficacy učitelů dle charakteru MŠ, ve které pracují

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Popis respondentů rozhovoru

Tabulka číslo 2. Popisná statistika