

Profesní identita učitelky mateřské školy

Bc. Tereza Podešvová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza Podešvová**
Osobní číslo: **H19107**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Profesní identita učitelky mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky profesní identity učitelky mateřské školy.

Teoretické vymezení stěžejních pojmů z oblasti profesní identity, sebepojetí a sebereflexe učitelky mateřské školy.

Realizace výzkumu v kvalitativním designu pomocí metod analýzy životního příběhu, hloubkového interview a metody životní křivky učitelky mateřské školy.

Zpracování a vyhodnocení dat včetně jejich interpretace.

Shrnutí závěrů výzkumu a formulace doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 11(3), 352-368.
- Gordon, K. A. (2014). *Early childhood education: becoming a professional*. Los Angeles: SAGE.
- Lukášová, H. (2015). *Učiteľské sebezpejtie a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Svaříček, R., & Sedlová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně
19. 4. 2021

.....

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

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vybranými charakteristikami profesní identity učitelky v mateřské škole. Cílem teoretické části je představit pojem profesní identity a vymezit faktory, které ji charakterizují. Praktická část byla realizována prostřednictvím výzkumného designu kvalitativní případové studie s využitím triangulace metod sběru dat životního příběhu, polostrukturovaného interview a životní křivky učitelky v mateřské škole. Získaná data byla vyhodnocena prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě vzniklých kódů byly vytvořeny kategorie, které souvisí s charakteristikami profesní identity učitelky v mateřské škole. V závěru práce jsou představeny výsledky výzkumu, z nichž nejzajímavější je, že učitelka na základě profesní sebereflexe a aktivním sebevzděláváním rozvíjí svou profesní identitu.

Klíčová slova: profese učitelky v mateřské škole, profesní identita, profesní sebereflexe, mobbing, profesní příběh.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with selected characteristics of the professional identity of the teacher in a kindergarten. The aim of the theoretical part is to introduce the concept of professional identity and to define the factors that characterize it. The practical part was realized through the research design of a qualitative case study using triangulation of life story data collection methods, a semi-structured interview and the life curve of the kindergarten teacher. The collected data were evaluated by open coding. Based on the resulting codes, categories were created that are related to the characteristics of the professional identity of the kindergarten teacher. At the end of the thesis, the results of the research are presented, the most interesting of which is that the teacher develops her professional identity on the basis of professional self-reflection and active self-education.

Keywords: profession of kindergarten teacher, professional identity, professional self-reflection, mobbing, professional story.

Poděkování

Velké poděkování patří prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za její vedení, podporu a cenné rady při psaní této diplomové práce.

Chtěla bych také poděkovat své participantce a mému velkému pedagogickému vzoru v jedné osobě za možnost nahlédnout do jejího života, za její ochotu a velkou pomoc při výzkumu.

V neposlední řadě chci poděkovat své rodině a pracovním kolegyním za trpělivost a pevné nervy, které se mnou měly během psaní této práce a také během celého mého studia.

Velké dík patří také všem, kteří se podíleli na gramatických korekcích v této práci.

Motto

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROFESNÍ IDENTITA UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	13
1.1 ROZVOJ PROFESNÍ IDENTITY UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	15
1.2 PROFESIONALIZACE UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY	17
1.2.1 Profesionální zdatnost učitelky v mateřské škole	18
1.3 SEBEREFLEXE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
1.3.1 Proces sebereflexe	22
1.3.2 Metody sebereflexe	23
1.4 SEBEPOJETÍ UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	25
1.5 SHRNUÍ PRVNÍ KAPITOLY	26
2 PROFESE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PROFESE	30
2.2 KVALIFIKAČNÍ POŽADAVKY NA PROFESI	31
2.3 VOLBA PROFESE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	33
2.4 SHRNUÍ DRUHÉ KAPITOLY	34
3 SPECIFIKA UČITELSTVÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	36
3.1 PROFESNÍ ROLE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	37
3.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	39
3.3 PROFESNÍ ČINNOST UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	44
3.4 SHRNUÍ TŘETÍ KAPITOLY	46
4 MOBBING	47
4.1 PRŮBĚH MOBBINGU A RESILIENCE	48
4.2 SHRNUÍ ČTVRTÉ KAPITOLY	49
5 VÝZKUMY PROFESNÍ IDENTITY UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	50
5.1 PROČ SE CHCI STÁT UČITELKOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE? POHLED KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	50
5.2 ROZHODNUTIE STAŤ SA UČITEĽOM – POHĽAD KVALITATÍVNEHO VÝSKUMU	53
5.3 SHRNUÍ PÁTÉ KAPITOLY	56
6 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI.....	57
II PRAKTICKÁ ČÁST	59
7 PLÁN VÝZKUMU	60
7.1 CÍL VÝZKUMU	60
7.2 METODY VÝZKUMU.....	61

7.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	62
7.4	POPIS A PRŮBĚH VÝZKUMU	62
8	VÝSLEDKY VÝZKUMU	65
8.1	ANALÝZA ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU	65
8.2	ANALÝZA VÝSLEDKŮ HLOUBKOVÉHO INTERVIEW	76
8.3	ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŽIVOTNÍ KŘIVKY	87
9	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	95
9.1	CO O UČITELSKÉ IDENTITĚ VYPOVÍDAJÍ VÝSLEDKY ANALÝZY PROFESNÍHO PŘÍBĚHU?.....	95
9.2	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY K PROFESNÍ IDENTITĚ UČITELKY	97
9.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	105
9.4	DISKUSE ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	107
9.5	LIMITY VÝZKUMU	108
	ZÁVĚR	110
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	111
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	116
	SEZNAM OBRÁZKŮ	117
	SEZNAM TABULEK.....	118
	SEZNAM PŘÍLOH.....	119

ÚVOD

„...Ať nahlížíme na povolání učitele v mateřské škole z jakékoliv strany, vždy vidíme v první řadě člověka, který se snaží být prospěšný předškolním dětem.“ (Svobodová & Vítečková, 2017, s. 12)

Profese učitelky¹ mateřské školy je poměrně mladou profesí, která je velice specifická, veřejností často nedocenená a nepochopená. Řada autorů nepovažuje za nutné definovat profesi učitelky, protože předpokládají, že ji všichni znají. Ovšem v posledních letech je této profesi věnována stále větší pozornost. Být učitelkou mateřské školy znamená přijmout odpovědnost za vzdělávání, výchovu a bezpečnost dětí, ale také odpovědnost vůči jejich rodičům a také celé společnosti, protože péčí o malé děti formujeme základy společnosti a její budoucí směřování. Řada učitelek tak vnímá tuto profesi více jako poslání, než odbornou výchovně vzdělávací činnost.

V první kapitole teoretické části se zaměřím na profesní identitu učitelky mateřské školy, která je pro tuto práci stěžejní. Pozornost věnuji i dalším složkám, které ovlivňují rozvoj identity, jsou to profesionalizace a profesní zdatnost, sebereflexe a sebepojetí. V druhé kapitole definuji profesi učitelky v mateřské škole, také legislativní rámec a kvalifikační požadavky na tuto profesi. Důležité jsou i vlivy působící při volbě této profese, protože jsou součástí rozvoje osobnosti budoucí učitelky mateřské školy a rozvoje její profesní identity. Ve třetí kapitole uvádím specifika učitelství v mateřské škole. Do této kapitoly jsem zařadila profesní role, profesní kompetence a profesní činnosti, které jsou nedílnou součástí osobnosti učitelky v mateřské škole, tudíž i její profesní identity. Učitelku utváří i negativní profesní zkušenosti, proto se ve čtvrté kapitole zabývám tématem mobbingu. V páté kapitole jsem shrnula dosavadní výzkumné práce zabývající se profesní identitou učitelek v mateřských školách a vlivy působící na její rozvoj. Šestá kapitola je pak zaměřená na shrnutí teoretické části.

V praktické části se věnuji výzkumu profesní identity učitelky v mateřské škole prostřednictvím kvalitativního designu případové studie. V této části uvádím výzkumné strategie, průběh výzkumu a také výsledky. Formuluji zde cíle výzkumu a výzkumné otázky,

¹ Nejvíce žen ve školství je právě v mateřských školách (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). S ohledem na genderově převládající ženské pohlaví, bude tato práce konkrétně věnovaná profesní identitě učitelky mateřské školy.

které pomáhají v objasnění vývoje profesní identity u učitelky v mateřské škole. K získání informací byla zvolena metoda analýzy životního příběhu, polostrukturovaného interview a životní křivka učitelky v mateřské škole. Validita a reliabilita výzkumu je tedy ověřena pomocí triangulace těchto metod. Tato data byla zpracována prostřednictvím otevřeného kódování.

V závěru práce jsou zpracovány výsledky výzkumného šetření a na jejich základě jsou také formulována doporučení pro praxi.

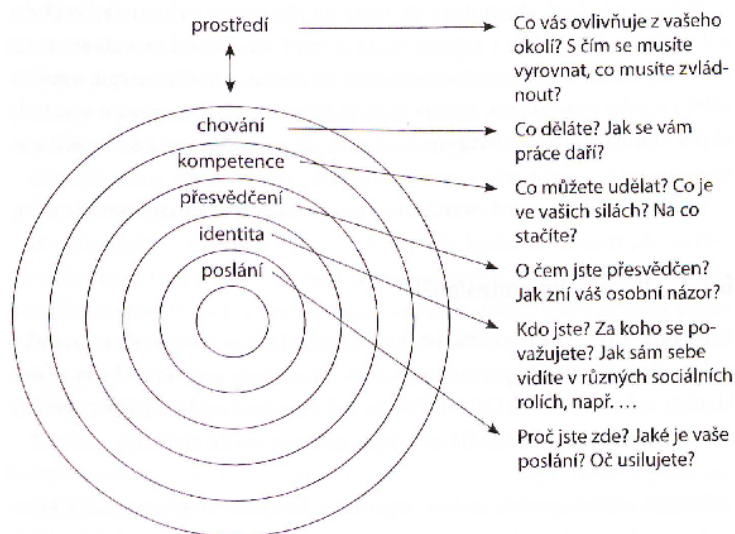
I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ IDENTITA UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Každá učitelka v mateřské škole je jiná, každá má jedinečnou osobnost. Činnostmi, které vykonává a sebevzděláváním přispívá k rozvoji své osobnosti a také vlastní učitelské identity. Velká řada z nich vědomě působí na jednotlivé složky osobnosti. Nevím však, zda si uvědomují, že formují celou svou učitelskou identitu, protože tento pojem není běžně užíván. Z tohoto důvodu se zaměřím na charakteristiku tohoto pojmu z pohledu odborníků, kteří se identitou učitelů zabývají.

Průcha, Walterová a Mareš (2013) označují za učitelku osobu, která je základním činitelem vzdělávacího procesu. Je to profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který organizuje, řídí a vyhodnocuje výchovně vzdělávací proces. Dále také koordinuje práci dětí, komunikuje a spolupracuje s rodiči. Podle Gordona (2014) by učitelka měla být trpělivá, energická, kreativní, flexibilní, pečující, veselá, optimistická, povzbudivá a zanícená pro svou práci. Učitelka svou osobností ovlivňuje děti a také je jejich vzorem. Být učitelkou tedy především znamená být osobností, nositelem výchovných a vzdělanostních idejí, a to se nelze naučit v pravém smyslu slova (Kot'a in Vališová, Kasíková & Bureš, 2011). Pro učitelku to znamená mít svou identitu „*konkrétní, celistvou, ničím nezaměnitelnou podstatu, kterou se od sebe liší jednotlivá lidská individua*“ (Petráčková, Kraus & kol. in Juklová, 2013, s. 67), ovlivněnou sociálním prostředím, ve kterém se učitelka nachází. Identita se tvoří na základě našeho vědomého jednání a je výsledkem vlastní sebereflexe více, než vrozenými vlastnostmi (Švaříček, 2011).

Korthagen (in Mareš, 2013, s. 439) uvádí, že identita je důležitou složkou učitelovy osobnosti, která není jednolítým celkem a stále se proměňuje. Vytvořil model úrovní osobnosti učitele, která má mnoho vrstev. Z tohoto důvodu ji označuje slovem „cibule“.

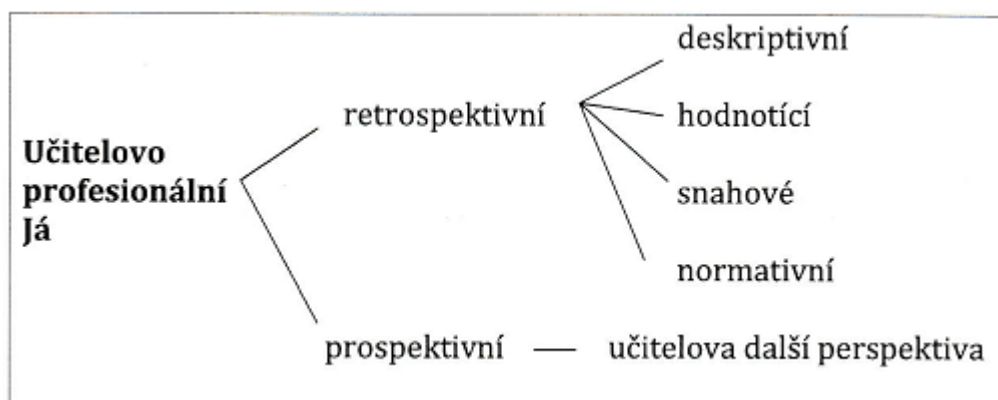


Obrázek 1 Model úrovní učitelovy osobnosti

Osobnost učitelky bychom měli vnímat jako celek a soubor jednotlivých identit. Učitelka má celkem tři identity. První je osobní, která souvisí se zvláštnostmi její osobnosti. Druhá je sociální, která souvisí s jejími sociálními rolmi ve společnosti. A třetí je profesní identita, která se vztahuje k jejímu povolání. Snaží se, aby tyto identity tvořily celek a nebyly nejednotné. Během života učitelka pracuje sama na sobě a rozvíjí tyto identity (Mareš, 2013), díky čemuž se z ní stává jedinečná učitelka s jedinečnou osobností (Wiegerová & Gavora, 2014).

Profesní identita učitelky je podle Lukášové (2015) uvědomování si sebe sama v této profesi. Jedná se o utváření učitelova profesního „Já“ a pojetí sebe sama na základě osobních hodnot, názorů, klíčových vztahů a životních stanovisek a plánů.

Učitelovo profesní „Já“ se vyvíjí a proměňuje v průběhu jeho profesionální dráhy. Koncept učitelova profesního „Já“ charakterizoval Kelchtermans (in Juklová, 2013, s. 19):



Obrázek 2 Učitelovo profesní „Já“

Autor zde dělí učitelovo profesní „Já“ do dvou časových dimenzí, retrospektivní (zaměřující se na minulost) a prospektivní (zaměřující se na budoucnost). Dimenze retrospektivní se pak dělí na čtyři složky. Deskriptivní popisující sebeobraz (self-image) charakterizující učitelčiny osobnostní zvláštnosti a pedagogicko kognitivní činnosti. Složku hodnotící (self-esteem) vlastní úspěšnost pedagogické činnosti, kterou můžeme označit jako sebeoceňování nebo sebeúctu. Snahová složka neboli motivační (job-motivation) vyjadřující různé druhy chování během profesní činnosti. Normativní neboli učitelčino vnímání úkolu (task perception), soubor cílů, hodnot, kritérií a nároků, které klade učitelka sama sobě, ale také kolegům, dětem a rodičům. Dimenze prospektivní vyjadřuje učitelčiny budoucí profesní vyhlídky, její profesní perspektivy, očekávání směrem k dalšímu profesnímu vývoji. Tyto časové dimenze se rozvíjí spontánně a jsou ovlivňovány životními a pedagogickými zkušenostmi učitelky (Juklová, 2013; Mareš, 2013).

V současné době musí být učitelka silná osobnost s přirozenou autoritou, měla by zvládnout ukázat svou vysokou kvalifikovanost, odbornost v oblasti předškolní pedagogiky, a to jak teoretickou, tak praktickou (Burkovičová, 2008).

1.1 Rozvoj profesní identity učitelky mateřské školy

Řada autorů popisuje profesní rozvoj učitelek jako systematickou přípravu na vykonávání profese a další průběžný profesní rozvoj. Profesní identita se utváří již během studia a přípravy na profesi, ale také prostřednictvím sebeidentifikace za pomoci porovnávání sebe sama s tím, kým bych chtěla být (Staněk in Krykorková & Váňová, 2010).

Profesní rozvoj můžeme označit jako soubor aktivit získaných dalším vzděláváním učitelek, samostudiem či vzájemným sdílením a předáváním zkušeností a poznatků učitelek, které pomáhají k lepším výsledkům učení dítěte, využívání různých vzdělávacích strategií učitelkami, které umožňují individuální rozvoj každého dítěte. Nejde tedy jen o to, jak na svém rozvoji učitelka pracuje, ale i o její vnitřní motivaci² (Syslová, 2015).

K utváření identity učitelky dochází vědomě (explicitně) nebo nevědomě (implicitně) (Dytrtová, Krhutová, 2009). Spilková (in Dytrtová & Krhutová, 2009; Lukášová, 2015, s. 35) uvádí 3 etapy rozvoje profesní identity budoucích učitelů:

² Motivace je souhrn všeho, co jedince vybízí nebo naopak mu zabraňuje v nějakém konání (Čáp & Mareš in Šmelová, 2006).

„1. *startovací identita-identifikace prekonceptí*“ – v této úrovni se budoucí učitelé nachází na začátku svého studia, kdy poznávají svou profesní motivaci. Na základě svých představ o profesi učitele, kterou znají z pozice studenta, si vytváří prekoncepte, se kterými během studia pracují (Dytrtová & Krhutová, 2009).

„2. *proměňovaná identita-přestavba prekonceptí novou teorií*“ – studenti učitelství se začínají seznamovat s teorií pedagogiky, psychologie, etiky. U budoucích učitelů dochází k rozeznávání jejich prekonceptí a vytváření osobitého pojetí výchovně vzdělávacího procesu (Dytrtová & Krhutová, 2009). Praxí si osvojují postoje, vědomosti, názory, normy a pravidla profese učitelství (Wiegerová & Gavora, 2014).

„3. *profesní identita-výsledná reflexe a sebereflexe*“ – dochází k vědomému (implicitnímu) utváření pojetí výchovně vzdělávacího procesu na základě vlastních pedagogických zkušeností, reflexe a sebereflexe (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Rozvoj profesní identity je nepřetržitý, dlouhodobý proces utváření a získávání zkušeností, který nekončí absolvováním učitelského studia, ale přechází dále do samotné pedagogické praxe. K jejímu rozvíjení je nejdůležitější začátek profesní kariéry, kdy se utváří profesní osobnost začínajícího učitele (Wiegerová & Gavora, 2014). Konstrukci profesní identity ovlivňuje několik faktorů, které mají během profesní dráhy učitelky různý význam. Je ovlivňována pedagogickou rolí, kterou učitelka v souvislosti s aktuální situací zastává, výchovně vzdělávacím procesem, vztahem, který má učitelka s dětmi a kolegy z mateřské školy, a také představou o ideálním učiteli, kterou by chtěla učitelka naplnit (Švaříček, 2009).

Ke snaze o změnu v profesní identitě dochází ve chvíli, kdy učitelka není vnitřně spokojená se svým pojetím výchovně vzdělávacího procesu a použije jinou variantu, která jí připadá přínosnější (Dytrtová & Krhutová, 2009). Je tedy výsledkem aktivního procesu sebehodnocení nebo sebereflexe (Hrubý in Sedliaková, 2015).

U učitelek může také dojít k neztotožnění se s profesní identitou. Důvodem může být nespokojenost během pedagogické praxe či samotného studia oboru učitelství, dále z důvodu vzniklých problémů během výchovně vzdělávacího procesu, nebo nezačlenění do kolektivu kolegů (Pittardová in Švaříček, 2011). Neztotožnění se s profesní identitou může u učitelky vyústit v odmítání navazovat vztahy s jinými učiteli, což vede k jejímu osamocení (MacLure & Eldar in Švaříček, 2011).

Profesní identita se během několika let praxe může projevit i tzv. profesní deformací³. Ukazuje se výraznými znaky profesní role v civilním životě. Učitelka se k ostatním chová jako k dětem, které vzdělává. Toto chování se může projevovat výraznou artikulací, hlasitým a spisovným slovním vyjadřováním, ochotě k pomoci, poučováním, napomínáním a dalšími verbálními i neverbálními projevy (Burkovičová, 2008; Vašutová, 2004).

1.2 Profesionalizace učitelství pro mateřské školy

V souvislosti s profesní identitou učitelky a profesí učitelství je třeba zmínit pojem profesionalizace⁴, který chápeme jako cestu k dosažení uznání společnosti pro danou profesi nebo cestu jedince k tomu stát se profesionálem (Syslová, 2017). Návrh profesionalizace učitelství zdůrazňuje pedagogickou, pedagogicko-psychologickou a didaktickou přípravu, která je základním pilířem experta na vzdělávání (Vašutová, 2004). V zahraničí je profesionalizace učitelství označována jako expertní profese, kde je znakem profesionality vnímáno expertní profesní vědění a znalosti, tudíž hluboké porozumění cílům, obsahu a procesům vzdělávání, řešení problémů a sebereflexe učitelky (Krykorková & Váňová, 2010).

Profesionalizace je dlouhodobý proces související s vlastním vývojem a dozráváním osobnosti až na úroveň profesionála. Úrovně profesionality uvedla slovenská autorka Kasáčová (in Šmelová, 2006). Označila je jako individuální, společenskou a kvalifikační. Autorky Šmelová a Nelešovská (2009) je charakterizovaly jako dimenze, v nichž se profesionalita utváří:

- personální dimenze – utváří se rozvíjením osobnosti a charakteru, důležitým znakem jejího dosažení je osobnostní zralost;
- etická dimenze – utváří ji výchova a přebírání mravních a morálních hodnot a vzorců chování, které se projevují v chování, postojích a názorech;
- odborná dimenze – utváří ji kvalifikační požadavky na profesi, které stanovuje legislativa (viz. kapitola 2.1 a 2.2).

³ U učitelek mateřských škol může být silnější než u jiných profesí (Burkovičová, 2008).

⁴ Jelikož učitelkám v mateřské škole stačí k výkonu povolání dosažení středoškolského vzdělání, je profesionalizace této profese náročnější než u jiných učitelkých profesí (Syslová, 2017).

Vašutová (in Heřmanová, 2004) sestavila model profesionalizace učitelů, který vychází z pojmů standard, kompetence a kvalita, protože společnost požaduje, aby učitelé byli profesionální, kompetentní a především kvalitní.

V souvislosti s posunem profese učitelky mateřské školy k profesionalitě je třeba opět upozornit na definování kvalifikačních požadavků na profesi a nutnost vzdělání na vysokoškolské úrovni pro odborníky na předškolní vzdělávání, kterými by učitelky v mateřské škole měly být. Profesionalitu učitelky chápeme jako vysokou teoretickou odbornost získanou vzděláním, také osobnostní zralost a etiku. Profesionalitu učitelek tedy tvoří její profesní kompetence (viz. kapitola 3.2). Je důležité rozvíjet nejen teoretické znalosti a dovednosti, ale také celou osobnost. Profesionalita osobnosti učitelky se projeví na výkonu její práce, v jejím učitelství (Burkovičová, 2008; Helus, 2012). Již sama motivace k volbě této profese (viz. kapitola 2.3) je svým způsobem činitelem, který ovlivňuje profesionalitu učitelky mateřské školy (Šmelová, 2006).

K rozvoji profesionalizace učitelství jsou tedy zapotřebí jak vnitřní, tak vnější vlivy. Samozřejmě je důležitý rozvoj jednotlivých pedagogů, jejich profesního sebevědomí, profesního sebepojetí a profesní identity. Velice důležitá je také podpora ze strany řídicích orgánů a společnosti, kteří rozvoj pedagogů ovlivňují způsobem, jakým je vnímají, jak se o nich vyjadřují a do jaké míry respektují a důvěřují jejich práci. V rámci profesionalizace učitelství je tedy důležité ovlivňovat i veřejné mínění o učitelství a vzdělávacích institucích (Spilková in Krykorková & Váňová, 2010).

1.2.1 Profesionální zdatnost učitelky v mateřské škole

Bandura vytvořil sociálně-kognitivní teorii self-efficacy (Heřmanová, 2004) neboli osobní zdatnost. Uvádí, že jedinec je při prováděné činnosti úspěšný, pokud má pro tuto činnost potenciál a sám předpokládá, že ji zvládne (efficacy expectation), a když je sám přesvědčen, že při dané činnosti dosáhne nezbytného výsledku (outcome expectancy), (Bandura in Mareš, 2013).

Teorie self-efficacy nevyjadřuje reálné schopnosti (Burkovičová, 2013), jde o přesvědčení jedince o jeho schopnostech. Víra ve své schopnosti a svou self-efficacy má velký vliv na jeho výsledky v jakémkoli odvětví. Hraje velkou roli i v profesním životě. Lidé si volí takovou profesní kariéru, pro kterou mají nejvyšší osobní zdatnost, self-efficacy. Očekávání svého úspěchu a přesvědčení o svých schopnostech ovlivňuje formování kariéry jedince (Bandura & Eccles in Wiegerová, 2016). Self-efficacy je dle výzkumů nejvýznamnější

motivační faktor (Abrami, Poulsen & Chambers in Juklová, 2019), který ovlivňuje jednání jedince a ukazuje, kolik energie je schopen věnovat práci, aby se mu v ní dařilo (Burkovičová, 2013). Pokud je jedinec úspěšný, jeho vnímaná zdatnost se posiluje a zvyšuje, ovšem pokud úspěšný není, je oslabena (Mareš, 2013).

Úroveň self-eficacy je dána především osobní výkonností, která je ovlivněna předchozími úspěchy i neúspěchy, dále schopností sledovat vykonávání činnosti a při tomto procesu se učit. Důležitá je také schopnost komunikace a argumentace, také zvládnutí stresových situací a fyziologické a emocionální vlivy (Macková & Pavlíčková, 2017).

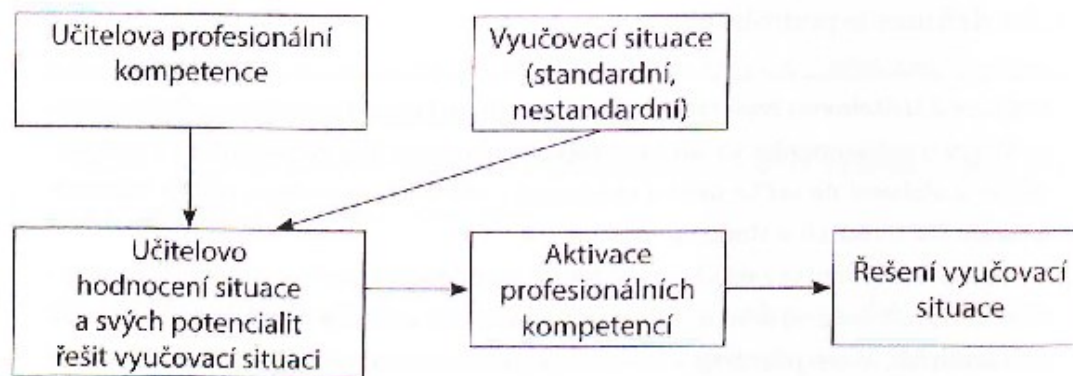
Self-efficacy, profesionální vnímaná zdatnost učitelky mateřské školy, je její přesvědčení o schopnostech organizovat a kompetentnosti realizovat průběh výchovně vzdělávací činnosti a úspěšně ji dokončit. Vnímáme ji jako motivaci k dosažení cílů, které si učitelka předem stanoví (Bandura in Juklová, 2019). Její přesvědčení pramení z toho, co o sobě ví z minulosti, jak se jí daří v současnosti a jak je zaměřená na budoucnost. Reflektuje očekávání, jak se jí bude dařit v dalších činnostech, a její důvěru v to, co je schopna dokázat (Mareš, 2013).

Bandura (in Mareš, 2013, s. 445-446) uvádí, že u učitelek můžeme rozlišit tři charakteristiky vnímané osobní zdatnosti:

1. „*úroveň vnímané zdatnosti*“, která vyjadřuje vztah k obtížnosti činnosti, kterou má učitelka vykonat;
2. „*obecnost vnímané vlastní zdatnosti*“, která se zaměřuje na rozsah oblastí, ve kterých se učitelka cítí kompetentní;
3. „*velikost vnímané vlastní zdatnosti*“, která vyjadřuje úroveň jistoty, kterou má učitelka pro vykonání činnosti.

Z této charakteristiky vyplývá, že profesionální zdatnost učitelky ovlivňuje její rozhodování o postupu při výchovně vzdělávacích činnostech ve třídě. Ovlivňuje také její profesní identitu a je to důležitá autoregulační schopnost (Mareš, 2013). Učitelky s vysokou mírou profesionální zdatnosti, self-eficacy, si na sebe kladou vyšší cíle a jsou flexibilnější v jejich dosahování. Volí náročnější úkoly a postupy, překonávají případné překážky a snižují nepříznivé emocionální účinky (Blatný & Plháčková, 2003; Mareš, 2013).

Mareš (2013, s. 446) na základě práce Gavory (2012) vytvořil model fungování profesionální zdatnosti učitelů.



Obrázek 3 Model fungování profesionální zdatnosti učitelů

Dle Obrázku 3 má učitelka k řešení vyučovací situací nebo úkolů. V mateřské škole ji můžeme označit za výchovně vzdělávací situaci, kterou má řešit za stanovených podmínek. Tyto podmínky mohou být vnější (náročnost úkolu, individualita dětí, materiální vybavení a uspořádání třídy) a také vnitřní, které se týkají samotné učitelky a jejích profesionálních kompetencí, emocionálního rozpoložení a kondice. Učitelka si vyhodnotí úkol, dané podmínky a způsoby řešení situace. Zhodnotí, jak obtížné bude danou úlohu řešit, zda se s podobnou úlohou setkala, jak ji řešila, a zda bylo řešení úspěšné či nikoli. Zváží všechna rizika, která by se mohla při řešení úlohy vyskytnout. Poté se zaměří na svou profesionální vnímanou zdatnost a přemýšlí, zda má předpoklady k úspěšnému vyřešení úkolu. Následně aktivuje své profesionální kompetence a nějakým určitým způsobem úkol vyřeší. Nakonec vyhodnotí, na základě sebereflexe a hodnocení svých kolegů, zda bylo řešení úspěšné.

Profesionální zdatnost učitelek můžeme vnímat z několika hledisek a to zdatnosti obecné, která je zaměřena na povolání učitelky jako na celek, a zdatnosti specifické, která je zaměřena na konkrétní učitelkou činnosti (Mareš, 2013). Dále, podle Gibsonové a Demba (in Mareš, 2013), můžeme určit hledisko osobní zdatnosti (personal teaching efficacy), kdy učitel přemýšlí o sobě, o své zdatnosti zvládat úkoly a předat vědomosti dětem. A také hledisko globální vnímané zdatnosti (general teaching efficacy), kdy učitel nemůže dostatečně ovlivnit učení dětí, protože je omežován vnějšími podmínkami, které nemůže ovlivnit.

1.3 Sebereflexe učitelky mateřské školy

Hlavní roli na zvyšování kvality výkonu učitelkou profese má rozbor a hodnocení pedagogické činnosti učitelek, tzv. sebereflexe (Burkovičová, 2013). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 209) popisuje sebereflexi jako: „*Obecné zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami,*

postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“

Syslová (2015) uvádí, že sebereflexe je vědomé prozkoumávání osobních zkušeností získaných pedagogickou praxí, jejich rozčlenění a následné hledání souvislostí a jejich zdůvodnění. V procesu sebereflexe jde o vyhodnocení a odůvodnění učitelčina jednání v kontextu s teoretickými poznatky a také o identifikaci dopadu jejího jednání na rozvoj dětí. Výsledkem procesu sebereflexe je cíl učitelky zdokonalit se, zkvalitnit a zefektivnit svou pedagogickou práci (Dytrtová & Krhutová, 2009). Pro efektivní sebehodnocení je důležité provádět sebereflexi pravidelně (Svobodová & Vítečková, 2017).

O sebereflexi hovoříme jako o metakompetenci (Horká & Syslová, 2011), která pomáhá učitelkám poznat sebe sama rozvíjením a hodnocením dalších kompetencí. Řadí se tak k nejdůležitějším činnostem, které by učitelky měly pravidelně a odpovědně vykonávat. Napomáhá jim k utváření profesionality, ke zkvalitnění a odstranění stereotypnosti práce, podporuje sebevzdělávání, zároveň je i podmínkou profesního růstu a rozvoje jejich odborných profesních kompetencí, také pomáhá učitelkám ověřovat nové metody a formy práce (Burkovičová, 2013; Horká & Syslová, 2011). Sebereflexe může být neuvědomělá neboli spontánní. Přispívá ke zdokonalování profese, není však tolik efektivní, protože se nezjišťují příčiny úspěchu či neúspěchu. Oproti tomu záměrná sebereflexe umožní učitelkám důkladně poznat a zdokonalovat jejich vzdělávací činnost (Horká & Syslová, 2011).

Hupková (in Dytrtová & Krhutová, 2009; Horká & Syslová, 2011) vytvořila přehled protikladů učitelek využívající a nevyužívající sebereflexi. Učitelka využívající sebereflexi se soustředí primárně na děti a jejich potřeby. Připravuje a plánuje výchovně vzdělávací proces, v němž je v první řadě facilitátorem. Učitelka oceňuje a pracuje se zpětnou vazbou. Při plnění úkolů upřednostňuje strategické myšlení a vytváří si závěry na základě poznání sebe sama, dětí i situací. Učitelka využívající sebereflexi má potřebu sebevzdělávání a seberozvoje.

Na druhou stranu učitelka nevyužívající sebereflexi se soustředí sama na sebe nebo na výchovně vzdělávací proces. Její vyhlídky do budoucnosti jsou krátké nebo žádné. Učitelka upřednostňuje své osobní zkušenosti a dbá na předsudky ostatních. Děti vzdělává systémem pokus a omyl, předává jim hotové informace, čímž v její práci převládá rutina a důslednost. Učitelka nevyužívající sebereflexi nemá potřebu dalšího vzdělávání a rozvoje.

Schopnost a ochota učitelek pracovat se sebereflexí vychází nejen z jejich profesionality a potřeby osobního rozvoje, ale také z jejich charakterových vlastností, tolerance, vstřícnosti a empatie (Dytrtová & Krhutová, 2009).

1.3.1 Proces sebereflexe

V sebereflexi je důležitý vztah mezi vnitřními procesy a vnějším jednáním učitelky. Je to proces neustálého získávání zkušeností. Podstatou je celkový rozbor průběhu vlastních pedagogických činností. Jak učitelka reagovala na otázky dětí (pedagogická komunikace), její jednání ve třídě, reakce a postoje, vztah k dětem. Tento proces není jednoduchý a je ovlivněn řadou činitelů jako: být pravdivá sama k sobě, přiměřeně posoudit realizaci činnosti spolu s emocionálními stavy (Burkovičová, 2013). Proces sebereflexe tedy probíhá u každé učitelky s ohledem na její individuální rozdíly, na její zkušenosti, motivaci a možnosti se realizovat (Horká & Syslová, 2011). V oblasti osobního vývoje přispívá sebereflexe a sebehodnocení k rozvoji identity učitelky (Hupková in Sedliaková, 2015).

Průcha, Walterová, Mareš (2013) dělí učitelkou sebereflexi do několika fází: vybavení si dané situace, její popis a rozbor, následné hodnocení, vyvození závěrů a stanovení další strategie (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Horká a Syslová (2011, s. 88-89) uvádí fáze sebereflexe vycházející z koncepcí Schöna (1987) a Smytha (1989):

„1. fáze – startovací“ – motivace a zájem učitelky k reflexi vlastní práce;

„2. fáze – shromažďovací“ – učitelka se zaměřuje na detaily a posuzuje efektivitu své práce;

„3. fáze – interpretační“ – učitelka vyvozuje závěry z informací, které zjistila;

„4. fáze – projektovací“ – učitelka plánuje další činnosti s ohledem na výsledky své sebereflexe.

Jednotlivé fáze procesu sebereflexe můžeme dělit do čtyř dimenzí (Korthagen in Burkovičová, 2013, s. 40): „*chtění (wanting), přemýšlení (thinking), procítění (feeling) a jednání (action)*“.

Učitelky, které se zaměřují během procesu sebereflexe spíše na vnější vlivy, očekávají, že jim ředitelé, inspekce řeknou konkrétní nedostatky, případně jak je odstranit. Naopak u učitelky zaměřené na vnitřní vlivy dochází při procesu sebereflexe k začlenění všech čtyř dimenzí v jednotlivých fázích sebereflexe (Burkovičová, 2013).

1.3.2 Metody sebereflexe

Pro proces sebereflexe je důležité umět vést dialog, který můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní dialog vede učitelka sama se sebou, klade si otázky „*popisné (Co jsem dělal? Jak reagovaly děti?), kauzální (Proč jsem takto jednal? Co ovlivnilo moje chování?) nebo rozhodovací (Jak bych mohl v této situaci jednat jinak? Co potřebuji k tomu, abych lépe rozuměl dětem?)*“ (Švec in Syslová, 2013, s. 50). Vnější dialog je prospěšný při osvojování sebereflexe, kdy je účinnější odpovědi psát a doplňovat je o další příklady odpovědí. Vnější dialog se pak postupně zvnitřňuje (Syslová, 2013).

Základní metodou sebereflexe je pozorování, zvláštním druhem pozorování jsou videonahrávky. K písemným metodám řadíme sebereflektivní deník a dotazník. Individuální metodou je sebereflektivní rozhovor, který učitelky provádí samy se sebou, může mít podobu písemného rozhovoru. Významnou roli mají i diskuse na pedagogických radách, vzájemné hospitace učitelek a mentoring (Horká & Syslová, 2011; Syslová, 2015).

Pozorování

Je důležitou metodou sebereflexe. Hlavním aspektem pozorování je mít určený cíl pozorování. V rámci sebereflexe je možné využít kolegyni, která učitelku pozoruje a následně jí podá zpětnou vazbu, která je zároveň i reflexe postojů na vzdělávání dětí pro kolegyni samotnou (Horká & Syslová, 2011).

Videonahrávky

Videonahrávky jsou stále více rozšířenou metodou sebereflexe. Základem této metody je dobrá komunikace a rozbor interakce mezi učitelkou a dítětem ve výchovně vzdělávacím procesu. Pozorují se pozitivní momenty, aby mohly být užívány častěji a účinněji (Horká & Syslová, 2011). K výhodám videonahrávek patří především, že učitelka vidí sama sebe tak, jak ji vidí okolí, čímž může sledovat různá kritéria své práce. Videonahrávku může posunovat, vracet a sledovat svůj vývoj. Videonahrávky mohou sloužit také jako nástroj při hospitacích a následných hospitačních rozborech (Syslová, 2013).

Sebereflektivní deník

Sebereflektivní deník má písemnou podobu. Učitelka si do něho zapisuje své zážitky, zkušenosti, pocity a postřehy z výchovně vzdělávacího procesu. Po nějaké době, při hlubším rozboru zápisů, jí tento deník pomáhá nacházet spojení a příčiny úspěchu či neúspěchu její práce (Horká & Syslová, 2011).

Seberefektivní dotazník

Tyto dotazníky sestavují mateřské školy a jsou v souladu s doporučeními výzkumných metodologií (Syslová, 2013). Otázky v dotaznících jsou zaměřeny na vzdělávací situaci ve třídě, řízení školy a vzdělávání v ní (Horká & Syslová, 2011).

Hospitace

Tato metoda má primárně hodnotit, zda učitelka dokáže výchovně vzdělávací činnost plánovat, realizovat, a jak spolupracuje a reaguje na děti. Hospitace je realizována prostřednictvím pozorování, popisu a rozhovoru. Hospitující učitelka pozoruje, rozebírá, hodnotí a vede diskusi o výchovně vzdělávací činnosti hospitované učitelky. Metoda hospitace se dělí na tři fáze (Dytrtová & Krhutová, 2009):

1. Přípravná fáze – učitelka provádějící hospitaci zjišťuje cíle vzdělávací činnosti, kterou bude pozorovat u hospitované učitelky.
2. Hospitační fáze – samotné pozorování vzdělávací činnosti a zapisování do hospitačního protokolu.
3. Fáze rozboru a vyhodnocení – učitelka provádějící hospitaci konzultuje své zápisy z hospitačního protokolu s hospitovanou učitelkou, doptává se na nejasnosti a společně diskutují.

V rámci sebereflexe je doporučeno založit si vlastní profesní portfolio. Učitelky si do něho zakládají materiály týkající se jejich práce (osvědčení o absolvování dalšího vzdělávání, hospitační protokoly, informace o samostudiu, sebehodnotící zprávy, videonahrávky, fotodokumentace, vzdělávací plány), (Horká & Syslová, 2011).

Profesní portfolio

Profesní portfolio je všestranný sebehodnotící nástroj učitelky mateřské školy. Syslová (2013, s. 52) uvádí tři druhy profesních portfolio:

- „*Pracovní neboli dokumentační portfolio*“ je základní typ portfolio, do kterého si učitelé zakládají všechny své dokumenty a výtvary, které vznikají během jejich pedagogické praxe. Řadíme k nim vzdělávací plány, výtvary dětí, pracovní listy.
- „*Ukázkové neboli reprezentační portfolio*“ slouží k zakládání toho nejlepšího, co učitelka vytvořila. To může sloužit jako podklad při výběrovém řízení.

- „*Diagnostické a hodnotící portfolio*“ slouží k sebehodnocení nebo hodnocení nadřízeným pracovníkem. Do tohoto portfolio jsou většinou zařazovány dokumenty a výtvary, které vyžaduje mateřská škola. Portfolio slouží jako nástroj k hodnotícímu rozhovoru.

Dokumenty obsažené v portfolio si učitelky třídí, vyhodnocují, prezentují a využívají je při plánování dalších činností. Podporují rozvoj učitelčích kompetencí a zvyšují kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a rozvoje dětí (Syslová, 2013).

Práci s profesním portfolio můžeme rozdělit do čtyř fází (Syslová, 2013):

1. fáze – výběr dokumentů a výtvarů, které si učitelka bude do portfolio vkládat;
2. fáze – rozbor jednotlivých dokumentů a výtvarů, vyhodnocení toho, co se povedlo a co je potřeba vylepšit;
3. fáze – společné shledání s nadřízeným nad portfolio, provedení hodnotícího rozhovoru, většinou probíhá jednou za rok;
4. fáze – vytvoření návrhu dalšího osobního rozvoje pro budoucí práci, který je důležitou součástí portfolio a sebehodnocení učitelky. Tento plán tvoří učitelka spolu s nadřízeným.

Mentoring

V mentoringu je důležitá kolegiální spolupráce, kdy zkušenější kolega pomáhá méně zkušenému začátečníkovi. Cílem je zkvalitnit pracovní výkon, poskytnout rady, osobní podporu a profesní růst (Syslová, 2013).

1.4 Sebepojetí učitelky mateřské školy

Sebepojetí neboli self-concept je představa o sobě samém, která se vyvíjí při styku s rodinou, vrstevníky, spolupracovníky a celkově s okolním světem (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Self-concept se vyvíjí ze sociálního srovnávání, ve vztahu k jiným jedincům, tedy v procesu socializace (Syslová, 2017). Jedinec se srovnává s jinými jedinci, které si vybírá, a kteří odpovídají jeho požadovaným životním cílům. Odráží, jak si člověk váží sám sebe, a nakolik je kompetentní (Mareš in Wiegerová, 2016). Sebepojetí je tedy odrazem vnímání vlastního „Já“, které má podle psychologů fyzickou, psychickou a sociální stránku. Jáství tedy utváří psychofyzickou a sociální identitu jedince (Hroník in Heřmanová, 2004).

Pojem sebepojetí lze rozdělit do dvou rovin: individuální a profesní. Podle funkce jej dělíme do čtyř skupin (Heřmanová, 2014, s. 37):

- „1. typ *defensivního sebepojetí*“;
- „2. typ *individuálního sebepojetí*“;
- „3. typ *externího sebepojetí*“;
- „4. typ *reflektivního sebepojetí*“ – u jedince jde o spojení individuálních a externích typových zvláštností, vyjadřuje se motivací pro jedincovu sebekontrolu a sebenaplnění.

U tohoto pojmu je možno také rozlišit tři aspekty a to kognitivní, afektivní a konativní (Juklová, 2013). Kognitivní aspekt se zabývá obsahem a strukturou sebepojetí. Jsou to všechny znalosti jedince o sobě, které jsou kognitivním způsobem organizované. Afektivní neboli emoční aspekt vyjadřuje soubor představ o sobě, vztah k sobě a emocionální prožitky, sebehodnocení. Konativní aspekt je označován jako aspekt motivační nebo behaviorální. Vyjadřuje obraz sebe, vlastní seberegulace chování aktuálního „Já“ nebo možného „Já“ (Blatný & Plháková, 2003).

Jednou z rovin sebepojetí je osobní vnímaná zdatnost tzv. self-efficacy (viz. kapitola 1.2.1) (Burkovičová, 2013). Sebeпоjetí učitelky mateřské školy je vnímání sebe jako profesionála, který vzdělává, vychovává a stará se o děti. Úroveň sebepojetí a to, do jaké míry se učitelka vnímá jako profesionál, závisí na jejích schopnostech sebereflexe (Burkovičová, 2013).

1.5 Shrnutí první kapitoly

V první kapitole jsem charakterizovala profesní identitu učitele a pojmy s ní související. Profesní identita je jednou ze tří identit, které by měla mít každá učitelka. K dalším dvěma řadíme osobní identitu a sociální identitu. Profesní identitou označujeme vnímání sebe sama v dané profesi (Lukášová, 2015). Její rozvoj je nekončící proces, který probíhá vědomě a také nevědomě. Probíhá již samotnou motivací pro volbu studia, vzděláváním a systematickou přípravou na výkon této profese a v neposlední řadě nástupem do praxe.

Významnou metodou k rozvoji profesní identity je sebereflexe a učitelčino uvědomění si, že chce dosáhnout nějaké změny ve svých schopnostech, metodách práce nebo vztahu k dětem. Sebereflexe je poznání sebe sama prostřednictvím objektivního hodnocení vlastní pedagogické činnosti a schopností, které během tohoto procesu využívám.

V empirické části této práce budu popisovat vývoj profesní identity konkrétní učitelky v mateřské škole, z tohoto důvodu jsou tyto teoretické poznatky k dané problematice důležité.

2 PROFESE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Tato práce se dotýká profese učitelky v mateřské škole, proto považuji za důležité charakterizovat tuto profesi. Ukotvení této profese v zákoně, a především kdo a za jakých podmínek se může stát učitelkou v mateřské škole.

Průcha (2002) označuje profesi jako povolání, jehož součástí jsou určité kvalifikační a odborné znalosti a dovednosti, a je vykonáváno na základě zákonného oprávnění. Hloušková (2019) uvádí, že profesí se může stát to povolání, které se profesionalizuje, tedy naplňuje znaky, které představují určitou společenskou prestiž, moc, autonomii.

Sociologové uvedli základní znaky profese, ke kterým patří soubor speciálních, odborných znalostí a dovedností získaných přípravou, samostatnost a smysl pro službu veřejnosti (Spilková in Syslová, 2017). Profese je tedy přesně charakterizovaná pracovní role, u níž je kladen velký důraz na odpovědnost, dovednosti a znalosti, které by měl nositel této role mít (Syslová, 2017).

Profesi můžeme vnímat ze stránky sociologické, psychologické, etické, logisticko-ekonomické a administrativní. Ze sociologické stránky jde o vnímání prestiže dané profese společností, výši příjmů a adaptaci jedince na profesi. V psychologické se jedná o realizaci, případně seberealizaci v profesi, sociální adaptaci a odbourání sociálně patologických jevů. Po etické stránce hovoříme o mravním obsahu profese. Logisticko-ekonomická stránka zdůrazňuje ekonomické a mocenské hledisko profese. Administrativní stránka stanovuje popis a ukazatele pracovních činností v dané profesi, podle kterých se utváří odvětví profese, důležitost a náročnost práce. Stanovuje také kariérní řády a předpisy (Vašutová, 2004).

Zaměříme-li se konkrétně na profesi učitelky⁵, někteří sociologové, pedagogové a psychologové označují učitelství jako semiprofesi, to znamená, že se pohybuje mezi „řemeslem“ a „profesí“ (Heřmanová, 2004; Syslová, 2017). Sociologové charakterizovali pět kritérií, která musí profese naplňovat. Dle jejich názoru je učitelství dostatečně nenaplňuje, a proto je označováno za semiprofesi (Vašutová, 2004):

1. teoretické i praktické dovednosti na expertní úrovni;
2. snaha o prospěch společnosti;

⁵ Z důvodu náročného teoretického i praktického rámce, specifických znalostí a dovedností budu v této práci hovořit o učitelství jako o profesi.

3. nezávislost v profesních rozhodnutích;
4. etický kodex profese;
5. profesní kultura odrážející se ve fungování profese.

Uvádí také další argumenty jako příliš mnoho pracovníků, genderově převažující ženské pohlaví, rozdělení učitelství podle stupňů škol, přímá profesní dráha i nízký věk klientů (děti) snižují prestiž učitelství. Ať jako profese nebo semiprofese, učitelství je pro společnost důležité a významné a je potřeba ho profesionalizovat a dále rozvíjet, na čemž má velký podíl vývoj školství a vzdělávací politiky, které stejně tak ovlivňují rozvoj samotné osobnosti pedagoga, jeho role, kompetence a profesionalizaci (Vašutová, 2004).

O učitelce v mateřské škole, mluvíme jako o kvalifikovaném odborníkovi v předškolním vzdělávání, který je vyzrálý a kompetentní k přijetí odpovědnosti za rozvoj dětí (Šmelová & Nelešovská, 2009). Má celou řadou vědomostí a dovedností počínaje ručními pracemi, přes hru na hudební nástroj, konče malováním různých obrazů (Svobodová & Vítečková, 2017). Z tohoto důvodu řadíme tuto profesi mezi tradiční intelektualizované profese, jejichž náplní je duchovní činnost, předávání kulturního dědictví a uvádění dětí do světa dospělých (Kořa in Vališová, Kasíková & Bureš, 2011). Lorenzová (in Krykorková & Váňová, 2020) mluví o učitelství jako o pomáhající profesi především proto, že naplňuje hlavní rysy těchto profesí, ke kterým se řadí vysoké teoretické znalosti, podrobení se profesionála klientovi (jeho potřebám a dobru) a dodržování etických zásad. Profesní kompetence učitelek mateřské školy jsou ovlivněny ucelenou odbornou přípravou, dalším vzděláváním a vedením.

Učitelská profese má vývojové etapy, můžeme je také označit za životní dráhy, které popisují cykly profesního vývoje. Tyto cykly mají spojitost s výkonností a kvalitou práce učitelky – čím vyšší etapa, tím je práce kvalitnější. Průcha (2002, s. 23) pojmenoval tyto etapy vývoje:

- „*volba učitelské profese*“ – motivace k učitelské profesi, vlivy, které ovlivňují jedince při volbě této profese;
- „*profesní start*“ – začínající učitelka, která si začíná osvojovat profesní kvality za pomoci uvádějícího učitele;
- „*profesní adaptace*“ – učitelka v prvních letech praxe;

- „*profesní stabilizace*“ – zkušená učitelka, expert neboli profesionál s minimálně pětiletou délkou souvislé praxe, která své zkušenosti a profesní kvality může předávat začínajícím učitelkám;
- „*profesní vyhasínání*“ – objevuje se ke konci učitelké profese.

Přesto, že jsou tyto etapy více než osmnáct let staré, myslím si, že jsou stále platné a aplikovatelné i s ohledem na to, že tato profese nemá v České republice zákonem stanovený kariérní řád.

Realizace učitelké profese zasahuje do několika oblastí (Burkovičová, 2008):

1. oblast – odborné a odpovědné rozvíjení osobnosti dětí předškolního věku;
2. oblast – realizace projektů, reflexe, sebereflexe, evaluace vzdělávací práce s dětmi;
3. oblast – spolupráce s rodinami dětí, spolupracovníky a veřejností;
4. oblast – řízení a spolupráce s profesní a občanskou společností;
5. oblast – další vzdělávání.

Tyto oblasti souhrnně popisují práci učitelky a v každé z těchto oblastí přijímá učitelka určité role. Zároveň dopomáhají k rozvoji a utváření její osobnostní charakteristiky. Profesi a osobnost učitelky ovlivňuje řada faktorů, nejde pouze o její práci s dětmi. Svou roli hrají i vnější, sociální, politické a ekonomické podněty (Průcha, 2002).

Učitelkou profesí, osobností učitele a otázkami s ní spojenými se zabývá disciplína teorie učitelké profese s původním názvem *pedeutologie*. Její hlavní náplní je řešení odborných otázek osobnosti učitelů, učitelství jako profese a přípravy učitelů (Burkovičová, 2008; Dytrtová & Krhutová, 2009). Základem úspěchu v této profesi je neustálý seberozvoj, přemýšlení a zdokonalování své práce, sledování nových trendů, proměn a jejich aplikace v pedagogické praxi.

2.1 Legislativní rámec profese

Jak již bylo zmíněno, každá profese je vykonávána na základě zákonného oprávnění, tudíž i profese učitelky mateřské školy je zakotvena v legislativě. Tyto legislativní dokumenty stanovují podmínky, které musí učitelka mateřské školy splňovat, pokud chce tuto profesi vykonávat (Kasáčová, Babiaková, Cabanová, Filipiak & Seberová, 2011).

Právní normou o pedagogických pracovnících je zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů⁶. Tento zákon charakterizuje předpoklady pro výkon profese pedagogického pracovníka (zákon č. 563/2004 Sb., § 3):

- „a) je plně způsobilý k pracovním úkonům,*
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) je bezúhonný,*
- d) je zdravotně způsobilý,*
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“*

Konkrétně se učitelkami mateřských škol a jejich odbornou kvalifikací, kterou je nutno získat pro výkon této profese, zabývá § 6. Dále v tomto zákoně najdeme rozsah pracovní doby, další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon určuje, za jakých podmínek probíhá vzdělávání a výchova a také vymezuje práva a povinnosti všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu.

Rozvojem profese pedagoga se také zabývá vyhláška č. 329/2013 Sb., která upravuje vyhlášku č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

2.2 Kvalifikační požadavky na profesi

Pro vykonávání profese učitelky v mateřské škole je třeba mít pedagogickou způsobilost neboli kvalifikaci, řadu vědomostí a dovedností získaných dlouhou přípravou a studiem. Vašutová (in Horká & Syslová, 2011) uvádí dva aspekty kvalifikace, profesní a právní. Profesní aspekt je způsobilost pro výkon profese podle stanoveného stupně složitosti, přesnosti a v požadované kvalitě. Jedná se tedy o profesní kompetence, které jsou pro výkon profese potřeba. Právní aspekt jsou zákonné požadavky na danou profesi.

⁶ Aktuálně probíhá schvalování novely zákona o pedagogických pracovnících.

Jakou kvalifikaci mohou získat učitelky mateřské školy, nám předkládá zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, §6. Uvádí, že učitelky v České republice musí mít k výkonu této profese ukončené vzdělání:

- a. vysokoškolské vzdělání získané studiem akreditovaného vzdělávacího programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na přípravu učitelů mateřských škol;
- b. vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika nebo v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství a pedagogiky volného času nebo studiem v programu celoživotního vzdělávání vedeném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- c. vyšší odborné vzdělání v akreditovaném studijním programu zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol;
- d. vyšší odborné vzdělání v akreditovaném studijním programu zaměřené na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání vedené vysokou školou a zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol;
- e. středním vzděláním s maturitní zkouškou ve vzdělávacím programu zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol;
- f. středním vzděláním s maturitní zkouškou ve vzdělávacím programu zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která obsahem odpovídá maturitní zkoušce z předmětu pedagogika předškolního věku.

V současné době není nutné mít pro tuto profesi vysokoškolské vzdělání, byť je to doporučováno organizací OECD⁷. Již řadu let se debatuje na téma nutnosti vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol nejen v řadách odborné veřejnosti (Syslová, 2017), ale také samotné učitelky požadují vyšší vzdělání. Studentky středních pedagogických škol maturují v devatenácti letech. Myslím si, že v tomto věku nejsou dostatečně vyžralé pro výkon této profese, nehledě na vědomosti, které mohou získat a dále rozvíjet při vysokoškolském studiu, čímž se zvýší i kvalita samotného vzdělávání dětí. Existuje řada výzkumů, které potvrzují, že kvalifikovanější učitelé tvoří více stimulující prostředí, což vede k lepším vzdělávacím výsledkům u dětí (Syslová, 2017). Dále bychom mohli

⁷ OECD neboli organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development).

hovořit o zvýšení prestiže této profese, čímž narážím na fakt, kdy si část veřejnosti stále myslí, že učitelky v mateřské škole jen „hlídají“ děti. Neuvědomují si, že mateřská škola je vzdělávací instituce. Pokud by bylo povinností mít vysokoškolské vzdělání jako u učitelů na vyšších stupních, lidé by na toto povolání mohli začít nahlížet jinak, možná s trochu větším respektem, nehledě na to, že úroveň kvalifikace má vliv na kvalitu práce učitelky (Syslová, 2017).

Stejně jako učitelé na dalších stupních vzdělávání mají i učitelky mateřské školy povinnost profesního rozvoje prostřednictvím dalšího vzdělávání a doplňování si kvalifikace. Vzdělávání organizují různé vzdělávací instituce s akreditací Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky. Pro absolvování tohoto vzdělávání mají učitelé možnost využít 12 dní studijního volna (Svobodová & Vítečková, 2017).

Pro výkon této profese je bezpochyby velice důležité vzdělání a kvalifikace, ovšem stejně důležitá je i pedagogická způsobilost, která se nedá získat pouze studiem a přípravou na profesi. Můžeme ji popsat jako osobnostní vybavenost jedince, která je vrozená nebo získaná praxí (Průcha, 2002).

2.3 Volba profese učitelky mateřské školy

V dnešní době řada středních pedagogických i vysokých škol zrušila přijímací řízení ve snaze získat více studentů a budoucích učitelů (Kořa in Krykorková & Váňová, 2010). Často však dochází k tomu, že studenti nemají předpoklady pro tuto práci, a to ovlivňuje i rozvoj jejich profesní identity.

Volba profese je proces rozhodování, který je ovlivňován v různé míře a kombinaci čtyřmi motivačními faktory (Langmeier in Heřmanová, 2004):

1. získání ekonomické nezávislosti a tím zajištění vyššího standardu pro svou rodinu;
2. uspokojení z práce, která pomáhá lidem a je prospěšná;
3. možnost využít své osobní vlastnosti vhodné pro tuto profesi a realizovat se v ní;
4. získat nové přátele a společenské kontakty.

O volbě profese učitelství se říká, že je to „sázka na jistotu“ z toho důvodu, že tuto profesi každý z nás zná a má představu, co od práce může očekávat (Vališová, Kasíková & Bureš, 2011). Ovšem u učitelství v mateřské škole je to jiné. Většina z nás si období v mateřské škole nepamatuje, tudíž nás při volbě této profese ovlivňují jiné faktory.

Podle Gavory (2002) lze rozhodnutí k učitelské profesi rozdělit do několika etap:

- inspirace k profesi;
- vytvoření prekonceptu o roli učitele;
- identifikování se s rolí učitele;
- první vlastní vize;
- upřesnění podle vlastních zkušeností s danou profesí;
- rozhodnutí stát se učitelem.

Volbu profese učitelky v mateřské škole je možno rozdělit do tří hlavních období rozhodování (Šmelová, 2006, s. 114):

- *„před vstupem na střední pedagogickou školu do 14-15 let věku;*
- *před vstupem na vyšší odbornou školu pedagogickou, tj. okolo 18 let věku;*
- *před vstupem na vysokou školu, tj. do 18-21 let věku.“*

Jedince při volbě učitelské profese ovlivňuje řada faktorů. Podle výzkumu Nelešovské a Šmelové z roku 2005 (in Šmelová & Nelešovská, 2009) jsou to především láska k dětem, vliv člena rodiny, který je pedagogem, touha být učitelkou a pro mnohé to byla náhradní volba v případě nepřijetí na jiný obor.

Vztah k dětem, jako hlavní důvod pro volbu učitelství, uvádí ve svém výzkumu i Wiegerová a Gavora (2014), dále uvádí vzory a také osobnostní předpoklady pro profesi učitelky.

2.4 Shrnutí druhé kapitoly

Druhá kapitola se věnuje samotné profesi učitelky v mateřské škole. Odborníci stále polemizují, zda je učitelství v mateřské škole profese či nikoli. Dle mého názoru naplňuje všechny podstatné znaky profese a z tohoto důvodu ji v mé práci jako profesi označuji.

Každá profese je vykonávána na základě zákonného oprávnění a profese učitelky v mateřské škole není výjimkou. Tyto legislativní dokumenty nám stanovují všechny požadavky, které musí učitelka splňovat, aby mohla profesi učitelky v mateřské škole vykonávat. K těmto požadavkům se řadí i kvalifikační požadavky. Z těchto požadavků vyplývá, že učitelce v mateřské škole postačuje pouze středoškolské vzdělání v oboru zaměřeném

na přípravu učitelů v mateřské škole. Zmiňuji zde důležitost tento požadavek upravit a stanovit učitelkám nutnost vysokoškolského vzdělání, alespoň na úrovni bakalář.

Abychom mohli hodnotit rozvoj profesní identity, je důležité znát i samotnou motivaci ke studiu na profesi učitelky v mateřské škole. Řada uchazečů o studium učitelství pro mateřské školy má pro tuto práci předpoklady a tím nemyslím jen kladný vztah k dětem. Tyto předpoklady a snaha je dále rozvíjet, jsou také důležitou součástí učitelčiny identity.

3 SPECIFIKA UČITELSTVÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Každá profese je jiná a svým způsobem jedinečná, má svá určitá specifika, která nemá žádná jiná profese. Následující kapitola se věnuje specifikům učitelství mateřské školy. Myslím si, že tato specifika velkou měrou ovlivňují osobnost učitelky, tedy i její profesní identitu a z tohoto důvodu jsem zde kapitolu zařadila.

Specifika učitelství v mateřské škole vycházejí z pozice mateřské školy, kterou zaujímá v systému celoživotního vzdělávání dítěte, jakou pozici této instituci přisuzuje společnost, požadavky na instituci i na samotnou práci učitelky s dětmi (Burkovičová, 2013). Šmelová (2006) uvádí řadu specifik profese učitelky v mateřské škole:

1. Mateřské školy jsou pod velkým tlakem společnosti, především ze strany rodičů, kteří požadují pro své děti patřičnou péči, bezpečnost a odborné zázemí.
2. Klientelou mateřských škol jsou nejen děti, ale také jejich rodiče a stát. Každý z nich klade na učitelky řadu nároků a očekávání, které se mění vývojem společnosti. Učitelky na tyto požadavky a jejich změny musí umět reagovat.
3. Pro vykonávání této profese musí mít učitelka řadu specifických vlastností, mezi které řadíme např. zodpovědnost, sebeovládání, samostatnost v rozhodování, sebereflexi, zvládnutí psychické zátěže.
4. V této profesi převažují genderově ženy, tudíž můžeme hovořit o „feminizaci“ učitelství.
5. Profese učitelky mateřské školy, jako státního zaměstnance, je považována za veřejnou službu.

Výrazným specifikem této profese je i každodenní působení zpravidla dvou učitelek na děti, tyto učitelky by měly být jednotné a doplňující se v otázce působení na dítě. Velkou odlišností od učitelů na vyšších stupních vzdělávání je, že v mateřské škole je potřeba, aby si učitelka s dítětem vytvořila citovou vazbu, která má vliv na vymezení sebepojetí dítěte, na jeho socializaci (Syslová, 2017). Učitelky také přicházejí každodenně do styku s rodiči a jinými rodinnými příslušníky dětí (Burkovičová, 2013).

3.1 Profesní role učitelky mateřské školy

Profesní role učitelky vyjadřuje způsob jejího chování a jednání (Burkovičová, 2013). Učitelka mateřské školy plní řadu odlišných rolí⁸, na každou z těchto rolí jsou kladena různá očekávání, a to od dětí, rodičů, veřejnosti, zastupitelstva, spolupracovníků a dalších. Řada autorů tyto role specifikuje různě, ale vždy by měly odrážet profesní povinnosti učitelek (Šmelová, 2006). Tyto role vnímáme jako proměnné, učitelka jimi reaguje na měnící se společenské požadavky související s funkcí mateřské školy (Berčíková, Šmelová & Stolinská, 2014).

Gordon (2014) specifikuje role učitelky jako: ošetřovatelka, instruktorka, facilitátor, advokátka, sekretářka, poradce, ochránkyně, vypravěčka pohádek a spousta dalších, které jsou v daný moment ve třídě potřeba. Nejdůležitější je ovšem role přítele, který naslouchá a pečuje o děti každý den. Také Vašutová (in Syslová, 2017) formulovala model rolí učitelky mateřské školy vycházející z profesních činností. K těmto rolím patří socializační a kultivační, role angažované osobnosti, diagnostická a evaluační, role projektanta, facilitátora a administrátora.

Šmelová (Šmelová & Prášilová, 2018) uvádí role učitelky takto: inspirátor, facilitátor a konzultant. Inspirátor děti motivuje a podporuje, zároveň vytváří vhodné podmínky pro jejich celkový rozvoj. Facilitátor pomáhá dětem při vzdělávání, poznávání světa. Konzultant tvoří příjemné přátelské prostředí ke komunikaci, podporuje děti v sebereflexi, a tím k jejich rozvoji.

Tomanová (in Burkovičová, 2008) charakterizuje role učitelky mateřské školy jako role komunikátora, diagnostika, prognostika, motivátora, kontrolora, hodnotitele, organizátora, vůdce, obhájce práv dítěte, poradce, spoluúčastníka her a činností, pomocníka, pečovatele a další. Tyto role se rozvíjí a vystupují do popředí.

Učitelka v roli komunikátora

Učitelka je schopna komunikovat s ohledem na aktuální situaci a informovat účastníky o pedagogických situacích. Umí naslouchat, odpovídat, navazovat vztah s pedagogickými i nepedagogickými pracovníky a také širokou veřejností. Komunikace s dětmi probíhá

⁸ Vašutová (in Burkovičová, 2008) tyto role označuje jako socioprofesní role.

na základě partnerství, důvěry a úcty (Berčíková, Šmelová & Stolinská, 2014; Šmelová, 2006).

Učitelka v roli pečovatelky

Učitelka jako pečovatelka zastupuje rodiče po dobu, kterou dítě tráví v mateřské škole. Jejím úkolem je být empatická, poskytovat dítěti podporu, lásku, přebírá odpovědnost za jejich zdraví, bezpečí a učení (Gordon, 2014). Vede děti k čistotě, sebeobsluze, osvojování hygienických návyků, péči o zdraví a v případě potřeby dětem pomáhá (Berčíková, Šmelová & Stolinská, 2014; Šmelová, 2006).

Učitelka v roli učitelky

Spolu s rodiči je učitelka je odpovědná za rozvoj dítěte (Šmelová, 2006), předávání vědomostí, ať už přímým nebo nepřímým působením⁹ (Gordon, 2014). V rámci této role působí učitelka i jako diagnostik (posuzuje úroveň vývoje dítěte), motivátor (povzbuzuje v dětech radost a chuť do učení a poznávání nového), hodnotitel (hodnotí účinnost své pedagogické práce), projektant (formuje cíle, strategie, metody a pomůcky), (Berčíková, Šmelová & Stolinská, 2014; Šmelová, 2006).

Učitelka v roli obháje

Učitelka je obháje pro děti, případně jejich rodiny. Zahrnuje podporu dětí a rodin se špatným zdravím, dětí zneužívaných nebo zanedbávaných, či dětí žijících v chudobě (Gordon, 2014). Obhajuje práva dětí s ohledem na Úmluvu o právech dítěte (Šmelová, 2006).

Učitelky v roli poradce

Učitelka dokáže poradit rodičům v oblasti rozvoje jejich dítěte s ohledem na své profesní kompetence. Poradí jim, na které instituce se mohou obrátit, zda navštívit logopeda, pedagogicko – psychologickou poradnu (Berčíková, Šmelová & Stolinská, 2014; Šmelová, 2006).

⁹ Přímé působení závisí na učitelčiných instrukcích. Učitelka promyslí, co bude děti učit, určí si postup, způsob kontroly a modifikaci předávání informací. V kontrastu je nepřímé působení, při kterém je dítě podporováno k aktivnímu kladení otázek. Tyto otázky je učí přemýšlet a vnímat realitu. Tato metoda podporuje dětskou kreativitu, obohacuje jejich vědomosti a pomáhá utvářet dovednosti k řešení problémů (Somerville & Leach in Gordon, 2014).

Učitelka v roli vůdce

Tato role se projevuje v situacích, kdy je potřeba organizovat děti jako účastníky pedagogických činností. Během společenských akcí pak učitelky mohou organizovat i rodiče a jinou veřejnost (Berčíková, Šmelová & Stolinská, 2014; Šmelová, 2006).

Učitelka v roli manažera

Tato role souvisí s řízením, ať už celé předškolní instituce, nebo jen její části. Učitelky také zjišťují, vyhodnocují a reagují na návrhy, přání a očekávání dětí, jejich rodin, obce a základních škol (Berčíková, Šmelová & Stolinská, 2014; Šmelová, 2006).

Kolik autorů, tolik charakteristik rolí učitelek mateřské školy. I když se pojmenování těchto rolí liší u jednotlivých autorů, popis činností, které učitelky v dané roli vykonávají, má stejný charakter.

Pokud učitelka naplňuje požadavky jednotlivých rolí, můžeme říct, že naplňuje schopnost rolové dovednosti. U začínajících učitelek však může dojít ke konfliktu rolí, a to intrarolový nebo interrolový. Intrarolový konflikt je konflikt uvnitř role, kdy se učitelka snaží zaujmout roli, na kterou nemá předpoklady. Interrolový konflikt znamená konflikt mezi různými rolemi, kdy učitelka zastává různé role ve vztahu k rodičům, dětem, nadřízenému a kolegům, kteří mají na její role různá očekávání. Učitelka se snaží tato očekávání naplnit, pokud je bude naplňovat příliš směrem k jedné skupině, může vzniknout konflikt se skupinou druhou (Škobrtal & Badošek, 2013).

3.2 Profesionální kompetence učitelky mateřské školy

Učitelka v mateřské škole by měla být vybavena odbornými a osobnostními předpoklady potřebnými k výkonu profese. Označujeme je jako profesionální kompetence, jejich vymezení vede ke zlepšení profese a profesionální přípravy učitelek (Průcha, 2002). Pokrývají rozsah výkonu profese a stále se rozvíjejí v průběhu profesionalizace, výkonu povolání a mají vliv na profesionální identitu učitelek a prestiž této profese. Řadíme k nim odborné předpoklady podstatné pro výkon profese. Jsou to znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti.

Kompetence vnímáme ve dvou rovinách, a to obecné a odborné. Obecná rovina je oprávnění rozhodovat a přijímat odpovědnost za svá vlastní rozhodnutí. Odborná rovina je soubor schopností, které jedinec využívá k řešení různých úkolů a životních situací, a které mu

pomáhají v jeho osobním rozvoji (Veteška & Tuereckiová in Svobodová & Vítěčková, 2017).

Základ profesních kompetencí mají již absolventi pedagogických oborů. Jsou získány vzděláním, přípravou na profesi a následně jsou rozvíjeny a formovány v průběhu profesní kariéry (Vašutová in Burkovičová, 2008; Vašutová in Průcha, 2002), jejich rozvoj je celoživotní proces. Vašutová (in Burkovičová, 2008) dále charakterizuje kompetence jako systém profesních kvalit, které jsou provázané a vzájemně se doplňují, nebo jako konstrukt, který charakterizuje jednání učitelky v odlišných činnostech a rolích.

Jak již bylo zmíněno, k osvojování profesních kompetencí dochází již při samotné přípravě na profesi, studiu pedagogického oboru. Hlavní etapou k jejich osvojení je motivace studentů. Jejich vnitřní motivy pro výkon profese učitelství, zájem o práci s dětmi a pozitivní vztah k nim i k jiným lidem. Důležitou motivací je i vědomí, že osvojení kompetencí může pomoci při řešení problémových situací, ve kterých se učitelky mohou ocitnout (Burkovičová, 2008). Jejich utváření je součástí procesu profesionalizace, důležitou součástí je teoretická i praktická příprava, během přípravného studia i dalšího vzdělávání, praxí studentů i samotnou prací v mateřské škole, sebereflexí i hospitacemi zkušenějších kolegů, legislativou i požadavky společnosti (Blížkovský & Kučerová in Burkovičová, 2008). Osvojování profesních kompetencí u studentů může probíhat třemi způsoby, behaviorálně, konstruktivisticky a humanisticky. Behaviorální přístup tvoří jakousi představu žádoucího chování, student technicky zvládá pedagogické dovednosti, aby je mohl úspěšně využívat v praxi, v níž průběžně dostává hodnocení svého výkonu. Podle konstruktivistického přístupu by měla profesní příprava vytvářet studentům takové podmínky, které je budou vybízet k sebereflexi, pedagogické komunikaci, kritickému myšlení a tvoření pedagogických znalostí. V humanistickém přístupu je osvojování kompetencí proces probíhající prožitkovým učením, rozvojem empatie a akceptace. Podstatnou roli hraje sebereflexe a sebehodnocení, respekt individuality, rozvoj samostatnosti a podpora pedagogického experimentování. Společným cílem těchto přístupů je příprava studenta na jeho profesní dráhu tak, aby neměl strach při řešení problémů, se kterými se během své pedagogické praxe může setkat (Juklová, 2013; Švec in Burkovičová, 2008).

Profesní kompetence se projevují především při profesionálních činnostech, jako jsou schůzky a konzultace s rodiči, řešení provozních problémů, spolupráce se spolupracovníky, prezentace mateřské školy na veřejnosti a v neposlední řadě při samotné práci s dětmi. Vyjadřují schopnost učitelek využívat své profesní předpoklady, kterými by měla být

vybavena každá z nich, a které jsou pro tuto profesi požadovány, aby vzdělávání, výchova a pedagogická činnost byly efektivní. Pomáhají utvořit podobu ideálního učitele s ohledem na společenské, vzdělávací podmínky a také etickou a odbornou dimenzi (Burkovičová, 2008).

Profesní kompetence nejsou ukotveny v žádném legislativním dokumentu, proto také existuje řada různých klasifikací (Berčíková, Šmelová & Stolinská, 2014). Vašutová (Burkovičová, 2009; Juklová, 2013; Svobodová & Vítěčková, 2017; Šmelová & Nelešovská, 2009, s. 19;) vytvořila model profesních kompetencí učitelek v mateřské škole, který vychází z tzv. Delorsova konceptu čtyř pilířů vzdělávání (Horká & Syslová, 2011, s. 86; Syslová, 2017) - „*učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být*“. Tyto pilíře spojila s funkcemi školy- „*kvalifikační, socializační, integrační a personalizační*“.

- „*Kompetence předmětová,*
- *kompetence didaktická a psychodidaktická,*
- *kompetence pedagogická,*
- *kompetence diagnostická a intervenční,*
- *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,*
- *kompetence manažerská a normativní,*
- *kompetence osobnostně kultivující.*“

Kompetence předmětová

Tato kompetence pro učitelky mateřských škol znamená, že jsou kvalifikovanými odborníky jak v teoretické, tak i praktické rovině. Disponují vědomostmi v oblasti mateřského jazyka, matematiky, přírodních věd, kulturně historickými a environmentálními. Mají také všestranné dovednosti v oblasti hudební, výtvarné, tělesné, dramatické, estetické a v užívání informačních a komunikačních technologií. Tyto vědomosti a dovednosti dokážou v průběhu dne propojovat a kombinovat tak, aby výchovně vzdělávací proces byl pro děti přínosem, ale zároveň je pobavil a zaujal. Učitelky by u dětí měly vyvolat zájem zapojit se do dané aktivity a k tomu jim dopomáhá také jejich kreativita, fantazie, tvořivost a originalita. Učitelka by měla být schopná komunikovat s dítětem na partnerské úrovni a se zájmem sobě vlastním (Horká & Syslová, 2011; Svobodová & Vítěčková, 2017; Šmelová & Nelešovská, 2009).

Kompetence didaktické a psychodidaktické

Učitelky dovedou pracovat s Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání¹⁰. Promyšlejí a připravují obsah vzdělávacích činností, dokážou vhodně stanovit cíl, určit metody, organizační formy a pomůcky. Každý den nabízí dětem kvalitní činnosti a využívají didaktické i metodické materiály. Vhodně volí alternativní didaktické postupy a přizpůsobují je s ohledem na individuální potřeby dětí (Horká & Syslová, 2011; Svobodová & Vítěčková, 2017; Šmelová & Nelešovská, 2009).

Kompetence pedagogické

Učitelky ovládají procesy a podmínky předškolního vzdělávání v rovině teoretické a dokážou je aplikovat v rovině praktické. Mají hluboké znalosti v oblasti psychologické, sociální a multikulturní.

Učitelky v mateřské škole pracují s dětmi na základě jejich osobních prožitků, které jsou základem budoucího přístupu ke vzdělávání a k životu obecně. Dále využívají učení nápodobou, situační a kooperativní. Nabízí dětem promyšlené, systematické, koncepční činnosti, ale mají také schopnost improvizace v nepřípravených situacích. Vše probíhá s uvědomováním si cíle a významu činností pro rozvoj dětí i s ohledem na jejich individuální rozvoj. Vytváří ve třídě příjemnou emočně pozitivní atmosféru, podporují zájem dětí o činnosti a jejich autenticitu. Měly by si uvědomovat, že jejich působení rozvíjí osobnost dětí, jejich morální vlastnosti a empatii.

Mají znalosti o právech dětí a respektují je (Horká & Syslová, 2011; Svobodová & Vítěčková, 2017; Šmelová & Nelešovská, 2009).

Kompetence diagnostické a intervenční

Učitelky vybavené těmito kompetencemi mohou diagnostikovat a hodnotit dítě s jeho individuálními vývojovými zvláštnostmi a popřípadě rozpoznat specifické poruchy a také sociální vztahy ve skupině. Diagnostiku dítěte provádí učitelky průběžně, aby byly schopné vyhodnotit jejich aktuální stav a odhalit případné sociálně patologické jevy chování. Znají způsoby předcházení těmto jevům a jejich nápravy.

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) je kurikulární dokument. „*Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2008, s. 5).

Mají znalosti v oblasti vývoje a specifík předškolního dítěte, na jejichž základě jim nabízí takové činnosti, které respektují jejich zvláštnosti a při nichž dochází k naplňování potřeb dětí (Horká & Syslová, 2011; Svobodová & Vítěčková, 2017; Šmelová & Nelešovská, 2009).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

S těmito kompetencemi učitelky vytváří ve třídě pozitivní klima a podporují socializaci. Děti ve třídě mateřské školy tvoří malou sociální skupinu s řadou sociálních vztahů a interakcemi v různých situacích, k jejichž řešení napomáhá učitelka. K dětem by měly přistupovat partnersky, vážit si jich, respektovat je, přistupovat k nim jako k dospělým a nechat jim určitý prostor pro samostatnost.

Komunikativní kompetence využívají učitelky nejen při rozhovorech s dětmi, ale také s jejich rodiči a kolegy (Horká & Syslová, 2011; Svobodová & Vítěčková, 2017; Šmelová & Nelešovská, 2009).

Kompetence manažerské a normativní

Tyto kompetence předpokládají u učitelek organizační schopnosti, a to nejen při organizaci své práce, ale také práce skupiny tak, aby naplňováním potřeb jednotlivců docházelo k naplňování cílů skupiny. Učitelky vytváří podmínky pro spolupráci dětí, rodičů a kolegů, dokáží reagovat na jejich potřeby a provádět organizační změny, aby byly naplněny stanovené cíle.

Učitelky by měly ovládat administrativní úkony své profese, zároveň by měly mít i základní legislativní vědomosti v oblasti předškolního vzdělávání a v oblasti managementu (Horká & Syslová, 2011; Svobodová & Vítěčková, 2017; Šmelová & Nelešovská, 2009).

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitelky vystupují ve škole i na veřejnosti jako profesionálky ve své profesi. Dodržují zásady profesní etiky, mají všeobecný profesní přehled, provádí sebereflexi a evaluaci své práce, svého chování, jednání, snaží se ho dále rozvinout a posunout. Také hledají různé možnosti svého rozvoje a dalšího vzdělávání, kterému se věnují i ve svém volném čase.

Snaží se předcházet profesnímu vyhoření, a to provozováním různých koníčků, relaxací a duševní hygienou (Horká & Syslová, 2011; Svobodová & Vítěčková, 2017; Šmelová & Nelešovská, 2009).

3.3 Profesionální činnost učitelky mateřské školy

Profesionální činností učitelky rozumíme vše, co učitelka ve své profesi vykonává. Vašutová (in Burkovičová, 2013) uvádí, že profesionální činnosti učitelky vychází z jejích profesionálních rolí a v každé z těchto rolí plní učitelka nějaké činnosti. Každá z těchto profesionálních činností souvisí s dětmi, činnosti se navzájem proplétají, navazují na sebe a doplňují se. Jejich výběr, zařazení, délka a průběh závisí na osobnosti učitelky a na kritériích, která si sama volí (Burkovičová, 2013).

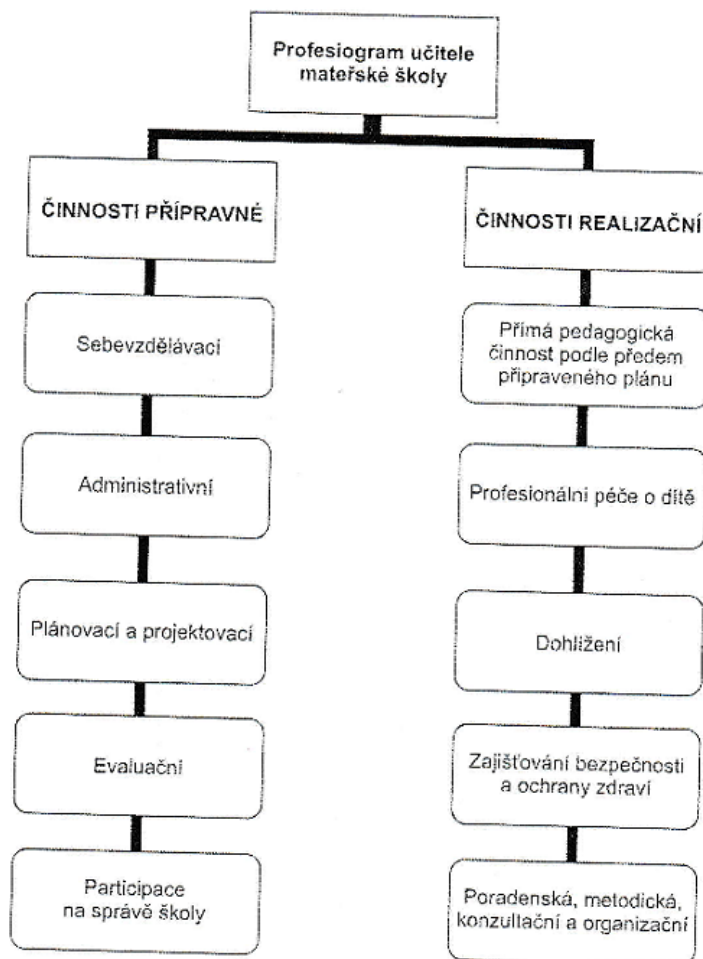
Primární činností učitelky mateřské školy je provádět přímou pedagogickou činnost individuální nebo hromadnou, která je náročná s ohledem na práci s širokou škálou dětí v různém stadiu vývoje. Tuto činnost si plánuje, připravuje, organizuje a v případě potřeby studuje nové poznatky, které chce dětem předat. Tyto činnosti plánuje a řadí podle školního kurikula¹¹, na jehož tvorbě se učitelka také podílí. K naplánovaným činnostem si pak často sama tvoří pomůcky a materiály (Burkovičová, 2013).

Činností učitelky je diagnostikovat vzdělávací potřeby dětí, zjišťuje jejich zvláštnosti. Dohlíží na třídu dětí a má přehled o vzájemných vztazích mezi dětmi, odhaluje sociálně patologické chování, sleduje způsob jejich hry, v případě nutnosti pomáhá dětem hru dále rozvíjet a nabízí jim hračky a další materiální a didaktické pomůcky. Především dohlíží na jejich bezpečnost. Důležitou činností je i spolupráce, poradenství a konzultace, ať už se spolupracovníky nebo zákonnými zástupci dětí (Burkovičová, 2013).

Nesmíme opomenout administrativní činnost učitelky. Vyhodnocování rozvoje dětí v oblasti kognitivní, psychomotorické, emočně – sociální. Rozbor výtvarných a grafických činností dětí. Sebereflexi a sebehodnocení své vlastní pedagogické činnosti. V neposlední řadě je i péče o mateřskou školu a třídu, jejich výzdobu a úpravu (Burkovičová, 2013).

Na základě písemných výpovědí učitelek mateřských škol a pozorování pedagogických činností shrnula Burkovičová (in Syslová, 2017, s. 81) činnosti učitele mateřské školy do profesiogramu.

¹¹ Školní kurikulum je Školní vzdělávací program, který si mateřské školy tvoří samy v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem.



Obrázek 4 Profesiogram učitele mateřské školy

Profesiogram je rozdělen do dvou skupin činností: přípravných a realizačních. Tyto skupiny pak autorka dělí na podskupiny, ke kterým jsou přiřazeny jednotlivé činnosti, které učitelky v mateřských školách vykonávají. K přípravným činnostem sebevzdělávacím řadíme samostudium a sebevzdělávání probíhající například prostřednictvím různých akreditovaných seminářů. Administrativní činnosti jsou spojené s konkrétním dítětem nebo přímými pedagogickými činnostmi. Plánujeme a projektujeme činnosti spojené se vzděláváním dětí, tedy přímou pedagogickou výchovně vzdělávací činností. K evaluačním činnostem řadíme rozbor a vyhodnocení výsledků dětí, kterých dosáhly v přímé pedagogické činnosti, a to v oblasti kognitivní, emočně – sociální a psychomotorické. Učitelky také provádí sebereflexi a sebehodnocení své pedagogické činnosti a odborné péče o děti. K činnostem realizačním řadíme přímou pedagogickou činnost vykonávanou podle připraveného plánu, případně projektu. Profesionální péče o dítě probíhá na základě zhodnocení potřeb jednotlivých dětí. Dohližení na děti vychází z denního režimu. Velice důležitou činností představuje zabezpečení bezpečnosti a ochrany zdraví dětí během jejich

pobytu v mateřské škole. Vzájemnou spolupráci, poradenskou, metodickou, konzultační a organizační činnost vykonává učitelka kmenové třídy spolu s dalšími učitelkami i dalšími pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, s rodiči dětí a také při vedení pedagogických praxí (Burkovičová & Kropáčková, 2014).

Profesní činnosti učitelky mateřské školy vycházejí také z podmínek, které konkrétní mateřská škola nabízí pro vzdělávání dítěte, počtu dětí a jejich složení ve třídě, materiálního uspořádání třídy a také z profesní a osobní odpovědnosti každé učitelky. Profesní činnosti jsou tedy velice proměnlivé a není možné naučit se konkrétní postupy, které by učitelky mohly jednotně využívat při své práci (Burkovičová, 2013; Syslová, 2017).

3.4 Shrnutí třetí kapitoly

Tuto kapitolu jsem věnovala specifikům učitelství v mateřské škole. Na mateřskou školu, ale i na samotné učitelky v ní, jsou kladeny velké nároky, a to ze strany dětí, společnosti a především rodičů. K naplnění těchto požadavků musí plnit různé profesní činnosti, při nichž využívají různé profesní role, pro které musí být kompetentní, tedy mít osvojeny odborné předpoklady a schopnosti, profesní kompetence. Tato specifika jsou tedy vzájemně propojena a doplňují se, jsou nedílnou součástí identity učitelky v mateřské škole.

4 MOBBING

Na profesní identitu učitelky v mateřské škole nepůsobí vždy jen kladné zkušenosti. Bohužel se může setkat i se zkušenostmi negativními. K takovým může patřit pracovní mobbing.

„Mobbing je řada negativních komunikativních jednání, jichž se dopouští jednatel nebo několik osob vůči určitému člověku po delší dobu (nejméně půl roku, alespoň jednou týdně)“ (Kratz, 2005, s. 16). Pojmem mobbing tedy označujeme šikanu na pracovišti. Útočník se chová nepřátelsky, ponižuje, psychicky napadá a šikanuje kolegy na pracovišti.

Mobbing může vykonávat nadřízený pracovník vůči podřízenému, aby ho nutil k poslušnosti nebo ho vyhnal z jeho pracovního místa. Tento druh mobbingu označujeme jako bossing. Dále mohou být útoky mířeny ze strany zaměstnanců na nadřízené pracovníky. Tento druh mobbingu označujeme jako staffing (Kratz, 2005).

K cílům mobbingu mohou patřit snahy zabránit oběti v komunikaci na pracovišti, snížit oběti možnost spolupráce na pracovišti, narušit její sociální vztahy a její sociální status. Útočníci doufají, že těmito kroky přinutí oběť stáhnout se samu do sebe, a dokonce až opustit své pracovní místo (Kratz, 2005).

Kratz (2005) uvádí, že mobbing se může vyskytnout především z důvodu závisti, zášti, antipatie, žárlivosti a velké ctižádosti. Dokonce i málo práce nebo monotónní druh práce mohou být příčinou mobbingu na pracovišti. Zaměstnanci se chtějí nějakým způsobem zabavit a vyhlédnou si oběť, vůči které své útoky směřují. V řadě pracovišť již samotné klima svádí k mobbingu, při snaze vyvolat mezi zaměstnanci pocit konkurence. Mobbing může být také projev uvolnění sociálního napětí, kdy útočník svou agresi vůči nadřízenému, na kterého si netroufne, směřuje na nevinnou náhradní oběť.

Oběťmi mobbingu mohou být zaměstnanci, kteří jsou méně výkonní, citliví až labilní, neprůbojní a pesimističtí. Jsou to osoby snadno zranitelné a psychicky precitlivělé, které nejsou schopny konstruktivně a suverénně řešit konflikty a ubránit se tak mobbingu. Cílem agresora však mohou být i zaměstnanci sebejistí a odolní. Z toho vyplývá, že neexistuje charakteristický popis oběti. Obětí mobbingu může být opravdu každý. Psycholog a profesor Zapfa (in Kratz, 2005) uvádí na základě svých výzkumů, že nejvíce ohroženi mobbingem jsou zaměstnanci v oblasti zdravotnictví, školství a státní správy. Tyto výsledky vysvětluje tím, že zaměstnanci v těchto oblastech pracují ve větších kolektivech, kde je potřeba vzájemná spolupráce a komunikace, je tam tedy větší prostor k různým útokům.

4.1 Průběh mobbingu a resilience

Mobbing není jen krátkou událostí, je to dlouhodobý proces. Podle psychologů (Kratz, 2005) má celkem čtyři vývojové fáze. V první fázi vznikne konflikt, který se neřeší konstruktivně. Mobbing se projevuje zpočátku jen jízlivými poznámkami a vtípkami, které vyvolávají konflikty. Pokud se tyto konflikty nevyřeší, nastává druhá fáze, kdy se začíná projevovat systematický psychický teror. Občasné vtípy a poznámky se mění na cílený psychický teror. Z oběti se stává vyvrženec, který je odříznutý od pracovního společenství. Tento teror se vyhrcoje a oběť se stává citlivější, zhoršuje se její psychický, ale také fyzický stav, projevuje se u ní strach a stává se z ní samotář. Ve třetí fázi začíná reagovat personální vedení, které tyto útoky přehlíželo a vnímalo je jako soukromou záležitost zaměstnanců. Ovšem často z důvodu poklesu pracovního výkonu musí zasáhnout. Oběť totiž není schopna se plnohodnotně věnovat práci a na druhou stranu agresor věnuje svou energii na vymýšlení a plánování dalších zákeřností, což se poté projevuje na odvedeném množství práce. Než však vedení v této situaci zasáhne, může uběhnout i několik let a nakonec většinou agresor zůstane bez trestu. Oběť nepodává odpovídající pracovní výkony a je na ni pohlíženo jako na problémového zaměstnance, kterého není možno na daném pracovním místě déle udržovat. Často bývá oběti nabídnuto přeložení na jiné oddělení. Pokud ani přeložení situaci nevyřeší, nastává čtvrtá fáze vyloučení oběti z pracovního kolektivu. Oběť se stává pro zaměstnavatele přítěží a je pro ně důležité s ní ukončit pracovní poměr. Bohužel z právního hlediska nemají dostatečné podklady pro podání výpovědi a z tohoto důvodu navedou oběť, aby podala výpověď sama. V případě, že výpověď nepodá, stává se na pracovišti přehlíženou osobou, které nikdo nezádává práci. Nakonec oběť souhlasí s ukončením pracovního poměru.

Většinou oběť nenastoupí do nového zaměstnání okamžitě, ale nějakou dobu léčí své zdravotní problémy způsobené pracovním mobbingem. Ovšem různé psychosomatické problémy si poté přenáší i do nového zaměstnání.

Jsou také jedinci, u nichž se můžeme setkat s resiliencí. Greene (in Šolcová, 2009) definuje resilienci jako schopnost, která umožňuje jedincům zabránit, snížit nebo překonat důsledek nepříznivých stresujících situací ať už jednorázových nebo neustále se stupňujících, jako tomu může být v případě mobbingu. Resilienci tedy chápeme jako odolnost zmírnit nebo odstranit negativní vliv stresu na zdraví jedince (Šolcová, 2009). Úroveň schopnosti resilience se mění během vývoje jedince. Na procesu resilience se podílí několik faktorů, mezi které řadíme vrozené predispozice i dovednosti, které jsme získali během života a také

vliv vnějšího prostředí. Míra resilience u každého člověka určuje, zda ho nepříznivá a stresující událost oslabí, nebo naopak povede k pozitivní změně. Stejná stresující událost může každého z nás dovést k jinému závěru s ohledem na naši míru resilience (Thorová, 2015).

Thorová (2015) uvádí ochranné faktory, které ovlivňují resilienci. Řadí k nim osobnostní faktory, jako jsou odolnost, sebedůvěra a víra v sebe sama. Jedinci, kteří mají víru ve své vlastní schopnosti, se dokážou lépe vypořádat s nepříznivými situacemi a těžkostmi. Velkou roli hrají také motivační a emoční faktory, kdy jsou jedinci schopni pracovat se zápornými i kladnými emocemi. Dalším faktorem je schopnost řešit problémy. Důležité jsou vztahové faktory neboli podpora od jiného jedince. Také komunitní faktory, kdy sdílíme informace a emoce s lidmi například na skupinových setkáních. A v neposlední řadě jsou to vzdělávací faktory, které jsou základem pro terapii, kdy se jedinec učí porozumět vlastním emocím, učí se zvládat stres, strach a úzkosti.

4.2 Shrnutí čtvrté kapitoly

Pojem mobbing není mezi veřejnosti příliš známý, přesto se se šikanou na pracovišti často setkáváme. Jak bylo výše zmíněno, školství patří k častým oblastem, kde se mobbing vyskytuje. Tyto negativní zkušenosti do velké míry ovlivní profesní identitu jedince, jeho sebedůvěru a pracovní výkony. Šikanované osobě pak může dlouho trvat, než se přes tyto zkušenosti přenesou a je schopna důvěřovat jak sobě, tak novému pracovnímu kolektivu. Jsou jedinci, u kterých se objevuje velká míra resilience a nepříznivé a stresové životní situace vnímají jako výzvy.

5 VÝZKUMY PROFESNÍ IDENTITY UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

Učitelská profese je hlavním tématem a objektem řady výzkumů. Profesní identitě učitelek mateřských škol však doposud výzkumy nevěnovaly velkou pozornost. V následující kapitole se budu věnovat doposud uvedeným výzkumům z oblasti profesní identity učitelek mateřských škol a oblastem, které se podílejí na jejím rozvoji.

5.1 Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu

Autory tohoto výzkumu jsou docentka Adriana Wiegerová a profesor Peter Gavora (2014). Věnují se motivům studentek bakalářského studia učitelství pro mateřské školy na území Moravy, tomu, proč se chtějí stát učitelkami mateřských škol, ve kterém období svého života dospěly k tomuto rozhodnutí, jak proces jejich volby probíhal a jaké faktory ho ovlivňovaly. Sběr dat probíhal prostřednictvím kvalitativní metodologie, autorským psaním na zadané téma. Participantky měly zadány okruhy, ke kterým se měly vyjádřit:

- „*důvody, proč se chtějí stát učitelkami v mateřské škole,*
- *okolnosti, které je vedly k tomuto rozhodnutí,*
- *jejich pojetí dětství a dítěte,*
- *jejich představy o práci učitelky v mateřské škole.“*

Na psaní měly 30 minut, délka nebyla nijak omezována, žánr byl stanoven jako písemná sebereflexe.

Psaní bylo zadáno dvakrát, nejprve na začátku studia participantek v prvním semestru a poté v posledním ročníku ve třetím semestru. Při prvním zadání se participantky vyjadřovaly více k volbě studia učitelství a jejich úvahám o identitě učitelky, text byl kratší. Během psaní druhého textu byly úvahy o identitě promyšlenější a v širších souvislostech, text byl delší. Texty byly podrobeny analýze a systematicky otevřeně kódovány.

„Preference herních činností“

Dosavadní zkušenost s prací s dětmi, byla důvodem ke studiu pro většinu participantek. Jedná se především o dohled nad dětmi, trávení volného času s nimi a hry, které byly spontánní a organizačně nepromyšlené.

Většina respondentek neuvedla vzdělávací význam těchto činností pro děti. U menší části byla zaznamenána orientace ke vzdělávacím činnostem. Objevovaly se také vzdělávací činnosti, při nichž participantky postupně uplatňovaly své organizační schopnosti. Participantky tedy zmiňovaly radost, kterou jim práce s dětmi přináší. Autoři uvádí, že s ohledem na věk participantek na rozhraní dětství a dospělosti, může u některých z nich za volbu tohoto oboru být snaha prodloužit si dětství a u jiných mateřský pud.

„Percepce dítěte a dětství“

Co se týká pojetí dítěte a dětství, participantky vnímají dítě jako symbol nezkaženosti, emocionálnosti a tvárnosti.

Symbolem nezkaženosti rozumíme, že pro participantky je dítě symbolem čistoty a nezkaženosti působením okolního světa. Zde se ukazuje dospělé vnímání participantek. Na druhou stranu se zde projevuje jejich potřeba a touha po čistém a nezkaženém světě, světě dítěte, ve kterém díky této profesi mohou pobývat.

Symbolem emocionality míníme silný emocionální vztah participantek k dětem. Tento vztah je ovlivněn emocionalitou samotných dětí k okolí a jejich učitelce. U participantek v prvním ročníku také převažovaly pozitivní emoce z učitelské práce, pocit radosti a štěstí, které ovlivnily i jejich volbu profese.

U dětí v mateřské škole můžeme rychle vidět výsledek našeho vzdělávacího působení, hovoříme tedy o symbolu tvárnosti. Děti mají nadšení a radost z objevování nových věcí a učení se novým věcem. Nové informace jsou jim podávány zábavnou formou, a tudíž jejich přijetí a zapamatování je pro ně snazší a rychlejší.

„Osobnostní vlastnosti“

V této oblasti participantky popisovaly jak své stávající vlastnosti, tak vlastnosti, které by rády získaly přípravou na profesi a posléze provozováním profese.

Nejčastěji se ve výčtu vlastností objevovala empatie. Dále to byly ohleduplnost, ochota pomáhat, schopnost porozumět dětem, trpělivost, taktnost, entuziasmus. Všechny vlastnosti byly uvedeny ve smyslu orientace na dítě.

„Rolové vzory“

Rolovým vzorem chápeme osobu, které ovlivnila participantky při volbě profese učitelky. Největším rolovým vzorem pro participantky byl člen jejich rodiny, především ženský (matka, babička), který o ně pečoval. Tyto rodinné vzory, byly v mohla případech také

učitelky. Dále to byly osoby, které na ně zapůsobily svou prací, například jejich učitelky. Objevil se i negativní vliv, antivzor, kdy dvě členky rodiny participantky byly učitelky, a proto ona jí být nechtěla. Ovšem vztah k dětem byl silnější motivací pro volbu této profese než profesionalita učitelek.

„Percepce činností učitelky mateřské školy“

Participantky chápou činnosti učitelky jako „*přípravu dítěte na život, podporu osobnosti dítěte, podporu role školáka*“.

Učitelka v mateřské škole je pro dítě průvodce, který zprostředkovává přípravu na život. Pomáhá dítěti navazovat nové kontakty a řešit případné konflikty. S dětmi i s jejich rodiči si vytvoří důvěrný a přátelský vztah. Participantky si plně uvědomují důležitost vztahu a komunikace s rodiči.

Participantky zmiňovaly očekávání od svého budoucího působení na rozvoj osobnosti dítěte. Jsou si také vědomy, že svou prací připravují předškoláky na nástup do základní školy, což je podle nich jedna z nejdůležitějších činností mateřské školy.

„Proces rozhodování“

Rozhodnutí o profesi, kterou chce jedinec dělat po zbytek svého života, není jednoduché. Je to dlouhodobý proces, který ovlivňuje řada vlivů, které se prolínají a pomáhají jedinci dosáhnout konečného rozhodnutí.

Jsou participantky, jejichž rozhodovací proces nebyl složitý, stačil jeden podnět, který jim pomohl se rozhodnout. Na druhou stranu u některých nebyl proces tak jednoznačný, objevily se potíže, které rozhodování prodloužily.

Některé participantky uvedly, že jejich touha stát se učitelkou mateřské školy se projevila již v době, kdy byly dětmi a samy tuto instituci navštěvovaly. Tuto volbu ovlivnila nějaká emocionální zkušenost, vzpomínky na dětství. Podle výzkumu si 50 % participantek vybralo po základní škole střední pedagogickou školu a obor učitelství pro mateřské školy na vysoké škole zvolily v návaznosti na středoškolské studium. Některé nebyly spokojeny s volbou své profese ze základní školy, a proto se mezi participantkami objevovaly i studentky jiných oborů (obchodní akademie, kosmetičky). Pro čtvrtinu z nich byl tento obor až druhou volbou po neúspěšných přijímacích zkouškách na jiný obor. Některé participantky přestoupily z jiného studovaného oboru na vysoké škole, ve kterém nenašly uspokojení.

U všech participantek bylo patrné nadšení pro volbu této profese i přesto, že povolání učitelky v mateřské škole nepatří mezi lukrativní profese vzhledem k množství odvedené práce a odpracovaných hodin.

Odpovědi participantek v prvním a třetím semestru byly velice podobné. Ve třetím semestru již participantky měly více zkušeností se vzdělávacím procesem v mateřských školách z pedagogických praxí i vnímání jejich profesních schopností se rozšířilo.

5.2 Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu

Autorem výzkumu je profesor Peter Gavora (2002), který se snažil popsat a analyzovat podněty, které vedly učitele k rozhodnutí stát se učitelem. Již volba profese je velmi důležitá při formování profesní identity jedince a jeho profesního růstu.

Při výzkumu byla použita kvalitativní metodologie. Prostřednictvím vyprávění životních příběhů jednotlivých participantů mohl autor sledovat nejen podněty, které vedly k volbě profese, ale také sociálně – kulturní prostředí, ve kterém jednotliví participanti vyrůstali. Již v dětství se mohou objevovat podněty, které vedou k pozdějšímu rozhodování o volbě povolání. Výzkum se tedy zaměřil jak na vnitřní, tak i vnější faktory ovlivňující proces rozhodnutí, zda se budou profesi učitele věnovat.

Výzkumu se účastnilo jedenáct participantů učitelů, deset žen a jeden muž, kteří pracují v tomto oboru již delší čas, autor je označuje za „*zdravé jádro profese*“. Pět participantů má nejvyšší dosažené vzdělání střední pedagogické a šest má učitelství fakulty. Tito participanti byli vybráni záměrně. Hlavním kritériem při výběru bylo, že si zvolili profesi učitele a setrvávají v ní většinu svého života. S ohledem na dané kritérium byli participanti ve středním až starším věku (nejmladší měl 40 let, ostatní byli starší a 2 byli v důchodu). Jedna participantka strávila celou svou profesní kariéru v jedné mateřské škole, ostatní byli z různých slovenských regionů.

Participanti vyprávěli svůj životní příběh od dětství, přes začátek a průběh školní docházky, studia profese, až po výkon profese v roli učitele. Popsali také svou rodinu, rodinné zázemí a prostředí, ve kterém vyrůstali, školní klima, své osobní vlastnosti a životní touhy.

„Sebeprezentace“

Většina z participantů uvedla, že v dětství ráda vystupovala, nejprve před rodinou a potom před publikem. Je zde tedy patrná potřeba pozornosti. Participanti uvedli, že rádi vystupovali

na veřejnosti, prezentovali se např. hrou na klavír, tancem, divadlem a účastí na různých sportovních soutěžích, vždy byli přítomni diváci.

„Raná role učitele“

Participantů uvedli, že si v dětství hráli na učitele. K těmto hrám využívali i sourozence, kterým pomáhali, radili jim a učili je. Během těchto her se objevily dva motivy. V prvním je pomoc nezištná, nesobecká. V druhém převládá radost nad ovládním někoho druhého, vůdcovství.

„Školní prospěch“

Skoro všichni účastníci byli výbornými žáky ve škole. Mezi své vlastnosti uváděli odpovědnost, úsilí a spolehlivost, tedy vlastnosti odpovídající roli učitele, se kterou se identifikovali.

Objevily se pouze dvě výjimky, mužský účastník a jedna účastnice, kteří nebyli příkladnými studenty, ať už v klasifikaci, tak v chování.

„Rodinné prostředí“

Rodinné prostředí má velký vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Respondenti popisovali své různorodé typy rodin. Většina mluvila o své rodině pozitivně, rodiče jim vytvářeli příznivé prostředí pro formování vlastností potřebných pro roli učitele. Jiní zmiňovali i negativní zkušenosti, špatné materiální zabezpečení a překážky, které museli překonávat např. ztížené podmínky k učení.

„Širší prostředí“

Participantů pocházejí jak z vesnice, tak z města. Jen vesničtí účastníci se věnovali nejen přesnému popisu prostředí, ve kterém vyrůstali, ale také řadě povinností vyplývajících z vesnického života. V dětství museli pomáhat rodičům s prací okolo domu, na zahradě a na poli, pomáhali učitelům hrabat trávu. Přesto účastníci vzpomínají na dětství s radostí a mluví o něm jako o šťastném období.

Účastnice uvedly i reakce rodičů na učitelky z jejich vesnice a dojíždějící učitelky. K těm dojíždějícím měli rodiče větší úctu.

„Učení se role učitele“

Participantů měli možnost sledovat práci učitelů již v době, kdy navštěvovali mateřskou a základní školu. Mohli se seznámit s rolí učitele a učit se jí. Pro mnohé z nich tak učitelství byla vysněná profese.

„Klíčové osoby“

Participantů popisují jako klíčový vzor osobu, která výrazně ovlivnila jejich život. Může to být člen jejich rodiny, oblíbený učitel, nebo dokonce neoblíbený učitel, kterého chtěl participant překonat.

Pouze jedna participantka uvedla jako vzor svou matku učitelku. Jiní uváděli matky, sestry, babičky, náplní jejich profese bylo pomáhat lidem.

V řadě případů byl vzorovou osobou oblíbený učitel. Participantů tedy ovlivnil vztah mezi učitelem a žákem. Pouze jednu zaujala metodická práce.

Některé participantů v jejich rozhodování neovlivnil žádný konkrétní vzor, ale situace, ve které se ocitli, nebo pocit, potřeba pomáhat druhým.

Mezi klíčovými osobami se objevily také negativní vzory učitelů, se kterými se participantů nechtěli identifikovat a rozhodli se být jejich profesními protiklady a nedělat jejich chyby.

„Explicitní přiznání“

Participantů si vnitřně uvědomovali, že chtějí být učitelé. V jejich životě pak přišel okamžik, kdy svou představu vyslovili nahlas. Tento moment byl pro ně velice silným emocionálním zážitkem. Došlo k identifikaci s profesí učitele, která přispěla k formování jedince pro tuto profesi

V tomto výzkumu autor objevil řadu faktorů, pomocí kterých je možné identifikovat činitele ovlivňující vývoj učitele. Patří k nim:

- rodinné prostředí,
- osobnostní vlastnosti a vlastnosti vhodné pro učitelkou profesi,
- vlastní zkušenosti ze školy,
- rolové vzory,
- klíčové osoby,
- důležité životní události.

Cílem tohoto výzkumu bylo ukázat, že učitel je také člověk, jehož profesní a osobní život se prolíná a navzájem ovlivňuje. Ukázal také vliv vnějších a vnitřních faktorů na rozvoj profesní identity učitele. Dle výzkumu se rozhodnutí k výkonu této profese může objevit již na základní škole a má velký vliv na to, jakým učitelem se jedinec stane.

5.3 Shrnutí páté kapitoly

Ve páté kapitole jsem se věnovala dvěma výzkumům z oblasti profesní identity učitelky v mateřské škole.

První výzkum je věnovaný motivaci ke studiu oboru učitelství. Jeho autoři jsou paní docentka Wiegerová a pan profesor Gavora. Hlavními aktéry výzkumu byly studentky učitelství pro mateřské školy, které se prostřednictvím autorského psaní vyjadřovaly ke své volbě studia a k okolnostem, které jejich volbu ovlivnily.

Druhý výzkum je zaměřen na rozhodnutí stát se učitelem, autorem je pan profesor Gavora. V tomto výzkumu byli hlavními aktéry již zkušení pedagogové, kteří prostřednictvím svých životních příběhů prezentovali podněty, které ovlivnily jejich volbu profese. Jako hlavní podněty autor identifikoval především rodinné prostředí, v němž pedagogové vyrůstali. Dále vrozené předpoklady k profesi pedagoga. Řadu z nich ovlivnila také nějaká klíčová osoba, například člen rodiny nebo pedagog, který je vyučoval.

Každá z těchto prací se věnuje motivům k volbě profese učitelství, a to vnitřním i vnějším. Autoři využívají analýzu příběhů, v prvním případě psaných příběhů a ve druhém vyprávěném životním příběhům. Touto cestou se bude ubírat i můj výzkum.

6 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

První kapitola je zaměřena na hlavní téma celé této práce, tím je profesní identita učitelky v mateřské škole. Mít identitu, znamená pro každého jedince být nezaměnitelný a mít takové předpoklady, jimiž se liší od jiných osob (Petráčková, Kraus & kol. in Juklová, 2013). Profesní identita pak souvisí přímo s danou profesí. Je to soubor předpokladů, znalostí, dovedností, osobních hodnot a názorů pro konkrétní profesi a uvědomování si sebe sama v dané profesi (Lukášová, 2015). Její rozvoj začíná samotnou volbou profese, pokračuje v průběhu přípravy na profesi, vstupem do praxe a dále pokračuje celý profesní život, vědomě, ale také nevědomě (Dytrtová & Krhutová, 2009). K jejímu rozvoji významnou rolí přispívá sebereflexe. Sebereflexe je zamyšlení se sama nad sebou, nad svou osobností, postoji, pocity a jednáním v určité situaci. Vše vyhodnotit a vytvořit nějaký nový plán do budoucna. Tento proces není snadný a vyžaduje velkou dávku objektivitu, aby měl pro učitelku nějaký význam. Ovšem je velmi prospěšný pro její rozvoj. Uvědomí si tak své přednosti, ale také nedostatky, na které by se měla zaměřit a zapracovat na nich.

U učitelství v mateřské škole se stále polemizuje, zda je kvalifikováno jako profese nebo semiprofese. Druhá kapitola se věnuje tomuto tématu. Dle mého názoru, je učitelství v mateřské škole profese a jako taková má ukotvení v legislativě. Je důležité zmínit, jakou úroveň kvalifikace musí jedinec mít, aby profesi mohl vykonávat, a jaké mu z této profese vyplývají povinnosti. Sama volba profese, ovlivňuje velkou měrou rozvoj profesní identity.

Třetí kapitola je zaměřena na specifikum učitelství v mateřské škole. Tato profese je specifická nejen citovou vazbou k dětem, ale také spoluprací a jednotností v působení na dítě s kolegyní ve třídě. Během tohoto působení, ale také při spolupráci s rodiči, vystřídají učitelky řadu profesních rolí. Tyto role odrážejí profesní povinnosti učitelek (Šmelová, 2006). Pro výkon této profese je také potřeba, aby učitelka měla odborné a osobnostní předpoklady, které označujeme, jako profesní kompetence. Osvojování těchto kompetencí je zahájeno studiem a dále se rozvíjí v průběhu výkonu profese. Přispívají k profesionalizaci a především mají vliv na profesní identitu učitelek. Profesní role a kompetence využívá učitelka při profesních činnostech čili činnostech, které vykonává během své profese. Hlavní roli hrají činnosti pedagogické, důležité jsou také činnosti diagnostické a stále velkou roli, i přes nelibost učitelek, zastupují činnosti administrativní.

Čtvrtá kapitola se věnuje tématu mobbingu na pracovišti. Vysvětluji zde tento pojem, který není mezi veřejností příliš známý. Následně popisuji jednotlivé fáze mobbingu, které ve většině případů končí ukončením pracovního poměru s obětí mobbingu.

V páté kapitole jsem shrnula výzkumné práce, které se svým obsahem dotýkají tématu profesní identity učitelek v mateřské škole. Tomuto tématu konkrétně nebylo doposud věnováno příliš mnoho pozornosti, především z tohoto důvodu jsou v této práci uvedeny jen dva výzkumy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 PLÁN VÝZKUMU

V teoretické části jsem se zaměřila na pojmy učitelka mateřské školy, profesní identita, sebereflexe, sebepojetí, profesní kompetence, které se budou vyskytovat i v rámci výzkumné části.

Empirická část bude realizována prostřednictvím designu kvalitativní případové studie. Pojem výzkumný design chápeme jako způsob k dosažení výzkumného cíle. Výzkumný design případové studie představuje celistvý proces výzkumu končící výzkumnou zprávou (Chrastina, 2019). Data pro případovou studii získám za prostřednictvím metody analýzy životního příběhu, hloubkového interview a metody životní křivky učitelky mateřské školy. Ve výzkumu bude zachycena triangulace metod pro sběr dat, jako základní princip pro zajištění validity a reliability kvalitativního výzkumu.

Na začátku výzkumu si stanovím hlavní a dílčí cíle výzkumu, zvolím výzkumný vzorek.

7.1 Cíl výzkumu

Hlavní cíl výzkumu

Popsat stadia profesní identity učitelky v mateřské škole.

Dílčí cíle výzkumu

1. Popsat etapy vývoje profesní identity učitelky.
2. Odhalit faktory ovlivňující vývoj profesní identity učitelky.
3. Zjistit, jak svou profesní identitu učitelka vnímá a rozvíjí.

Hlavní výzkumná otázka

Jak se vyvíjí profesní identita učitelky v mateřské škole?

Výzkumné otázky

1. Jaký podnět zahájil rozvoj profesní identity učitelky?
2. Jaké etapy lze identifikovat v profesním příběhu učitelky?
3. Jaké faktory ovlivnily vývoj profesní identity, jež jsou v příběhu klíčové?
4. Jak využívá učitelka sebereflexi při výkonu své profese?
5. Co je obsahem sebereflexe ve vztahu k profesní identitě učitelky?

7.2 Metody výzkumu

Hlavní metodou výzkumu je analýza životního příběhu učitelky mateřské školy (viz Gavora, 2001). Pro hlubší porozumění a doplnění, je zvolena i metoda polostrukturovaného hloubkového interview prostřednictvím otevřených otázek a také metoda životní křivky učitelky v mateřské škole. Triangulace metod sběru dat zajistí validitu a reliabilitu výsledků výzkumu.

Výzkumný design případové studie slouží k velmi podrobnému zkoumání jednoho nebo více případů (Švaříček & Šed'ová, 2014). Základem případové studie je stanovení výzkumných otázek, určení metod sběru dat a jejich následné analýzy. Získané výsledky jsou interpretovány společně v závěrečné zprávě, která je celistvým shrnutím celé studie. V této práci bude představena jednopřípadová studie. (Mareš, 2015)

Metodu **analýzy životního příběhu** jsem zvolila, aby bylo možné zkoumat vývoj učitelky v mateřské škole jako celek, a ne pouze ve vztahu k profesi. Není tedy podstatné získat jen některé konkrétní informace, ale zaznamenat, které životní události a zkušenosti se podílely na formování její profesní identity. Je důležité přihlížet i k tomu, že sdělení učitelky může být selektivní. To znamená, že učitelka bude vyprávět jen o nejdůležitějších osobách a událostech, které dle jejího uvážení nejvíce ovlivnily její profesní rozvoj. Není to však záměrné. Skutečnosti, které nepovažuje náš mozek za důležité, jsou často zapomenuty. Je nutné podotknout, že cílem není získat převyprávěný životopis. Vyprávěním životního příběhu se dobíráme k velkému množství informací o životě učitelky, které jsou pro ni v jejím životě subjektivně důležité. (Lucas, 2006)

Metoda **hloubkového interview** je v kvalitativním designu jednou z nejvíce užívaných metod. Můžeme ji charakterizovat, jako vzájemné působení dvou činitelů, kdy badatel klade otázky jednomu účastníkovi výzkumu, dále ho označujeme jako participanta. K tomuto dotazování badatel využívá několik otevřených otázek, s jejichž pomocí může více pochopit názor participanta. V případě mého výzkumu bude využito polostrukturované hloubkové interview. To znamená, že budu mít dopředu vytvořen seznam otázek a okruhů. Interview bude nahráváno na diktafon, následně přepsáno a analyzováno. Během interview je důležité sledovat i neverbální sdělení participantky. (Švaříček & Šed'ová, 2014)

Metoda **životní křivky**, někdy označována také jako metoda čáry života, bývá často využívána k doplnění metody analýzy životního příběhu ve výzkumném plánu případové studie. Tato metoda je projektivní, to znamená, že participant promítá svůj život. Vyznačuje

všechny subjektivně podstatné životní události, momenty či situace. Participant pak popíše životní křivku, jako celek, ale také jednotlivé události, například kritické momenty. (Miovský, 2006)

Výsledky šetření předložím participantce, aby se k nim mohla znovu vyjádřit, tím zajistím validitu výzkumu. Poté budou data zpracována a vyhodnocena s ohledem na triangulaci metod sběru dat.

Vyhodnocená data budou následně využita pro sestavení detailní případové studie participantky.

7.3 Výzkumný vzorek

Pro tento výzkum jsem zvolila jednu participantku k analýze jejího životního příběhu. Hlavním záměrem bylo zvolit participantku vyššího věku, která má dostatečné profesní zkušenosti. Vzhledem k tomu, že předmětem zkoumání bude jen jedna participantka, měl by vzniknout „*hluboký individuální portrét učitele, jako jedinečného člověka profesionála*“ (Gavora, 2002, s. 2). Její životní cesta od narození po současnost. Participantka by tedy měla být ochotná vyprávět svůj životní příběh opravdu do hloubky, což bylo také jedno z kritérií při výběru participantky.

Vybrané participantce je 55 let a pochází z vesnice ve Zlínském kraji. Vystudovala gymnázium v Otrokovicích, kde si jako volitelný maturitní předmět vybrala pedagogiku. Poté získala magisterský titul na pedagogické fakultě v Hradci Králové, obor volnočasovou pedagogiku a biologii. Na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci vystudovala obor výchovné poradenství. Aby mohla pracovat jako učitelka v mateřské škole, musela dálkově studovat obor předškolní a mimoškolní pedagogika na Střední škole informatiky a cestovního ruchu v Humpolci.

7.4 Popis a průběh výzkumu

Po nastudování odborné literatury byla promyšlena a stanovena struktura výzkumného šetření. Poté následovala práce v terénu.

K výběru participantky jsem využila neformální preinterview, s jehož pomocí jsem zvolila participantku nejvíce vhodnou pro můj výzkum. Takovou, která má velké profesní zkušenosti. Vysvětlila jsem jí její úlohu v celém výzkumu a zjistila, zda bude ochotna vyprávět o svém životě opravdu do hloubky.

Pro další práci s participantkou jsem si zajistila její souhlas se zpracováním a využitím údajů, které mi poskytnete a zároveň jí zaručím její anonymitu.

Následovalo setkání, během kterého mi participantka povyprávěla svůj životní příběh. Jelikož bylo cílem získat pohled na celý její život, nechala jsem participantku vyprávět svůj příběh od svého dětství až po současnost. Během jejího vyprávění jsem ji nepřerušovala a nechala ji mluvit více než hodinu. Během jejího vyprávění jsem sledovala její emocionální projevy. Nakonec jsem získala rozsáhlý a ucelený životní příběh. Po přepsání životního příběhu, jsem ho zaslala participantce k přečtení, případnému doplnění informací a ke schválení. Příběh jsem začala analyzovat prostřednictvím otevřeného kódování. Nejprve jsem si přepis rozdělila na jednotlivé významové jednotky neboli segmenty. Ve vzniklých segmentech jsem identifikovala pojmy neboli kódy, kterým jsem přidělila názvy. Dané kódy jsem následně třídila a propojila do kategorií podle jejich významu (Gulová & Šíp, 2013). Jednotlivé kategorie jsem více rozpracovala a popsala z hlediska utřídění dat k hlavnímu problému diplomové práce, jenž má identifikovat rozvoj učitelské identity.

Na základě analýzy životního příběhu jsem vytvořila otevřené otázky k hloubkovému polostrukturovanému interview:

1. Co bylo nejdůležitějším impulsem ve Vašem rozhodnutí stát se učitelkou?
2. Jak vnímáte pojem profesní identita?
3. Co nejvíce ovlivnilo formování Vašeho učitelského „Já“, neboli profesní identity?
4. Jak byste popsala rozvoj Vaší profesní identity?
5. Když rozdělíte vývoj své profesní identity na důležité etapy, které by to byly?
6. Který podnět měl nejvýznamnější vliv na rozvoj Vaší profesní identity?
7. Jaké další faktory ovlivnily rozvoj Vaší profesní identity?
8. Koho a proč považujete za svůj největší vzor ve své pedagogické kariéře?
9. Jak byste charakterizovala svůj profesní rozvoj?
10. Které důležité životní události ovlivnily rozvoj Vaší profesní identity?
11. V čem je pro Vás sebereflexe důležitá?
12. Jak sebereflexi využíváte při své profesi?
13. Jaké druhy sebereflexe využíváte nejčastěji?

14. V čem může sebereflexe pomáhat v profesním rozvoji?
15. Jak sebereflexe ovlivňuje Vaši profesní identitu?
16. Jak hodnotíte sebe jako učitelku?
17. Jak byste popsala své úsilí o seberozvoj?
18. Co Vás při práci učitelky nejvíce naplňuje, co Vám přináší radost?

Otázky byly vytvořeny pro hlubší porozumění vzniklých kategorií a doplnění informací, které jsem získala prostřednictvím rozboru životního příběhu. Interview s participantkou bylo nahráváno na diktafon a následně přepsáno. Poté proběhlo vyhodnocení interview prostřednictvím otevřeného kódování. Jednotlivé kódy jsem roztřídila do kategorií, které jsem více popsala.

Participantku jsem vyzvala, aby na čistý papír nakreslila křivku, která znázorňuje a vystihuje průběh jejího života. Tato křivka má zachytit životní mezníky, s nimiž se pojí pozitivní i negativní emoce. Participantce jsem nechala volnost v sebevyjádření a nedala jí žádnou pomocnou osu. Záleželo tedy pouze na ní, jak znázornění této křivky pojme. Poté měla na křivce zvýraznit místo, kde se nachází v současné době a k tomu místu napsat svůj věk. Následně jsem ji vyzvala, aby si vybavila události, které považuje za nejdůležitější pro rozvoj své profesní identity, a vyznačí je na její životní křivce. Vzniklou životní křivku pak participantka popsala. Tento popis byl nahráván na diktafon a přepsán. Tento popis jsem vyhodnotila prostřednictvím kódování a kresbu životní křivky jsem více analyzovala.

Po získání a vyhodnocení všech dat jsem sestavila podrobnou případovou studii participantky. Také jsem byla schopna formulovat odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Formulovala jsem také doporučení pro praxi.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Sběr dat ve výzkumné části probíhal prostřednictvím triangulace metod sběru dat, a to analýzou životního příběhu, hloubkovým interview a životní křivkou učitelky v mateřské škole. V následující kapitole budou interpretovány výsledky výzkumu.

8.1 Analýza životního příběhu

Životní příběh participantky jsem analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování. Ze vzniklých kódů jsem vytvořila následující kategorie související s rozvojem profesní identity participantky výzkumu:

1. kategorie: **Rodinné prostředí**

- *vliv prarodičů;*
- *vytoužený bratr;*
- *založení rodiny;*
- *odklad studia kvůli dítěti;*
- *podpora rodiny při studiu.*

V životním příběhu participantky má její podporující rodina velký význam. Její prarodiče ji ovlivnili při výběru profese učitelky. Trávila u nich spoustu času, tudíž pozorovali její předpoklady pro profesi učitelky již od dětství. Dědeček říkával:

„Z té jednou bude učitelka.“

Tato věta jí utkvěla v paměti a dodnes má pro ni velký význam. Participantka dokázala organizovat hry pro všechny děti v okolí, ráda pomáhala rodinným známým i sousedům s péčí o jejich děti a tajně snila o sourozenci. Když jí bylo deset let, narodil se jí bratr, o kterého pečovala a kterého ochraňovala. V této době se zrodil její sen být učitelkou v mateřské škole.

Participantka si vždy přála děti, a právě kvůli těhotenství odložila svá studia na vysoké škole. V průběhu studia se jí narodilo druhé dítě. Velkou oporou v této době jí byl její manžel a její rodiče, kteří jí pomáhali o děti pečovat, aby mohla dokončit vysokoškolská studia na pedagogické fakultě v Hradci Králové. Obě děti byly pro participantku velkým zdrojem inspirace, poznání a také pedagogického tréninku.

2. kategorie: **Učitelkou od dětství**

- *veřejná sebe prezentace;*
- *pomoc s dětmi sousedů;*
- *smysl pro dodržování pravidel;*
- *dětská hra na učitelku;*
- *dětská představa o profesi;*
- *touha být učitelkou v mateřské škole.*

Již od dětství se v participantce projevoval pedagog. A to nejen prostřednictvím její oblíbené hry na učitelku. Nejprve na učitelku v mateřské škole. Mezi rodinnými příslušníky a sousedy byla známou pomocnicí v péči o děti. V mateřské škole pak hlídala dodržování pravidel a nebála se zasáhnout proti dětem, které je porušovaly.

S přesunem na základní školu se hra posunula a z participantky byla paní učitelka na základní škole. Přeorganizovala celý byt na školu a každému plyšákovi připravila sešity i psací potřeby. Bavila také své kamarády při cestě do školy. Vymýšlela různé zábavné hry, aby si cestu zpříjemnili.

V dětství ráda veřejně vystupovala kdekoli a kdykoli. Během cesty trolejbusem bavila spolucestující i řidiče zpěvem různých písní. Také dobrovolně předčítala mladším spolužákům pohádky. Recitovala na svatbách, pohřbech, slavnostech i při volbách. Dobrovolně se účastnila různých soutěží, olympiád i recitačních kroužků.

*„A tehdy se mě, už nevím kdo, zeptal, čím bych chtěla být, až budu velká. A já řekla:
„Učitelka!“*

3. kategorie: **Negativní životní události**

- *ztráta podporujících prarodičů;*
- *tragická nehoda kamaráda;*
- *utnutí kamaráda;*
- *život ohrožující onemocnění.*

Negativní události v životě se nevyhýbají nikomu z nás. Výjimkou není ani participantka. Již v dětství ztratila dva blízké kamarády. Jednoho spolužáka srazil vlak při cestě do školy. V této těžké chvíli jí a její spolužáky nejvíce podporovala jejich paní učitelka. Druhý spolužák, který byl zároveň i její soused, utonul.

Snad nejtěžší situací pro participantku byla ztráta prarodičů, kteří umřeli během jejího studia na gymnáziu. Je jim nesmírně vděčná, protože ji přivedli na myšlenku být učitelkou. Bohužel ani jeden z nich se nedožil jejich promoci na pedagogické fakultě. Jako poděkování jim každoročně nosí na hrob část květin, které dostává na konci školního roku od dětí.

Celý život participantce ovlivnila nemoc zvaná toxoplazmóza, kterou přenáší zvířata. V období studia na gymnáziu doslova bojovala o svůj život na infekčním oddělení. U participantky se i dnes projevují příznaky této nemoci, na které musí brát léky. Tato nemoc negativně ovlivnila její studia. Měla přes 400 zmeškaných hodin a hrozilo jí, že bude muset přestoupit na učiliště. Vedení gymnázia nakonec pochopilo celou situaci, že za svou absenci nemůže a studium mohla dokončit úspěšně složenou maturitní zkouškou.

4. kategorie: **Pedagogické vzory**

- *řada pedagogických vzorů;*
- *učitelka jako babička;*
- *třídní učitelka jako největší vzor;*
- *pedagogický vzor pro svou dceru;*
- *velký vzor pro kolegyni.*

Participantka měla velkou řadu pedagogických vzorů.

„Na paní učitelky jsem měla obrovské štěstí.“

V první a ve druhé třídě měla krásnou, mladou a usměvavou paní učitelku, která byla zároveň důsledná s přirozenou autoritou. Právě její soucit a vlídnost pomohly participantce a jejím spolužákům překonat těžké období po tragickém úmrtí spolužáka. Paní učitelka z třetí a čtvrté třídy byla pro participantku jako babička – moudrá, klidná, laskavá, přející a spravedlivá. V páté třídě byla paní učitelka pro participantku jako maminka.

Největším pedagogickým vzorem byla třídní paní učitelka ze šesté až deváté třídy. Byla přímá, se smyslem pro humor, se schopností sjednat si pořádek, k dětem byla

spravedlivá a ochotná jim kdykoli pomoci. V participantce probudila lásku k českému jazyku až do té míry, že se chtěla stát učitelkou českého jazyka na základní škole a být stejně dobrou a oblíbenou učitelkou jako její vzor.

Během své pedagogické kariéry se sama participantka ocitla v roli pedagogického vzoru. V první řadě pro svou dceru, která je sama učitelkou výtvarné výchovy a českého jazyka na základní škole. Je také velkým vzorem pro mladší kolegyni z mateřské školy, která měla možnost se od participantky mnohému naučit.

„Stala jsem se podle jejích vlastních slov jejím pedagogickým vzorem.“

Vybudovaly si spolu vztah jako matka s dcerou a společně byly velmi oblíbené u dětí, ale také u rodičů.

5. kategorie: **Vzdělání**

- *studium na základní škole;*
- *studium na gymnáziu;*
- *studium v zahraničí;*
- *pedagogika, jako volitelný maturitní předmět;*
- *sen o studiu biologie a češtiny;*
- *studium volnočasové pedagogiky a biologie;*
- *studium výchovného poradenství;*
- *studium předškolní a mimoškolní pedagogiky.*

Vzdělání je důležitou součástí identity každého jedince. To si samozřejmě uvědomovala i participantka a volbu svého vzdělávání směřovala ke svému snu stát se učitelkou. Po dokončení základní školy se rozhodla pro studium na gymnáziu v Otrokovicích. Ve třetím ročníku využila možnost podat si přihlášku ke studiu předškolní pedagogiky v Sovětském svazu. Bohužel nebyla členem Socialistického svazu mládeže ani Komunistické strany Československa a její přihláška byla zamítnuta. Její chuť studovat pedagogiku byla natolik silná, že si ji vybrala jako druhý volitelný maturitní předmět. Byla první studentkou, která o tento předmět měla zájem, a tak byla škola nucena připravit

maturitní otázky jen pro ni. Úspěšně odmaturovala z pěti předmětů – českého jazyka, ruského jazyka, matematiky, biologie a pedagogiky.

Poté se připravovala na přijímací řízení ke studiu speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě v Olomouci. Po přijímacím řízení jí neoficiálně oznámili, že byla přijata. Bohužel v písemné podobě jí bylo oznámeno, že u přijímací zkoušky neuspěla. Dodnes neví, z jakého důvodu.

Největší pedagogický vzor participantky, třídní učitelka na druhém stupni základní školy, jí navrhla studium pedagogiky volného času. Participantka zjišťovala své možnosti a podala si přihlášku ke studiu pedagogiky volného času a biologie do Hradce Králové. Byla přijata k dálkovému šestiletému studiu. Ve čtvrtém ročníku přišla revoluce a obor pedagogiky volného času byl upraven na obor učitelství pedagogiky pro pátý až dvanáctý ročník, tento předmět se však v těchto ročnících nevyučoval. I přes všechny komplikace participantka dostudovala a získala magisterský titul.

Během své pedagogické kariéry na základní škole vystudovala obor výchovného poradenství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Tento obor byl dvouletý.

Po nástupu do mateřské školy na pozici učitelky byla nucena vystudovat obor předškolní a mimoškolní pedagogiky. Tento obor studovala dálkově na Střední škole informatiky a cestovního ruchu v Humpolci. Při studiu si velice oblíbila všechny výchovy. Co ji ovšem nemile překvapilo, že obsah učiva v psychologii a pedagogice se za těch mnoho let nezměnil. V roce 2017 úspěšně odmaturovala a nic jí nebránilo věnovat se svému vysněnému povolání.

6. kategorie: **Profesní role**

- *rozvoj již v dětství;*
- *role pečovatelky;*
- *role obhájce;*
- *organizátorka;*
- *role poradce;*
- *role manažera;*
- *role učitelky;*

- *role komunikátora.*

Profesní role označují určitý způsob chování a jednání učitelek. U participantky se profesní role utvářely již v dětství. V roli obhájce vysvětlovala chlapcům v mateřské škole, že na dívčích záchodech nemají co dělat. Role organizátorky se projevovala při organizování plyšáků během hry na školu a také her pro kamarády při cestě do školy. Rolí pečovatelky byla známá ve svém okolí, když pomáhala pečovat a vozit v kočárku děti sousedům. Poté co se jí narodil vytoužený bratr, pečovala o něho.

Studiem a také během let její pedagogické praxe si získané pedagogické role prohlubovala, rozvíjela a osvojovala nové. V jejím životním příběhu uvádí konkrétně roli poradce, kterou rozvíjela vedením pedagogických praxí, studiem výchovného poradenství a jeho aplikováním při práci s dětmi jako výchovný poradce. Roli manažera praktikovala především jako zástupkyně ředitele. Participantka je také výborná komunikátorka, což se projevuje jak při komunikaci s dětmi a jejich rodiči, pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, tak s veřejností. Děti v ní měly důvěru a nebály se na ni obrátit s jakýmkoli problémem. Jako učitelka uměla v dětech probudit radost z učení, motivovat je a spravedlivě hodnotit.

7. kategorie: **Profesní kompetence**

- *kompetence předmětové;*
- *komunikativní kompetence;*
- *kompetence manažerské;*
- *kompetence profesně kultivující.*

Každá učitelka by měla mít předpoklady pro tuto profesi. Tyto předpoklady označujeme jako profesní kompetence. Své kompetence pak učitelky rozvíjí pedagogickou činností.

Výtvarného nadání participantky si všimla paní učitelka v páté třídě. Spolu s dalšími spolužáky ji vybrala k výtvarnému vyzdobení zdí základní školy, kterou navštěvovali. Další předmětové kompetence si rozvíjela s ohledem na své oblíbené školní předměty. Participantka má v oblibě biologii a český jazyk a během studií se vždy snažila v těchto předmětech vynikat, aby je v budoucnu mohla vyučovat na základní škole.

Jak sama uvádí, profesně kultivující kompetence, především její pedagogický takt, se začal rozvíjet po vzoru třídního profesora na gymnáziu. Byl jí velkou oporou a podporou ve chvíli, kdy na ni dopadla tíha emocí po úspěšném dokončení maturitní zkoušky a uvědomění si, kolik překážek musela překonat a především, že se tohoto okamžiku nedožili její prarodiče.

„Ne vždy musí učitel nutně ke svému žáku promlouvat, mnohdy stačí vyjádřit porozumění.“

Manažerské kompetence se projevovaly nejen na vedoucích pracovních pozicích. Organizovala spoustu zajímavých soutěží, výukových programů, táborů, exkurzí a výletů jak pro děti, tak pro jejich rodiče a veřejnost. Byla členem Českého svazu ochránců přírody, se kterým se podílela na organizaci soutěže Poznej a chraň, na okresní, ale i krajské úrovni. Dále organizovala humanitární pomoc a workshopy na téma lidská práva.

Komunikativní kompetence participantky jsou na výborné úrovni. Při nástupu do mateřské školy měla obavy, zda bude schopna komunikovat s malými dětmi, tyto obavy záhy zmizely. Její komunikativní kompetence byly na takové úrovni, že v jejich rozvoji pomáhala své mladší kolegyni.

8. kategorie: **Šíře profesního rozvoje**

- *první pracovní zkušenost s dětmi;*
- *učitelka na základní škole;*
- *pracovní zkušenosti z různých pozic na základní škole;*
- *práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami;*
- *zástupkyně ředitelky;*
- *negativní pracovní zkušenost;*
- *odchod ze základní školy;*
- *asistentka v mateřské škole;*
- *učitelka v mateřské škole;*
- *metodik a lektor;*
- *práce s dětmi i se zvířaty.*

Participantka má velkou řadu pracovních zkušeností. Ať už byly pozitivní nebo negativní, výrazně ovlivnily její identitu a formulovaly ji do podoby skvělého pedagoga.

Svou první pracovní zkušenost absolvovala na základní škole, kterou jako dítě sama navštěvovala. Okresní národní výbor ve Zlíně ji ustanovil jako vedoucí Pionýrské organizace Socialistického svazu mládeže. Tuto práci vykonávala rok a měla možnost spolupracovat s řadou učitelů, kteří ji učili jako malou. Především se svou bývalou třídní učitelkou, jejím velkým pedagogickým vzorem. Práce s dětmi se participantce velice líbila. Jelikož nebyla členem komunistické strany, a ani jím být nechtěla, musela se stále hlídat, aby se nedostala do problémů.

Po vystudování vysoké školy nastoupila na pozici učitelky na základní škole Velký Ořechov. Působila zde dvacet let. Za tu dobu měla možnost získat mnoho zkušeností z různých pracovních pozic. Vyučovala zde na prvním i na druhém stupni, působila na pozici technika BOZP, byla koordinátorka volnočasových aktivit, metodik prevence, metodik environmentální výchovy, koordinátor školního vzdělávacího programu, vedoucí spisovny školy, výchovný poradce a zástupce ředitele školy. Za pomoci canisterapie se ve škole věnovala i práci s dětmi s poruchami učení nebo chování a dětmi zdravotně znevýhodněnými. Na základní škole získala i negativní zkušenost, kterou byl pracovní mobbing ze strany vedení školy. Po dlouhém zvažování a konzultaci s odborníkem na pracovně – právní vztahy a psychologem se rozhodla práci opustit.

Jeden rok se věnovala rodině a chovu domácích zvířat. Pak přišla nabídka pracovat na pozici asistenta pedagoga u tělesně postižené dívky v mateřské škole. Ke speciální pedagogice měla participantka blízko a nabídku přijala. Tato práce měla být jen na půl roku, ale ředitelka mateřské školy byla s její prací natolik spokojená, že jí nabídla pracovní pozici učitelky. Být učitelkou mateřské školy byl největší sen participantky a tak nabídku neodmítla. Na této pracovní pozici byla velice úspěšná.

„Mou práci s dětmi po hospitacích ředitelka mateřské školy ohodnotila slovy:

„To byl pedagogický koncert“.“

Během práce učitelky v mateřské škole začala spolupracovat s firmou na výrobu didaktických a výtvarných pomůcek pro mateřské školy a první stupeň základní školy. Testovala nové didaktické pomůcky a tvořila k nim metodiky. Spolupráce s touto firmou byla natolik úspěšná, až participantce nabídli pracovní pozici metodika a lektora předškolního vzdělávání na statku v Luhačovicích. Tuto pracovní nabídku přijala,

protože mohla pracovat s dětmi a zároveň se zvířaty. Na tomto statku se podílí na vedení táborů pro děti a také výukových programů pro děti z mateřských škol. Aktuálně je činnost pozastavena z důvodu opatření kvůli pandemii nemoci Covid – 19.

„V tom všem spatřuji další možný posun v mé pedagogické kariéře a za všechny tyto příležitosti, jimiž jsem prošla a procházím, jsem vděčná.“

9. kategorie: **Profesní seberozvoj**

- *samostudium speciální pedagogiky;*
- *další vzdělávání a rozvoj;*
- *rozvíjení dovedností při pozorování kolegyň;*
- *rozvíjení praktických schopností;*
- *sebevzdělávání.*

Participantka byla a stále je velice aktivní ve svém seberozvoji. Věnovala se samostudiu speciální pedagogiky v období života, kdy se chtěla věnovat hendikepovaným dětem. Aby hendikepovaným dětem a dětem s poruchami učení a chování mohla alespoň trochu pomáhat, učila se se svým psem canisterapii. Prošla také řadou workshopů a seminářů z oblasti přírodovědných a environmentálních věd, prevence, sociálních dovedností, speciální pedagogiky, práce s počítačem, řízení školy, tvorby školního vzdělávacího programu.

Své schopnosti rozvíjela i ve spolupráci s kolegyní v mateřské škole prostřednictvím kolegiální podpory. Učila se od ní nové hudební dovednosti, smysl pro pořádek a systematičnost. V rámci studia předškolní pedagogiky měla možnost nahlédnout do praxe jiných kolegyň a nechala se inspirovat pro další práci.

Pro tvorbu výukových programů rozvíjela své vědomosti o Luhačovicích a místních pověstech. Také se účastní různých webinářů. Získané vědomosti využívá pro tvorbu programů a různých didaktických pomůcek pro děti nebo při vzdělávacích hrách s jejími vnoučaty.

10. kategorie: **Profesní sebepojetí**

- *vrozené předpoklady pro profesi učitelky;*
- *oblíbená učitelka;*
- *spravedlivá*
- *přirozeně autoritativní.*

„Patřím k těm učitelům, kterým bylo tzv. z hůry dáno.“

Participantka vždy toužila stát se dobrou a kvalifikovanou učitelkou. Jak sama říká, má vrozené předpoklady tuto profesi vykonávat. Domnívá se, že mezi dětmi byla oblíbená. Vždy k nim byla spravedlivá a byla pro ně přirozenou autoritou. Pro svou profesionalitu, odbornost a snahu pomáhat byla dle jejích slov oblíbená také u rodičů.

Participantka si je plně vědoma svých pedagogických kvalit, které stále rozvíjí, a je v této oblasti zdravě sebevědomá.

11. kategorie: **Předávání pedagogických zkušeností**

- *pedagogická inspirace pro zahraničí;*
- *vedení praxí;*
- *předávání zkušeností kolegyni;*
- *podpora budoucích pedagogů.*

Participantka je odborníkem ve svém oboru a své znalosti, dovednosti a zkušenosti předává dalším generacím.

Její schopnosti zaznamenali také v projektu amerického vzdělávacího systému. Její vyučovací hodinu pozorovali a natáčeli metodici z Ameriky. Udivilo je, kolik pomůcek a metod je možné využít za jednu vyučovací hodinu. Své zkušenosti předávala také praktikantkám při vedení praxí. Také svým kolegyním z mateřské školy, které ji považovaly za svého mentora a často se na ni obracely s prosbou o radu a pomoc.

Jako metodik předškolního vzdělávání bude své zkušenosti předávat dalším pedagogům i nadále.

„Všem budoucím paní učitelkám přeji, aby i ony měly v životě štěstí na skvělé učitele, aby byly samy sebou, dokázaly se poprat za sebe, kolegyně i děti v tom dobrém slova smyslu, ale hlavně, aby si svůj život učitelky užily s láskou, trpělivostí, nadhledem

a humorem. A mé životní krédo: Toho bohdá nebude, aby moravská učitelka z boje utíkala!“

12. kategorie: **Volnočasové činnosti**

- *vedení kroužků pro děti;*
- *humanitární pomoc;*
- *vedení táborů pro děti;*
- *organizace workshopů;*
- *aktivní v obecních činnostech;*
- *spolupráce s firmou na tvorbu didaktických pomůcek;*
- *chovatelská činnost.*

Práce s dětmi participantku naplňuje natolik, že jí věnuje spoustu svého volného času. A to prostřednictvím vedení různých přírodovědných kroužků nebo vedení dětských táborů během letních prázdnin. Nad rámec svých povinností také organizovala workshopy a dětské aktivity v ZOO Lešná. Snaží se pomáhat dětem na celém světě, a proto se společností Adra organizovala humanitární pomoc a adopce dětí v Bangladéši. Participantka zasvětila celý svůj život práci s dětmi a pro děti. Myslím si, že svým pedagogickým působením pozitivně ovlivnila a v budoucnu ještě ovlivní mnoho generací.

Byla také aktivní v obecních záležitostech. Působila jako kronikářka a členka obecního zastupitelstva. Podílela se na přípravě publikace o obci, v níž žije.

Zprvu i spolupráce s firmou na tvorbu didaktických pomůcek, pro kterou tyto pomůcky testovala a psala metodiky, byla v jejím volném čase. Než přišla pracovní nabídka a tato činnost se stala součástí její nové práce.

Kromě pedagogické činnosti má v jejím životě důležité místo také chovatelská činnost. Doma vždy měli chovná zvířata – králíky, husy, kozy. Po odchodu ze základní školy plánovala s manželem založení kozí farmy.

8.2 Analýza výsledků hloubkového interview

Hloubkové interview bylo kódováno prostřednictvím otevřeného kódování. Vzniklé kódy jsem rozdělila do následujících kategorií.

1. kategorie: **Dětství**

- *dětské kroužky;*
- *touha být učitelkou;*
- *pedagogický trénink s vrstevníky;*
- *vůdčí typ;*
- *sebe prezentace;*
- *mnoho kamarádů;*
- *dětská hra na učitelku;*
- *vážná nemoc.*

„Od mala jsem chtěla být učitelkou.“

Participantka již od dětství snila o profesi učitelky a často si na učitelku hrála se svými plyšáky. Velice se těšila na nástup do základní školy v šesti letech.

V rámci Lidové školy umění navštěvovala výtvarný i hudební obor. Byla součástí přírodovědného kroužku a členkou volejbalového týmu, kde se, krom jiného, učila týmové spolupráci. Získané dovednosti dále rozvíjela a využila je v rámci své profese učitelky. Participantka se ráda prezentovala i na veřejnosti, k čemuž jí byly tyto kroužky ku pomoci. Například hrála na flétnu v cimbálové muzice, zpívala v pěveckém sboru, recitovala na společenských akcích a účastnila se různých přírodovědných soutěží.

Mezi svými vrstevníky byla vždy velice oblíbená. Byla kamarádská s přirozenou autoritou, což posléze využívala i při pedagogické praxi. Vnímali ji, jako vůdčí typ, který pro ně organizoval různé hry a zábavu během společné cesty do školy i ze školy a během pobytu venku.

„Rodiče to vyjadřovali slovy, že se za mnou děcka táhnou.“

Participantka měla již v dětství možnost vyzkoušet si roli učitelky se svými vrstevníky a s mladšími dětmi. V rámci různých kroužků, na táborech nebo při předčítání z knih mladším dětem na základní škole.

„Měla jsem takzvaně nastartováno.“

Dětství participantky a splnění jejího snu ohrozilo vážné onemocnění toxoplazmózou. Tato nemoc ji na nějakou dobu vyřadila ze školního i sociálního života. Musela přerušit všechny své školní i mimoškolní aktivity a doslova bojovala o svůj život.

2. kategorie: **Rodinné prostředí**

- *podpora prarodičů;*
- *nepodporující rodiče;*
- *profesní představy rodičů;*
- *narození dětí;*
- *podpora rodiny při studiu.*

Od malička byli pro participantku velkou oporou její prarodiče z matčiny strany. Trávila u nich většinu svého dětství. Byli to právě její prarodiče, kteří ji přivedli k lásce ke zvířatům a přírodě jako takové. Byl to právě její dědeček, který jí předurčil kariéru učitelky.

Rodiče participantky nepodporovali její záměr být učitelkou. Oba měli o její profesní kariéře jiné představy. Maminka si přála, aby byla sekretářkou s ekonomickým vzděláním. Sama pracovala jako úřednice na Městském národním výboru. Tatínek hrál závodně volejbal a pro svou dceru si představoval sportovní kariéru na profesionální úrovni. Byť ani jeden s profesí učitelky nesouhlasili, participantce v této volbě nebránili. Nakonec jí, společně s jejím manželem, byli velkou oporou při studiu. Během studií na vysoké škole se participantce narodily dvě děti, její manžel a rodiče je hlídali a opatrovali, když participantka studovala. Na svých dětech pak prakticky zkoušela vše, co se při studiu naučila.

„Studovala jsem na vysoké škole při mateřské dovolené, kdy děti byly objekty mého pedagogického pozorování.“

3. kategorie: **Vzdělání**

- *studium na základní škole;*
- *předsedkyně třídy;*

- *výborná studentka;*
- *studium na gymnáziu;*
- *zhoršení prospěchu;*
- *studium v zahraničí;*
- *studium pedagogické školy;*
- *studium speciální pedagogiky;*
- *studium na vysoké škole;*
- *studium předškolní pedagogiky.*
- *vzdělání v dalších oblastech.*

Participantka navštěvovala základní školu v Otrokovicích. Zde se řadila k žákům, kteří se nemuseli příliš učit. Většinu učiva si pamatovala z hodin ve škole. Na druhém stupni započaly předměty, které participantka neměla příliš v oblibě, a na ty se musela připravovat i doma. K těmto předmětům patřila matematika, chemie a fyzika. Na základní škole vždy absolvovala s vyznamenáním. Měla zde možnost si vyzkoušet vedoucí pozici v roli předsedkyně třídy.

Po dokončení devítiletky se participantka rozhodla nastoupit na Gymnázium v Otrokovicích, aby později mohla studovat pedagogickou školu. Na gymnáziu se musela daleko více připravovat na výuku. Bylo zde větší množství učiva, častější testy a přezkušování, než na základní škole. V průběhu studia dostala participantka možnost přihlásit se ke studiu předškolní pedagogiky v tehdejší Sovětském svazu. Bohužel nebyla přijata. Během studia na gymnáziu onemocněla toxoplazmózou a její prospěch se rapidně zhoršil z důvodu velkého množství zameškaných hodin. Především v matematice až na známku dostatečnou, protože jí participantka nerozuměla, tudíž se jí nemohla řádně naučit.

„Nebyla jsem nijak ambiciózní studentkou.“

Gymnázium dokončila úspěšnou maturitní zkouškou hned z pěti předmětů. Povinná byla zkouška z českého jazyka, matematiky a ruského jazyka. Z volitelných předmětů si vybrala biologii a pedagogiku.

Po ukončení gymnázia si participantka podala přihlášku ke studiu speciální pedagogiky na vysoké škole. Z dodnes neznámých důvodů nebyla ke studiu přijata. Poté si podala

příhlášku ke studiu pedagogiky volného času. Participantka si zvolila vysokou školu v Hradci Králové, kterou studovala dálkově během její mateřské dovolené. Studium probíhalo šest let. Vždy se snažila zkoušky nebo zápočty udělat na první pokus bez ohledu na klasifikaci. K velkému nedorozumění došlo při státní závěrečné zkoušce. Pan profesor jim zadal jiné otázky, než na které se studentů ptal, a právě z tohoto důvodu musela participantka státní závěrečnou zkoušku opakovat a úspěšně absolvovala až na druhý pokus.

V rámci pracovní pozice na základní škole vystudovala participantka výchovné poradenství. Participantka byla nucena vystudovat učitelství pro mateřské školy. I přesto, že měla magisterský titul z pedagogiky, neměla tam dovětek z předškolní pedagogiky. Zvolila si dálkové studium na střední škole v Humpolci. Toto studium ji obohatilo především v oblasti výchov a praxe.

„S lítostí jsem konstatovala, že ve výuce pedagogiky a psychologie se za dobu dvaceti pěti let od mého studia na vysoké škole příliš nezměnilo.“

4. kategorie: **Pedagogické vzory**

- *učitelé jako vzory;*
- *oblast pedagogiky podle pedagogického vzoru;*
- *důležitý pedagogický vzor;*
- *podpora od pedagogického vzoru.*

Jak sama participantka uvádí, kladné pedagogické vzory nejvíce ovlivnily formování její profesní identity. K těmto vzorům řadí vedoucí z dětských táborů, učitele od základní školy až po školu vysokou. U svých vzorů pozorovala povahové vlastnosti, které by jako učitelka chtěla mít.

„Čím starší jsem byla, tím víc jsem dokázala rozlišit kvalitní učitele i učitelky, o nichž jsem si myslela, že se minuli povoláním. Zejména v období studia na gymnáziu a později i na vysoké škole.“

Podle pedagogických vzorů měnila participantka pedagogické oblasti, ve kterých chtěla působit.

Nejdůležitějším pedagogickým vzorem pro participantku byla třídní učitelka na druhém stupni základní školy. Tato paní učitelka byla upřímná, obětavá, energická, radostná a zároveň akorátní, uměla se ze své práce radovat.

„Měla vynikající povahové vlastnosti, přiměřené požadavky na jednotlivé žáky, smysl pro spravedlnost a zastání. Podala pomocnou ruku tam, kde bylo potřeba. Vyučovala se smyslem pro humor.“

Pro participantku byla tato paní učitelka ze všech pedagogických vzorů nejvýznamnějším podnětem v rozvoji její profesní identity. U paní učitelky měla pocit, že jí z učitelů nejvíce rozumí, a snaží se ji dále rozvíjet a podporovat. Participantka uvádí, že právě tato paní učitelka z ní udělala lepšího člověka. Co je nejdůležitější, uvedla ji do pedagogické praxe, když na základní školu nastoupila jako skupinová vedoucí po dokončení gymnázia. Seznámila participantku s učitelským zázemím, fungováním školení a porad, upozornila ji, na co si dát pozor a kde být benevolentní. Přijala ji jako svou kolegyni. Participantka si přála být také tak dobrá učitelka. Aby své schopnosti co nejlépe využívala ve prospěch svých žáků a oni se nebáli kdykoli za ní přijít a požádat o pomoc.

5. kategorie: **Profesní rozvoj**

- *instruktorka;*
- *vedoucí;*
- *učitelka na základní škole;*
- *zástupkyně ředitele;*
- *oddílová vedoucí;*
- *výchovná poradkyně;*
- *učitelka v mateřské škole;*
- *lektorka vzdělávacích aktivit;*
- *kronikářka;*
- *psaní publikace;*
- *budoucí profesní plány.*

V oblasti profesního rozvoje má participantka mnoho zkušeností. Již v patnácti letech se stala instruktorkou a v osmnácti letech vedoucí přírodovědných oddílů pro děti. Po dokončení gymnázia nastoupila na pracovní pozici skupinové vedoucí na základní škole, kde sama jako dítě studovala.

Výraznou profesní zkušeností byla pro participantku pozice učitelky na základní škole. Působila zde také jako výchovný poradce. Zkušenosti získala i na řídicí pozici jako zástupkyně ředitele, která jí přinesla řadu nových zkušeností, ať už v oblasti komunikační, nebo v oblasti hospitačních činností.

Do mateřské školy nastoupila ve zralém věku. Nejprve na pozici asistentky pedagoga, kdy se věnovala dříve se zdravotním postižením. Následně jí byla nabídnuta pozice učitelky, kterou i přes mírné obavy přijala.

V současné době působí jako metodik a lektor ve středisku pro předškolní vzdělávání. Přípravuje zde výukové programy pro děti z mateřských škol i prvního stupně základních škol. Podílí se na tvorbě metodických materiálů k pomůckám, které navrhuje a vyrábí její zaměstnavatel. Participantka tuto pracovní nabídku vnímala jako novou zkušenost a možnost v pedagogické praxi ještě něco dokázat.

Participantku také obohatila pozice kronikářky v místě jejího bydliště a podílení se na tvorbě publikace o této obci. Využila zde své nadšení jak z jazyka českého, tak z hledání různých historických zajímavostí.

6. kategorie: **Učitelka na základní škole**

- *oblíbená učitelka;*
- *třídní učitelka;*
- *učitelka přírodopisu;*
- *učení bez aprobace;*
- *mobing;*
- *neshody s vedením;*
- *zdravotní problémy;*
- *zásah policie.*

Jak jsem již zmínila, pracovní pozice učitelky na druhém stupni základní školy byla pro participantku velice přínosná, a to jak pozitivně, tak negativně.

V mládí si participantka více rozuměla se staršími dětmi. Měla radost nejen ze samotného učení dětí, ale i plánování různých akcí, volnočasových aktivit, vedení kroužků a pomáhání dětem prostřednictvím canisterapie. Participantka vyučovala na druhém stupni přírodopis a řadu dalších předmětů, na které neměla aprobaci. Nekvalifikovaně také vyučovala na prvním stupni.

Během svého působení na základní škole byla několika třídám třídní učitelkou. Jednu z těchto tříd navštěvoval i její syn. Naučila se tedy oddělovat roli matky a třídní učitelky, aby byla spravedlivá vůči všem dětem.

Žáci si k ní, jako k výchovné poradkyni, chodili pro rady i v oblasti volby budoucího povolání. Často jim také pomáhala s jejich rodinnými a výchovnými problémy nebo i s problémy v oblasti vrstevnických vztahů. U svých žáků byla oblíbená. Vnímali ji jako učitelku naslouchající, chápající, vnímající, pomáhající, se smyslem pro humor, respektující a ochotnou postavit se za ně a podat jim pomocnou ruku. V případě potřeby však přísnou a důslednou, která se nepřetvařovala a se všemi jednala na rovinu. S řadou svých žáků se stále pravidelně setkává.

„Žáci mi říkali, že mi nikdy nevymysleli žádnou přezdívku, protože mám respekt, jsem jediná normální učitelka na škole a je se mnou sranda.“

Mnoho zkušeností jí přinesla i funkce zástupkyně ředitele. Zjistila, že má výborné předpoklady pro řízení školy. Na základě zkušeností z této pracovní pozice přemýšlela, zda nezkusit pozici ředitelky. Během několika let však došla k závěru, že jí administrativní práce nevyhovuje, a raději by se více věnovala přímé práci s dětmi. Byl zde také negativní tlak a přístup ze strany ředitelky školy k osobě participantky. Z těchto důvodů tuto pozici opustila a opět byla učitelkou a výchovnou poradkyní.

Velmi negativní zkušeností pro participantku byl pracovní mobbing. Vedení školy využívalo a manipulovalo nejen s dospělými, ale i s dětmi. Participantka se tento tlak snažila vydržet, co nejdéle to bylo možné. V této době také paní ředitelka obdržela několik velice vulgárních textových zpráv. Označila participantku za jejich autora a zavolala na ni policii. Ta vyslechla participantku i její kolegy a prokázala její nevinu. Po tomto incidentu, nesouhlasu s manipulováním, ze zdravotních důvodů a po konzultaci s odborníky na pracovní vztahy, se rozhodla ze základní školy odejít. Profesi učitelky na nějaký čas opustila.

„Nejhorší na tom všem byla naprostá beznaděj, že s danou situací nemohu nic dělat, byť Policie České republiky uznala, že je pravda na mé straně a straně kolegyně, které stály při mně. Odešla jsem i proto, abych před dalším stresem chránila své kolegyně.“

7. kategorie: **Učitelka v mateřské škole**

- *obava z práce v mateřské škole;*
- *obliba práce v mateřské škole;*
- *naplňující profese;*
- *ocenění okolím;*
- *úcta k dětem, rodičům i kolegům;*
- *emocionální odchod;*
- *budoucí návrat.*

Do mateřské školy nastoupila participantka ve zralém věku. Nejprve na pozici asistentky pedagoga. Z práce měla obavy, především zda bude schopna komunikovat s tak malými dětmi. Tyto obavy se velice rychle vytratily a po roce na této pracovní pozici jí paní ředitelka nabídla pracovní pozici učitelky. Práce v mateřské škole ji bavila. Líbilo se jí připravovat vzdělávací aktivity z různých oblastí, samotné vzdělávání dětí i spolupráce se všemi kolegyněmi. V rámci pracovní pozice učitelky se participantka rozvíjela především v oblasti výchov. Ráda připravovala různé aktivity, činnosti a besídky pro děti i rodiče a podílela se na řadě projektů.

S kolegyní, učitelkou ve třídě, měly skoro mateřský vztah. Pro mladší kolegyni je participantka velký pedagogický vzor. Obě se podporovaly a byly ochotné se od sebe navzájem učit. Participantka přiznává, že i se svými zkušenostmi se má stále co učit i od mladé kolegyně, která byla začínající učitelkou v mateřské škole. Společně se účastnily projektu Kolegiální podpory a navzájem se vzdělávaly jedna od druhé v oblasti environmentální a hudební.

„Měla jsem možnost i ve svém vyšším věku naučit se spoustu nového od mladší kolegyně a toho si moc cením. Zároveň jsem jí i dalším kolegyním, asistentkám, praktikantkám mohla předávat zkušenosti nabyté během mé pedagogické praxe s tím, že učitelku by její

práce měla bavit, naplňovat, rozvíjet a měla by si jí užívat s radostí a úctou k dětem, rodičům a kolegyním.“

U dětí i rodičů byla oblíbenou učitelkou. Rodiče se na ni často obraceli se žádostí o radu, protože pro ně platila jako odborník ve své profesi. Jejich pedagogických kvalit si velice vážili a dokázali je ocenit. Jak sama uvádí, k dětem i rodičům přistupovala s laskavou dominancí. To znamená, že jim stanovovala hranice, dbala na dodržování pravidel a slušného chování k ostatním. Na druhou stranu jim vyjadřovala úctu, respektovala je, a byla ochotná jim se vším pomoci.

„Občas mi místo oslovení, paní učitelko, s udiveným obličejem řekli mami nebo babičko, malovaly mi obrázky, chodily se pomazlit. Myslím, že jsem jim byla tak trochu náhradní mámou nebo babičkou. A i tady platila laskavá dominance.“

Z mateřské školy odešla participantka po velmi dlouhém rozhodování, její odchod byl hodně emocionální. Velmi těžko opouštěla kolegyně, děti a také rodiče. V budoucnosti by se do mateřské školy na pozici učitelky ráda vrátila.

„Momentálně uvažuji o tom, že bych se vrátila na pozici učitelky do MŠ nebo založila domácí rodinnou farmu, v níž bych skloubila péči o domácí zvířata, hipoterapii a canisterapii s pedagogickou praxí zaměřenou na děti předškolního věku formou setkávání se s maminkami a dětmi. Každopádně je mým přáním opět se pracovně setkat s kolegyněmi ze třídy v MŠ pro jejich odborné a lidské kvality, nikoliv jen při povídání u kávička.“

8. kategorie: **Seberozvoj**

- *semináře;*
- *celoživotní vzdělávání;*
- *nařízené vzdělávání;*
- *rozvoj od kolegů;*
- *rozvoj v oblasti výchov;*
- *chyba jako zkušenost;*
- *děti nás učí;*

- *webináře.*

„Během své pedagogické praxe jsem si postupně uvědomovala, že učitel v průběhu své kariéry rozhodně nevystačí s tím, co vystudoval. Aby měl co svým žákům předávat, nutně musí rozvíjet i sám sebe.“

Participantka si je vědoma, že je nezbytné se sebevzdělávat, rozvíjet a profesně zdokonalovat. Seberozvoj má ráda, ráda se zdokonaluje a získává nové poznatky, které může využít v praxi. Svou profesní odbornost rozvíjela prostřednictvím seminářů, workshopů, vzdělávacích kurzů. Rozvíjela se především v oblasti přírodovědné, environmentální, pedagogické, výchovné, sociální, ekonomické, informačních a komunikačních technologií, canisperapie a péče o jiná zvířata.

Při práci v mateřské škole byla nucena vystudovat obor předškolní pedagogiky. Zde ji nejvíce zaujaly výchovy. Vynikala v nich již od dětství a rozhodla se více v těchto oblastech rozvíjet i mimo školu.

„Považuji za samozřejmé samostudium a také fakt, že se má učitel vzdělávat po celý život v oblastech jeho zájmu. Nařízené vzdělávání podle mě nedává příliš smysl, protože učitel ho sice absolvuje, ale neuvádí do praxe.“

Participantka se ráda vzdělává i od svých kolegyně prostřednictvím pozorování jejich práce a vzájemné komunikace. Také zastává názor, že i jako dospělá se může a má co učit i od dětí. Ke svému rozvoji využívá také vlastních chyb, které si vždy vyhodnotí, vytvoří si nějaké ponaučení a snaží se je více neopakovat.

V současné době se participantka rozvíjí prostřednictvím široké nabídky webinářů z oblasti logopedie, jógy a meditace.

9. kategorie: **Participantka jako učitelka**

- *profesní kompetence;*
- *profesní role;*
- *vztah k dětem;*
- *oblíbená učitelka;*
- *práce nad rámec povinností.*

Participantka si během své profesní přípravy a profesní praxe osvojila řadu profesních rolí. Především role komunikátora, pečovatelky, učitelky, poradce, vůdce a manažera. S profesními rolmi se pojí profesní kompetence, které aktivně využívala. Participantka ovládá kompetence předmětové, komunikativní, sociální, manažerské, profesně a osobně kultivující a sociální kompetence.

Pro rozvoj participantky byla důležitá zpětná vazba od dětí, žáků, rodičů i kolegů, kteří dokázali její profesní kvality ocenit. Tento přístup ji motivoval k dalšímu rozvoji. Uvědomovala si, že její práce má smysl. Vždy chtěla být učitelkou pro děti, nikoliv kvůli společenskému postavení či prestiži. S dětmi pracovala často i nad rámec svých povinností ve svém volném čase. Bohužel často i na úkor své vlastní rodiny.

„Říká se o mně, že jsem dobrá učitelka, to ale nemohu posoudit ani já, ani rodiče, to musí posoudit děti.“

10. kategorie: **Profesní sebereflexe**

- *zpětná vazba;*
- *hospitace;*
- *sebehodnocení;*
- *sebezdokonalování;*
- *rozvoj;*
- *hodnocení vlastních schopností;*
- *komunikace;*
- *druhy sebereflexe;*
- *názory veřejnosti;*
- *pravidelnost sebereflexe;*
- *zlepšení sociálních vztahů;*
- *kvalitní sebehodnocení.*

V profesním rozvoji participantky je sebereflexe velice důležitá. Dle jejího názoru by měl být schopen každý učitel vyhodnotit, jakým učitelem je, a jakým by chtěl být. Z rozhovoru

vyplývá, že je schopna hodnotit se objektivně, a hlavně efektivně ve snaze profesně zdokonalit sebe sama. Pravidelnou sebereflexí zlepšuje své pracovní výsledky a také sociální vztahy s dětmi a kolegy na pracovišti.

„Věřím, že díky sebereflexi jsem mohla být i dobrou kolegyní, tzv. partačkou.“

Participantka se za pomoci sebereflexe zamýšlela nad zvolenými metodami, formami a organizací své práce. Pravidelně a aktivně hodnotila záměry, výsledky a důsledky výchovně vzdělávacího procesu a svého působení na děti. Na základě výsledků její sebereflexe

přemýšlela nad tím, co ve své práci s dětmi zlepšit, aby podpořila jejich rozvoj a posunovala je ve vývoji stále dopředu.

Z metod sebereflexe využívá participantka nejčastěji pozorování, hospitace, fotodokumentaci, videonahrávky. Velice oceňuje zpětnou vazbu, rozhovory a diskuse s dětmi, žáky, rodiči, kolegy i veřejností. Dokáže přijmout kritiku, pokud je podložena patřičným vysvětlením.

„Vždy, když jsem prošla ve svém sebehodnocení k názoru, že jsem v dané oblasti dobrá, a je potřeba posunout se dál, předala jsem tuto oblast kolegyním, a našla novou, v níž jsem se mohla zdokonalovat.“

Pravidelná sebereflexe participantku dovedla postupně k tomu, že dnes dokáže bez větších problémů rozlišit co udělala dobře a co naopak špatně. Kde se projevily chyby, a jak s nimi dále pracovat ve prospěch jejího profesního rozvoje.

8.3 Analýza výsledků životní křivky

Při analýze životní křivky se nejprve zaměřím na samotný tvar křivky, kterou participantka nakreslila sama na čistý kus papíru. Znázorněná křivka slouží jako neverbální vyjádření emocí participantky ke klíčovým událostem v rozvoji její profesní identity. Můžeme tak posoudit, jak jednotlivé události participantka vnímala. U životní křivky jsem analyzovala členitost a jednotlivé události, které participantka zaznamenala.

Členitost křivky

Životní křivka je velice členitá, můžeme zde pozorovat, které události participantka vnímá více pozitivně, a které negativně. Celkem participantka zaznamenala devět událostí,

kteřé se významně podílely na rozvoji její profesní identity. U pozitivních událostí je oblouk klenutý vpravo. Oblouk může být kratší nebo delší podle míry vnímané důležitosti, kterou tato událost přispěla k rozvoji profesní identity podle participantky. Negativní události mají oblouk klenutý vlevo a také je kratší nebo delší podle míry vnímané důležitosti, kterou tato událost přispěla k rozvoji profesní identity podle participantky. Podle členitosti můžeme pozorovat, že sedm z těchto událostí vnímá participantka pozitivně a pouze dvě vnímá negativně.

Tabulka 1 Pořadí událostí dle vnímané důležitosti

Pořadí dle vnímané důležitosti	Pozitivní události	Negativní události
1.	2. stupeň základní školy	odchod ze základní školy
2.	vysoká škola	lektorská činnost
3.	1. stupeň základní školy	—
4.	učitelství v mateřské škole	—
5.	učitelství na základní škole	—
6.	gymnázium	—
7.	předškolní období	—

Zaznamenané události

Participantka životní křivku slovně popsala. Na základě analýzy tohoto popisu vznikly kódy, které jsem rozdělila do následujících kategorií.

1. kategorie: **Předškolní období**

- *pozitivní období;*
- *vliv prarodičů;*
- *dědečkova předpověď;*
- *rozená učitelka;*
- *hra na učitelku;*
- *touha být učitelkou;*

Předškolní období vnímá participantka velice pozitivně. Nejvýznamnější pro ni bylo působení prarodičů, u nichž trávila spoustu času. První impuls pro rozhodnutí být učitelkou nejspíš podnítil její dědeček, který často předpovídal, že z ní jednou bude učitelka.

„Nevím, jestli je to přímo jeho zásluha, nebo jestli je mi to opravdu dané, že to takto mělo být.“

Velice se těšila, až nastoupí do základní školy. Čekání si krátila hrou na paní učitelku, jako žáky využívala své plyšáky.

„A chtěla jsem být učitelka.“

2. kategorie: **Pedagogické vzory**

- *1. pedagogický vzor v 1. třídě;*
- *jazyková škola;*
- *2. pedagogický vzor ve 3. a 4. třídě;*
- *působení na mladší děti;*
- *utvrzení ve volbě profese;*
- *nej důležitější pedagogický vzor na 2. stupni;*
- *podpora od vzoru.*

Významnou úlohu v rozvoji profesní identity participantky měly pedagogické vzory. Každý jeden vzor zanechal na participantce nějakou stopu, kterou přenesla do své pedagogické praxe.

Prvním vzorem byla paní učitelka v 1. třídě.

„V první třídě, ta první paní učitelka, byla přísná, přímá, spravedlivá, uměla nás naučit, uměla nás pochválit. Měla jsem ji ráda a zároveň z ní měla respekt, ale nebála jsem se jí.“

Tato paní učitelka rozmluvila rodičům participantky její přestup na jazykovou školu, viděla v ní hravost a nechtěla, aby byla připravena o dětství.

Druhým pedagogickým vzorem byla paní učitelka ze 3. a 4. třídy, kterou participantka vnímala jako maminku nebo babičku. Byla spravedlivá, ale přesto přísná. Tato paní učitelka

umožnila participantce cítit se jako učitelka, protože mohla chodit předčítat pohádky mladším dětem.

„A to mě taky hodně oslovilo a v tom jsem se taky cítila dobře. A chtěla jsem v tom pokračovat, protože mě to opravdu hodně bavilo. Takže tady jsem se v podstatě utvrdila v tom, že chci být učitelka.“

Největší učitelský vzor poznala participantka na druhém stupni základní školy. Cítila v ní oporu nejen v situacích týkajících se školy, ale také v ní měla velkou oporu při řešení rodinných problémů.

„Tady jsem přemýšlela nad tím, že by ten učitel měl být pro to dítě pomocník, který mu pomůže v podstatě v jakékoli situaci. Až později, v tom dospělém věku mně došlo, že učitel není spasitel.“

3. kategorie: **Studium**

- *studium základní školy;*
- *studium gymnázia;*
- *hrozba vyloučení;*
- *komplikace při studiu;*
- *příprava na vysokou školu;*
- *podpora okolí;*
- *studium pedagogiky;*
- *studium vysoké školy;*
- *státní zkouška na druhý pokus.*

Studium základní školy vnímala participantka velice pozitivně. Od pedagogických vzorů počínaje až po první zkušenosti s rolí učitelky.

Po základní škole nastoupila na gymnázium. Z počátku bylo její studium bez problémů. Úspěšně dokončila první ročník. Během druhého ročníku bohužel onemocněla a ve škole měla až 400 zmeškaných hodin. Z tohoto důvodu ji chtělo vedení školy vyloučit a participantka by tak musela přestoupit na učiliště. To ovšem s ohledem na její profesní

směřování, stát se učitelkou, nepřipadalo v úvahu a participantka to odmítla dopustit. Její lékař tak škole vysvětlil celou situaci a byla jí udělena výjimka.

„Mělo to obrovskou nevýhodu v tom, že když jsem byla doma, tak jsem vždycky musela potom rychle dohánět učivo. Když jsem přišla do školy, tak se na mě sesypali, protože potřebovali všichni známky.“

V té době to bylo pro participantku velice náročné, ale s odstupem času vnímá toto období jako dobrou přípravu na dálkové studium vysoké školy. Na gymnáziu se začala věnovat studiu pedagogiky, byla první, kdo měl zájem z pedagogiky maturovat.

Vysokou školu v Hradci Králové studovala participantka dálkově po dobu šesti let. Musela tam dojíždět každou sobotu a také se účastnit různých týdenních seminářů. Nebylo to pro ni jednoduché, protože během studia byla na mateřské dovolené. Ve druhém ročníku byla rozhodnuta studium ukončit, ale za pomoci spolužáků a docentů to nevzdala a ve studiu pokračovala. Státní závěrečnou zkoušku musela opakovat a úspěšně ji zvládla až na druhý pokus.

„Něméně tím, že jsem docílila titulu magistr učitelství pro 5. až 12. ročník, protože tehdy se to dělalo tak, že nebyly rozdělené střední a základní školy, ale studovalo se pro druhý stupeň a současně střední školu. Mám tedy aprobaci na základní i střední školu.“

4. kategorie: **Profesní působení na základní škole**

- *učitelka na základní škole;*
- *pozitivní vztahy;*
- *rozšíření profesních dovedností;*
- *řada profesních funkcí;*
- *zástupkyně ředitele.*

Jako velmi dobré období uvádí participantka její profesní působení na základní škole. Především díky kolektivu učitelů. Během svého působení na základní škole rozšiřovala participantka své profesní dovednosti a dál se vzdělávala v různých oblastech. Vyzkoušela si také řadu pracovních funkcí. Nejvýraznější zkušeností byla pracovní pozice zástupkyně ředitele. Na tomto postu působila pět let, bohužel nadměra administrativy a málo času na práci s dětmi byly hlavním důvodem k odchodu z této pracovní pozice.

Poté, co participantka opustila pozici zástupkyně ředitele, začaly se zhoršovat vztahy na pracovišti. Zejména ze strany ředitelky školy.

5. kategorie: **Negativní profesní zkušenost**

- *mobbing;*
- *dramatický odchod ze základní školy;*
- *konzultace s odborníky;*
- *upřednostnění vlastního zdraví;*
- *nejhorší moment;*
- *snaha řešit problém.*

Odchod ze základní školy byl pro participantku velmi dramatický. Předcházela mu mobbing ze strany ředitelky. Byl mířen nejprve na učitele, ale později i na děti. Bohužel tato situace byla neřešitelná, nepomohla ani školní inspekce, ani starosta obce a ani rodiče.

„Považuji to za největší problém. Tu bezradnost, že jsem nevěděla, jak pomoci kolegům a sobě.“

Celá tato situace byla velice nešťastná. Participantka dlouho zvažovala a konzultovala s odborníky své další kroky. Nakonec se rozhodla upřednostnit své zdraví a základní školu opustit.

„A to bych řekla, že bylo z těch pedagogických momentů asi nejhorší, co mě potkalo. Že jsem musela odejít z místa, kde jsem to měla ráda, kde jsem měla ráda děcka, kde ta děcka měla ráda mě, rodiče byli spokojeni, v tomto směru všechno klapalo.“

6. kategorie: **Profesní působení v mateřské škole**

- *nástup po odpočinku;*
- *asistentka pedagoga;*
- *učitelka v mateřské škole;*
- *výborné pracovní prostředí;*
- *doplnění studia;*

- *posun v profesním životě;*
- *těžké rozhodnutí o odchodu.*

Po ročním odpočinku dostala participantka nabídku na pracovní místo asistentky pedagoga v mateřské škole. Náplní její práce byla pomoc postižené dívky v kolektivu běžné třídy. Byla to nová zkušenost a výzva, kterou přijala. Po roce dostala od ředitelky pracovní nabídku na pozici učitelky.

„Tam to bylo skvělé, protože jsem měla perfektní kolegyně, bezvadné děti, bezvadné rodiče.“

Participantka si také doplnila vzdělání v předškolní pedagogice, aby byla plně kvalifikovaný pedagog pro mateřské školy. Studovala střední školu v Humpolci, obor předškolní a mimoškolní pedagogika.

„A zase mě to posunulo v tom profesním životě dál.“

Přesto, že na této pracovní pozici byla spokojená, dostala novou zajímavou pracovní nabídku a po dlouhém rozhodování mateřskou školu opustila.

7. kategorie: **Nová profesní zkušenost**

- *pracovní pozice lektora a metodika;*
- *další pedagogický rozvoj;*
- *negativní zkušenost.*

Participantka dostala nabídku pracovat jako lektor a metodik předškolního vzdělávání v nově budovaném středisku mimoškolního vzdělávání. Tuto pracovní nabídku přijala, protože chtěla vyzkoušet něco úplně nového.

„Tak jsem došla k závěru, že to je to místo, kde ještě můžu něco pro pedagogiku a pro děti udělat.“

V rámci této pracovní pozice se participantka dále vzdělává a rozvíjí, aby mohla lépe připravovat výukové programy pro děti. Aktuálně je jejich činnost pozastavena z důvodu pandemie Covid – 19.

Když participantka nastoupila do vzdělávacího střediska, byla nadšená. Mělo velký potenciál. Bohužel veškerý rozvoj a další budování odsunula majitelka stranou a řeší rodinné

vztahy. Participantka se na tomto místě už necítí příjemně a bohužel má obavy o budoucnost tohoto místa, proto rozmýšlí, zda tuto práci opustit.

8. kategorie: **Profesní budoucnost**

- *bilancování nad dalšími kroky;*
- *návrat ke školství;*
- *vzdělávací středisko;*
- *environmentální středisko;*
- *kozí farma.*

Participantka nyní přemýšlí nad svými budoucími profesními kroky. Vzhledem ke svému vzdělání, profesním zkušenostem a věku, má stále spoustu pracovních možností. Zvažuje návrat do školství, opět na místo učitelky v mateřské škole. Také má řadu nápadů, jak využít jejich zahradu, pole a domácí zvířata. Například založením vlastního vzdělávacího střediska pro děti a rodiče nebo environmentálního střediska, kde by více využila biologii, kterou studovala na vysoké škole. Má také možnost založit společně se svou rodinou kozí farmu. Možností má opravdu spoustu.

9 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na základě jednotlivých analýz výzkumných metod byla zjištěna data, která budou v následující kapitole aplikována do případové studie participantky a také poslouží k formulaci odpovědí na výzkumné otázky.

9.1 Co o učitelské identitě vypovídají výsledky analýzy profesního příběhu?

Jedinci si volí profesi na základě toho, pro jakou oblast mají největší osobní zdatnost. Jinak tomu nebylo ani u participantky, u níž se již od dětství projevovaly předpoklady a potenciál pro profesi učitelky. Tohoto potenciálu si jako první všiml její dědeček.

Participantka byla natolik přesvědčená o svých schopnostech a své volbě profese, že již celé své studium zaměřila na jediný cíl, kterým bylo stát se učitelkou. Její profesní identita se tak započala rozvíjet volbu profese a pokračovala přípravou na ni, čili samotným studiem, které nebylo vždy snadné. Velkým rizikem v průběhu studia byla vážná nemoc toxoplazmóza, kterou přenáší zvířata. Z důvodu velkého množství zameškaných hodin jí hrozilo vyloučení z gymnázia a přestup na učiliště. Cílem participantky však bylo stát se učitelkou a přestup na učiliště nepřipadal v úvahu. S tímto rizikem se participantka vypořádala a byla jí udělena studijní výjimka. Studium na vysoké škole bylo pro participantku také náročné, při péči o rodinu musela dojíždět až do Hradce Králové. Dokonce zvažovala ukončení studia. Za pomoci spolužáků však dokázala na druhý pokus úspěšně absolvovat. Během studií participantka prokázala svou houževnost, odolnost a resilienci.

Participantčinu představu o profesi učitelky ovlivňovaly pedagogické vzory. U těchto vzorů vyzorovala jejich vlastnosti, schopnosti, odbornost a zanícení pro práci, na jejichž základě si vytvořila představu o roli učitele. Jaký by měl být, jak by měl přistupovat ke své práci a ke vzdělávání dětí. S touto představou se snaží sebeidentifikovat a naplnit ji svým profesním rozvojem a přístupem ke své práci v průběhu své profesní dráhy. K tomu největšímu pedagogickému vzoru patřila paní učitelka na druhém stupni, která byla upřímná, obětavá, energická a radostná. Participantka se právě díky ní utvrdila ve svém rozhodnutí stát se učitelkou.

Rozvoj profesní identity přechází i do samostatné pedagogické praxe, během níž si participantka utvářela a osvojovala nové profesní zkušenosti. V pedagogické praxi ovlivňuje profesní identitu řada faktorů, mezi které řadíme profesní role, které učitelka

zastává, její vztah s kolegyněmi i s dětmi. Vliv má i samotný výchovně vzdělávací proces, kterého je iniciátorem. Šíře profesního rozvoje participantky je opravdu působivá a pro mladší kolegyně velice inspirující. Vypracovala se až na vedoucí profesi zástupkyně ředitele. V jednotlivých profesních funkcích zastávala profesní role, které odrážely její profesní povinnosti. Také si rozvíjela a osvojovala profesní kompetence, tedy souhrn znalostí, dovedností, postojů a zkušeností.

Ve vztazích na pracovišti má participantka pozitivní i negativní zkušenosti. Za svou profesní dráhu měla celou řadu inspirujících kolegyň, se kterými má stále přátelský někdy až mateřský vztah. Bohužel má i velice nepříjemnou, dle jejích slov nejhorší, profesní zkušenost. Stala se obětí mobbingu, jehož iniciátorem byla ředitelka základní školy, kde participantka působila jako učitelka. Tuto překážku jí pomohla do jisté míry překonat její osobní zdatnost, protože participantka si důvěřovala, věřila ve své profesní schopnosti. Z toho důvodu se po konzultaci s odborníky na pracovně – právní vztahy, psychologem a také s ohledem na její zdraví, rozhodla ze školy odejít, beze strachu, že by si nenašla nové pracovní místo.

Participantka měla sama na sebe vždy vysoké nároky a kritéria. Její profesní rozvoj a kvalita jejího profesního výkonu je výrazně propojena s její sebereflexí, kterou participantka aktivně a pravidelně využívá. Vyhodnocuje své zkušenosti, které získává pedagogickou praxí a své jednání ve výchovně vzdělávacím procesu. Proces sebereflexe napomáhá participantce k utváření její profesionality a ke zkvalitnění její práce. Důležitou podmínkou tohoto procesu je, že participantka musí být upřímná sama k sobě. Na základě sebereflexe také volí profesní oblasti, které dále rozvíjí sebevzděláváním.

Učitel by se měl stále vzdělávat a rozvíjet, což si plně uvědomuje i participantka a po této stránce je velmi aktivní. K jejímu seberozvoji využívá samostudium, semináře, webináře i vzájemné sdílení s kolegyněmi. Můžeme říct, že v seberozvoji a sebevzdělávání ji pohání její vnitřní motivace ke zlepšení vlastní práce a tím ke zlepšení rozvojení dětí.

Participantka je kreativní, flexibilní a zanícená pro svou práci. Svě budoucí profesní vyhlídky a profesní vývoj stále směřuje do oblasti práce s dětmi. Vzhledem ke svému rozsahu vzdělání a profesním zkušenostem má spoustu možností. Může se opět navrátit do školství nebo si vytvořit vlastní projekt k rozvoji a vzdělávání dětí. Zvažuje všechny její možnosti.

Participantka celý svůj život věnovala práci s dětmi a pro děti často i na úkor vlastní rodiny. Svým působením ovlivnila a v budoucnu ještě ovlivní celou řadu generací dětí. Myslím si, že s ohledem na její osobní vývoj, profesní zkušenosti, kompetentnost a odbornost můžeme participantku označit za učitele profesionála.

9.2 Odpovědi na výzkumné otázky k profesní identitě učitelky

Odpověď na výzkumnou otázku číslo 1: Jaký podnět zahájil rozvoj profesní identity učitelky?

Profesní identitu považuje participantka za důležitou součást učitelského povolání a důležitou složku učitelova profesního vývoje. Uvádí také, že každý učitel by si měl být vědom, ve kterém životním období se u něho projevil zájem o práci s dětmi a záměr vykonávat tuto profesi.

Participantku do značné míry ovlivnil její dědeček, který jí od dětství předpovídal pracovní pozici učitelky. Větu, kterou říkal: „Z té jednou bude učitelka.“, má v hlavě dodnes. Prarodiče se nedožili její učitelské promoce na vysoké škole, ale participantka je jim za určení profesního směřování vděčná a vždy na konci školního roku se s nimi dělí o květiny, které od svých žáků a dětí dostává.

Sama také ráda říká, že se řadí k rozeným učitelkám. To znamená, že má pro tuto profesi vrozené předpoklady. Již od dětství projevovala vůdčí a organizační schopnosti. Můžeme říct, že již od dětství směřovala k tomu, že bude učitelkou. Během let měnila jen pedagogické zaměření, od tety v jeslích přes učitelku v mateřské škole, speciálního pedagoga až po učitelku na prvním stupni.

Odpověď na výzkumnou otázku číslo 2: Jaké etapy lze identifikovat v profesním příběhu učitelky?

Jak bylo zmíněno v teoretické části, vývoj učitele má své etapy, které charakterizoval Průcha (2002, s. 23). Jednotlivé etapy vývoje mají vliv na kvalitu odváděné práce učitelky. Čím vyšší etapa, tím je odvedená práce kvalitnější. Některé tyto etapy lze identifikovat i v životním příběhu participantky.

1. etapa – „volba učitelské profese“

Rozhodnutí stát se učitelkou učinila participantka již v dětství. V jejím příběhu není zmínka o tom, že by někdy chtěla vykonávat jiné povolání. Její dětská hra byla zaměřena na školu, participantka byla učitelka a plyšáci její žáci. Její kladný a pečující vztah k dětem byl také motivačním faktorem pro volbu učitelské profese. Starala se o děti ze sousedství a také o svého mladšího bratra. Na základní škole ráda chodila předčítat mladším dětem do nižších ročníků, a jak sama uvádí, to ji utvrdilo, že chce být učitelkou.

Celé její studium směřovalo k jedinému cíli, být učitelkou. Překonala řadu překážek, jen aby tohoto cíle dosáhla. Odmítla přijmout, že by jí vážná nemoc překazila její profesní cestu.

2. etapa – „profesní start“

Když nebyla participantka přijata na studium speciální pedagogiky na Univerzitu Palackého v Olomouci, Okresní národní výbor města Zlína jí přiřadil pracovní pozici vedoucí Pionýrské organizace Socialistického svazu mládeže na základní škole v Otrokovicích, kterou sama jako dítě navštěvovala. Byla to její první profesní zkušenost, která trvala jeden rok. Za jejího uvádějícího učitele můžeme považovat její bývalou třídní učitelku z druhého stupně. Seznámila participantku se školním zázemím, fungováním školení a porad, upozornila ji, na které oblasti si dát pozor a kdy může být k dětem více benevolentní. Pro participantku byla skutečným vzorem a výborným uvádějícím učitelem.

3. etapa – „profesní adaptace“

Profesní adaptace participantky probíhala na základní škole ve Velkém Ořechově. Nastoupila zde jako učitelka na druhý stupeň. Byla si plně vědoma, že je potřeba na žáky udělat výborný dojem, s čímž se pojí i příběh. Na první hodině se posadila na stůl a jediný dotaz, který žáci měli byl proč na stole sedí a její odpověď zněla: „*To bych asi neměla, že?*“, po této odpovědi vyšla mezi děti. Při odchodu ze třídy zaslechla jednoho z chlapců říkat: „*Dobrá je*“. Od té doby se stala oblíbenou učitelkou, za kterou se děti nebály jít pro radu, a to nejen v oblastech týkajících se jejich studia.

4. etapa – „profesní stabilizace“

Participantka se svou pílí a prací vypracovala na řadu profesních pozic. Její odbornost zaujala i metodiky v Americe, kteří natáčeli její vyučovací hodiny. Udivilo je, co vše je možné za jednu vyučovací hodinu prostudovat a kolik metod a učebních pomůcek je možno využít.

Její práce na pozici učitelky v mateřské škole byla velice kladně hodnocena jak ředitelkou, která její práci označila za pedagogický koncert, tak samotnými dětmi a také rodiči. Pro rodiče byla odborníkem ve své profesi a jako takového si jí vážili a oceňovali její práci.

Své zkušenosti předávala i velké řadě praktikantek. Díky své profesionalitě a schopnostem se stala sama vzorem pro svou dceru a také svou mladší kolegyni v mateřské škole. Také ostatní kolegyně ji považovaly za svého mentora a často se na ni obracely s žádostí o pomoc či radu.

Vypracovala se až na pozici metodika předškolního vzdělávání, kde by měla předávat své zkušenosti dalším pedagogům.

Participantka má dlouholetou praxi, přesto však u ní ještě nezaznamenáváme fázi „*profesního vyhasínání*“. Práce s dětmi ji naplňuje a i přesto, že se zrovna nachází na profesní křižovatce a zvažuje, kterou cestou se vydá, má stále plno nápadů a elánu.

Odpověď na výzkumnou otázku číslo 3: Jaké faktory ovlivnily vývoj profesní identity a jsou v příběhu klíčové?

Rozvoj profesní identity je nikdy nekončící proces, který je ovlivňován řadou faktorů. K jejímu rozvoji dochází jak vědomě, tak nevědomě. V životním příběhu participantky je uvedena řada faktorů, které se na vývoji její profesní identity podílely a podílejí.

Rodina

Jak již bylo zmíněno, na volbě profese učitelky se podíleli především prarodiče participantky, kteří si všímali jejích předpokladů pro profesi učitelky a také jejího vztahu k jejím kamarádům a dětem ze sousedství. Velice ji mrzí, že se ani jeden z prarodičů nedožil její promoce a nemohl být u toho, když se naplnila jejich předpověď.

Rodiče měli pro profesní kariéru participantky jiné představy, ale nikdy jí v profesní dráze učitelky nebránili. Naopak jí byli spolu s jejím manželem velkou oporou při studiu na vysoké škole. Participantka má dvě děti, syna a dceru. Během studia na vysoké škole byly pro participantku zdrojem inspirace, poznání i pedagogického tréninku.

Pedagogické vzory

Životem participantky prošla velká řada pedagogických vzorů, které na ni zapůsobily. Tyto vzory jí sloužily jako zdroj inspirace a model k porovnání, jakým pedagogem by chtěla sama být.

V první a druhé třídě to byla krásná, mladá a usměvavá paní učitelka, ovšem důsledná a s přirozenou autoritou. Učila děti hrou a dokázala ocenit jejich snahu.

Ve třetí a čtvrté třídě to byla paní učitelka, kterou participantka přirovnává k babičce. Byla moudrá, milá, laskavá a spravedlivá. Dokázala být i důsledná, když děti zlobily, bila je dřevěným ukazovátkem přes prsty, ovšem opravdu jen výjimečně, a hlavně vždy spravedlivě.

Mladou paní učitelku v páté třídě přirovnává participantka k mamince, která v ní prohlubovala její výtvarný talent.

Největším pedagogickým vzorem byla třídní učitelka na druhém stupni základní školy. Tuto paní učitelku participantka popisuje jako přímou, se smyslem pro humor a schopností sjednat si pořádek. Byla spravedlivá, mezi dětmi nedělala rozdíly a byla ochotná jim pomáhat, když to potřebovaly. V participantce probudila zájem o český jazyk. Uvedla ji také do pedagogické praxe. Tato paní učitelka ji přivedla k myšlence studia pedagogiky volného času, na jejímž základě si podala přihlášku na vysokou školu do Hradce Králové.

Vzdělání

Participantka uvádí, že ne vždy byla výborná studentka, ale snažila se plnit své studijní povinnosti a zvládnout všechny zkoušky na první pokus.

Absolvovala základní školu v Otrokovicích, kde se řadila k výborným studentům. Většinu učiva si pamatovala ze školy a doma se nemusela nějak zvlášť připravovat. Ve škole trávila hodně času, děti musely docházet na tzv. směny. Jeden týden probíhala výuka dopoledne a poté trávily čas ve družině. Druhý týden to bylo naopak. Přestože musela trávit většinu času ve škole, byla participantka spokojená, škola ji velice bavila.

Po nástupu na gymnázium se musela začít připravovat i doma. Studium bylo náročnější a participantce ho ještě více zkomplikovalo onemocnění toxoplazmózou. Již ve třetím ročníku chtěla své vzdělání ubírat cestou k profesi učitelky v mateřské škole a podala si přihlášku ke studiu předškolní pedagogiky v Sovětském svazu. Bohužel nebyla přijata, přesto ji zájem o pedagogiku nepřešel. Rozhodla se z předmětu pedagogika složit maturitní zkoušku a vybrala si ji jako volitelný předmět. Gymnázium ukončila úspěšnou maturitní

zkouškou z pěti předmětů – biologie, český jazyk, ruský jazyk, matematika a pedagogika. V této době se začala zajímat o speciální pedagogiku a rozhodla se pro její studium na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Bohužel ani k tomuto studiu nebyla přijata.

Na základě návrhu svého pedagogického vzoru se rozhodla podat si přihlášku ke studiu pedagogiky volného času v kombinaci s biologií. Tuto kombinaci nabízela vysoká škola v Hradci Králové. Byla přijata k dálkovému magisterskému studiu, do školy dojížděla šest let. Státní závěrečnou zkoušku úspěšně zvládla na druhý pokus.

Během svého působení na základní škole vystudovala dvouletý obor výchovného poradenství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Aby participantka mohla pokračovat v práci učitelky v mateřské škole, musela vystudovat obor předškolní a mimoškolní pedagogiky. Ke studiu si zvolila Střední školu informatiky a cestovního ruchu v Humpolci.

Profesní zkušenosti

Již od patnácti let působila participantka jako instruktorka přírodovědných táborů a v osmnácti letech se stala na těchto táborech vedoucí.

K první profesní zkušenosti participantky patří pracovní pozice vedoucí Pionýrské organizace Socialistického svazu mládeže. Na této pracovní pozici byla jeden rok. Byla to její první velká profesní zkušenost a práce s dětmi.

Největší profesní zkušeností a největší vliv na profesní identitu participantky, jak pozitivní, tak negativní, mělo její působení na základní škole ve Velkém Ořechově, kde působila jako učitelka přírodopisu na druhém stupni. Během dvaceti let svého působení na této škole vykonávala řadu pracovních pozic. Byla technik BOZP, koordinátorka volnočasových aktivit, metodik prevence, metodik environmentální výchovy, koordinátor školního vzdělávacího programu, vedoucí spisovny školy a výchovný poradce. Působila zde také jako zástupce ředitelky, ovšem toto místo po pěti letech opustila z důvodu velkého množství administrativy a malého množství přímé práce s dětmi. Celé působení participantky ukončil pracovní mobbing ze strany ředitelky. Ten byl mířen nejprve na pedagogy, ale postupně začala ředitelka ke svým manipulacím využívat i děti a tomu participantka odmítla přihlížet. Vrcholem byl zásah policie, když ředitelce docházely vulgární textové zprávy a ona obvinila participantku z jejich odesílání. Participantka patří k obětem mobbingu, které jsou sebejisté a odolné. Snažila se celou situaci vyřešit, bohužel jí nepomohl ani zřizovatel, ani školní

inspekce a ani rodiče. Tuto zkušenost participantka označuje jako nejhorší v její profesní kariéře. Cítila se bezmocná, že nemůže dětem a svým kolegům pomoci. Bohužel participantka neviděla jinou možnost, než ze základní školy odejít. Tato negativní profesní zkušenost ukazuje, že participantka má schopnost resilience a s touto stresovou situací se dokázala velice dobře vypořádat. Po této zkušenosti však přistupuje ke vztahům s dalšími zaměstnavateli obezřetně a více si všímá jejich chování a reakcí.

Po roce od odchodu ze základní školy dostala participantka nabídku na práci asistenta pedagoga v mateřské škole. Měla se věnovat práci s tělesně postiženou dívkou. Participantka se o speciální pedagogiku již dříve zajímala a práce v mateřské škole pro ni byla výbornou a novou zkušeností, proto toto místo přijala. Tato pracovní zkušenost měla trvat jen půl roku, nakonec trvala celý rok. S prací participantky byla ředitelka mateřské školy velice spokojená a nabídla jí místo učitelky. Získala zde řadu nových zkušeností. Ráda připravovala vzdělávací aktivity z široké škály oblastí. Samotná práce s dětmi i s kolegyněmi byla velice příjemná. Rodiče ji vnímali jako velkého odborníka a často se na ni obraceli s žádostmi o radu a o pomoc. Tyto pozitivní reakce můžeme vyhodnotit, jako projev resilience participantky s ohledem na negativní profesní zkušenost s mobbingem. Na tomto místě byla participantka spokojená. Rozhodnutí odejít z mateřské školy pro ni nebylo vůbec jednoduché.

Během svého působení v mateřské škole započala participantka spolupráci s firmou na výrobu výtvarných a didaktických pomůcek pro mateřské školy a první stupeň základní školy. Testovala jejich didaktické pomůcky a psala k nim metodiky. Majitelka této firmy si uvědomovala kvality participantky a nabídla jí místo metodika a lektora předškolního vzdělávání v nově zakládaném středisku v Luhačovicích. Po nástupu na toto pracovní místo začala participantka tvořit a realizovat výukové programy pro děti z mateřských škol, navrhuje nové didaktické pomůcky, pro které píše metodiky. Toto profesní nasazení může být projevem resilience. Její práce je v současné chvíli omezena epidemiologickou situací.

Seberozvoj a sebevzdělávání

Participantka si je plně vědoma potřeby sebevzdělávání a seberozvoje. Je toho názoru, že seberozvoj má smysl ve chvíli, kdy jedinec o něj má zájem a chce se posouvat kupředu. V momentě, kdy je nucen k sebevzdělávání svým okolím, tak získané poznatky nevyužívá pro praxi.

Na základní škole navštěvovala lidovou školu umění, a to jak hudební, tak výtvarný obor.

Účastnila se řady workshopů a seminářů z oblasti přírodovědných a environmentálních věd, prevence, sociálních dovedností, speciální pedagogiky, práce s počítačem, řízení školy a tvorby školních vzdělávacích programů.

Rozvíjela se a učila i od svých kolegyň. S mladší kolegyní v mateřské škole se zúčastnily programu kolegiální podpory, kde se od sebe učily navzájem. Participantka chtěla získat nové dovednosti v hudební oblasti, rozvíjet smysl pro pořádek a systematickosti.

Při přípravě výukových programů pro děti získala nové vědomosti o Luhačovicích a místních pověstech. Účastní se řady webinářů ve snaze inspirovat se k novým námětům a nápadům pro tvorbu vzdělávacích programů a didaktických pomůcek pro děti.

V současné době se sebevzdělává účastí na řadě online webinářů z oblasti logopedie, jógy a meditace.

Sebeprezentace

Potřeba sebeprezentace se u participantky projevovala od dětství. Nebála se vystupovat kdekoliv a kdykoliv. Například při cestě trolejbusem bavila spolucestující svým zpěvem. S recitací vystupovala na svatbách i pohřbech, účastnila se různých vědomostních soutěží a olympiád. Docházela předčítat dětem z mladších ročníků. Vystupovala s cimbálovou muzikou a zpívala ve sboru. Také byla součástí volejbalového týmu.

Při svém působení v mateřské škole ráda připravovala scénáře k dětským besídkám a sama často bývala součástí těchto představení.

Profesní sebereflexe

Participantka aktivně využívá proces sebereflexe ke svému rozvoji. Zamýšlí se a vyhodnocuje nejen své profesní kroky, ale také samotný proces výchovně vzdělávací práce s dětmi. Pečlivě plánuje a připravuje vzdělávací činnosti a aktivity pro děti na základě vyhodnocení předchozích zkušeností a vyhodnocení dosažené vzdělávací úrovně u dětí.

Na základě sebereflexe participantka volí i oblasti pro vlastní sebevzdělávání. Vždy si vybere oblast, ve které by se chtěla zdokonalit. Prostřednictvím sebereflexe poté analyzuje a zhodnotí, zda dosáhla úrovně, které dosáhnout chtěla. A opět zahajuje proces výběru nové oblasti k sebevzdělávání.

Odpověď na výzkumnou otázku číslo 4: Jak využívá učitelka sebereflexi při výkonu své profese?

Rozbor a objektivní hodnocení vlastní pedagogické činnosti je důležité jak pro kvalitu vzdělávání, tak pro vlastní rozvoj učitelky. Proces sebereflexe by měla každá učitelka pravidelně a odpovědně vykonávat. Pravidelná sebereflexe pomáhá předcházet stereotypu v práci a přispívá také k profesnímu růstu učitelky.

Prostřednictvím sebereflexe participantka vyhodnocuje svůj styl učení. Vhodnost zvolených metod, forem, způsobu práce a samozřejmě i výsledky svého výchovně vzdělávacího působení na děti. Na základě sebereflexe došla k závěru, že opravdu moc prožívá starosti a problémy dětí a snaží se jim za každou cenu pomoci. Přišla na to, že „učitel není spasitel“.

Participantka oceňuje zpětnou vazbu ze strany vedení, kolegyň, rodičů i dětí. Dokáže přijmout i kritiku v případě, že je skutečně objektivní a podložená patřičným komentářem, který jí pomůže se posunout dál a případně si stanovit, jak chyby napravit.

K metodám sebereflexe, které participantka využívá, patří vzájemné hospitace s kolegyněmi. Při těchto hospitacích dbají na plnění všech jejích fází. Důležitá je příprava hospitace, kdy se zamýšlí nad cíli, které budou u hospitované učitelky pozorovat. Fáze samostatné hospitační činnosti probíhá prostřednictvím pozorování a zápisu pozorovaných poznatků. Samozřejmě nesmí chybět rozbor, při němž společně diskutují a rozebírají celý sledovaný výchovně vzdělávací celek.

Velmi často k sebereflexi využívá fotodokumentaci a video nahrávky. Tyto metody nejvíce využívala při programu kolegiální podpory v mateřské škole. S mladší kolegyní se při práci s dětmi fotografovaly a nahrávaly a následně hodnotily a rozebíraly, co proběhlo v pořádku, a ve kterých oblastech je potřeba se zlepšit.

Odpověď na výzkumnou otázku číslo 5: Co je obsahem sebereflexe ve vztahu k profesní identitě učitelky?

Profesní identita je výsledkem aktivního využívání sebereflexe a sebehodnocení. Tento fakt si uvědomuje i participantka a stále se snaží vyhodnocovat si, jaký pedagog je a jakým by chtěla být. Uvádí, že každý pedagog by měl dokázat zhodnotit své záměry a svou práci a zhodnotit tak výsledky a důsledky její činnosti. Pravidelná sebereflexe může vést

ke zdokonalování učitelky a ke zlepšování výsledků její práce, ale také k lepším sociálním vztahům na pracovišti.

Participantka užívá sebereflexi ke zdokonalení sebe sama po pracovní stránce i po stránce lidské (naslouchání, porozumění a pochopení druhých), také zdokonaluje své volní vlastnosti jako odpovědnost, rozvážnost, spolehlivost, samostatnost a svědomitost. Obsahem sebereflexe participantky je také sebekontrola, kdy se zamýšlí nad tím, jak a co zlepšit v její práci, například při psaní a plánování příprav na výchovně vzdělávací činnosti s dětmi. Také se zamýšlí nad samotnou prací s dětmi, aby je rozvíjela a posunovala dopředu s ohledem na jejich individualitu a věk. Uvádí, že za pomoci sebereflexe mohla být i skvělou pracovní kolegyní.

Prostřednictvím sebereflexe participantka zvažovala i své profesní kroky. Dovedla ji k rozhodnutí opustit pozici zástupkyně ředitele a přivedla ji k názoru, že nechce být ředitelkou, byť kvalifikačně a zkušenostně měla na tuto pozici předpoklady.

Participantka sebereflexi využívá k hodnocení různých oblastí, ve kterých by se chtěla zdokonalit. Jakmile přijde k závěru, že dosáhla v dané oblasti kýženého cíle a jak sama označuje, že je v dané oblasti dobrá, hledá si další oblast k rozvoji a zdokonalení. V procesu sebereflexe je participantka na takové úrovni, že dnes již okamžitě umí zhodnotit, co udělala dobře, a kde se projevily chyby, na nichž je potřeba zapracovat. Participantka tedy dokáže sebereflexi velice dobře využívat a pravidelně vyhodnocuje svůj profesní i osobní rozvoj.

9.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Zvolené metody sběru dat přispěly k vytvoření detailní případové studie participantky, která nám poskytla možnost nahlédnout do jejího života a vývoje profesní identity. Participantka nám umožnila nahlédnout jak na pozitivní, tak i ty negativní profesní zkušenosti, které se také velkou měrou podíleli na jejím rozvoji.

Výzkum ukázal, že participantka od dětství snila, že bude učitelka, což se odráží i na rozvoji její profesní identity. Můžeme u ní pozorovat skutečně velkou míru self-efficacy, neboli víru ve své schopnosti. Vždy věřila, že bude učitelka a překonávala překážky, které jí v tomto směřování bránily. Nakonec to dokázala a vykonává profesi, kterou má ráda a s radostí se v ní zdokonaluje.

V životním příběhu participantky můžeme identifikovat řadu faktorů, které ji ovlivnily, jak při volbě její profese, tak i v jejím profesním rozvoji. K těmto faktorům patří rodina,

pedagogické vzory, vzdělání, profesní zkušenosti, seberozvoj a sebevzdělání, sebe prezentace a v neposlední řadě profesní sebereflexe. V práci je rozepsáno, do jaké míry ji jednotlivé faktory ovlivnily. Můžeme také konstatovat, že na rozvoji svého profesního „Já“ stále aktivně pracuje.

Profesní mobbing, kterého byla obětí, se u ní projevuje především ve vztahu k jejím zaměstnavatelům. Všimá si často různých náznaků a jejich postojů. Se zaměstnavatelem si ráda buduje přátelský vztah založený na velké dávce důvěry. Pokud tuto důvěru něco naruší nebo se objeví jiné komplikace, které se odráží na vztahu participantky a zaměstnavatele, zvažuje, jak situaci co nejlépe vyřešit. V současné chvíli se opět potýká s problémy se zaměstnavateli, bohužel tato nepříjemná situace zatím nemá jiného řešení, než ukončení pracovního poměru. Myslím si, že participantka je natolik velkým odborníkem a má tolik profesních i životních zkušeností, že by se pro ni výborně hodila práce ve vedoucí pozici, například ředitelky v mateřské škole. Negativní profesní zkušenost ovlivnila její vztah k nadřízeným osobám a také její sebehodnocení. Participantka více věří ve své schopnosti.

Participantka ve svém rozvoji klade velký důraz na sebereflexi. Vyhodnocuje své dílčí pokroky v profesním rozvoji a také ve své profesní činnosti. Důkladně tak rozmyšlí své další směřování. Ve svých dalších krocích je vždy rozvázná a svědomitá. Nedělá žádná unáhlená rozhodnutí.

Z výzkumných zjištění vyplývá, že participantka je skutečně kompetentním pedagogem odborníkem. Má ráda svou práci a je pyšná na to, co ve své kariéře dokázala, a ještě v budoucnu dokáže. Je si plně vědoma svých pedagogických zkušeností a kvalit, i přesto je zdravě sebevědomá a ví, že se má stále co učit, aby byla ještě lepším pedagogem.

Na základě výzkumného šetření můžeme také stanovit doporučení pro praxi v oblasti rozvoje profesní identity. U každé učitelky je důležitá schopnost objektivní sebereflexe a pozitivní vnitřní motivace k výkonu této profese. Obojí je stavebním kamenem pro další sebevzdělávání se a získávání nových vědomostí, dovedností a schopností pro výkon profese učitelky v mateřské škole. Učitelka by si měla uvědomovat, že její rozvoj není nikdy u konce a stále se má čemu učit. Což můžeme pozorovat i v příběhu participantky, která stále pracuje na svém profesním seberozvoji, a to prostřednictvím seminářů, vzájemným pedagogickým sdílením a také účastí na webinářích. Sama také zastává názor, že by se měl učitel vzdělávat po celý život.

9.4 Diskuse zjištěných výsledků výzkumu

V teoretické části jsem uvedla dva výzkumy, které se svým obsahem věnují rozvoji profesní identity učitelek v mateřské škole. V následující kapitole se pokusím zjištění z těchto výzkumů porovnat s vlastním výzkumem.

První výzkum se jmenuje Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu, jehož autory jsou docentka Adriana Wiegerová a profesor Peter Gavora. Tohoto výzkumu se účastnily studentky bakalářského studia učitelství pro mateřské školy. Bylo zjišťováno, ve kterém období jejich života dospěly k rozhodnutí stát se učitelkou, jak tento proces volby probíhal a jaké faktory ho ovlivňovaly. Z výzkumu vyplývá, že nejvíce jejich volbu ovlivňovaly především dosavadní zkušenosti v práci s dětmi a radost, kterou jim tato práce přináší. Participantky vnímají dětství jako symbol nezkaženosti. Výzkum odhalil jejich touhu pobývat v tomto nezkaženém světě a tato profese jim pomůže tuto touhu naplnit. Participantky také uvádí řadu osobnostních vlastností, které chtějí vzděláváním získat. Důležitou roli v jejich rozhodování měly i rolové vzory neboli osoby, které je při volbě profese ovlivnily. Vnímání činnosti učitelky a očekávání participantek od profese učitelky byly také motivem pro jejich volbu. Uvádí zde i samotný proces rozhodování, který pro některé z nich nebyl vůbec snadný, a naopak jiné si svým rozhodnutím byly jisté od doby, kdy samy navštěvovaly mateřskou školu.

Porovnáme-li tyto faktory ovlivňující volbu profese s faktory, které ovlivnily volbu profese participantky v mém výzkumu, najdeme shodu, a to především v rolových vzorech, které participantka v mém výzkumu uvádí jako jeden z velkých faktorů, které ovlivnily její volbu. Také můžeme zmínit dosavadní zkušenosti s dětmi, protože i ty byly do značné míry pro participantku důležité. Samotný proces rozhodování pro ni nebyl nijak náročný, sama již od dětství věděla, že chce být učitelkou, pouze výběru pedagogické oblasti se měnil.

Autorem druhého výzkumu je profesor Peter Gavora. Tento výzkum se jmenuje Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. Tento výzkum se snaží popsat a analyzovat podněty, které byly pro učitele klíčové při jejich rozhodnutí stát se učitelem. K těmto podnětům patří sebe prezentace, kdy velká část participantů uvedla, že rádi vystupovali na veřejnosti před publikem. Dále uvádí ranou roli učitele, kdy si již od dětství na učitele hráli a často k těmto hrám využívali své sourozence. Řada participantů byla také výbornými žáky ve škole, což pro ně bylo také podnětem k rozhodnutí být učitelem. Ovlivňujícím bylo také rodinné prostředí i jejich širší prostředí. Je zde také uvedeno

pozorování práce učitele a klíčové vzory, které participanty ovlivnily. Velkým podnětem byl i moment přiznání, že chtějí být učiteli.

Dovolím si konstatovat, že až na malé výjimky se podněty pro rozhodnutí stát se učitelem shodují s podněty, které uvádí i participantka z mého výzkumu. Jedinou výjimkou je širší prostředí, které se věnuje pomoci rodičům s prací kolem domu a na zahradě. Tento podnět uváděli především participanti vyrůstající na vesnici. Participantka z mého výzkumu pochází z Otrokovic z činžovního domu. S prací kolem domu, na zahradě a se zvířaty pomáhala svým prarodičům, ovšem jako podnět pro rozhodnutí stát se učitelkou tyto činnosti neuvádí. Také co se prospěchu týče, participantka se označuje za průměrnou, a ne vždy příliš ambiciózní studentku. Tento podnět tedy také při jejím rozhodnutí nebyl důležitý. Ovšem veřejné vyslovení svého záměru stát se učitelkou si participantka pamatuje dodnes.

„A tehdy se mě, už ani nevím kdo zeptal, čím bych chtěla být, až budu velká. A já řekla:

„Učitelka!“

9.5 Limity výzkumu

Při realizaci výzkumu se objevily některé oblasti, které můžeme označit jako limity výzkumu.

Za limit výzkumu můžeme považovat **výzkumný vzorek**. Celý výzkum byl zaměřen pouze na jednu participantku a na její objektivní a detailní popis rozvoje její profesní identity. Výzkumný vzorek tedy nemůžeme považovat za reprezentativní, a tudíž výsledky sběru dat není možné zobecnit na celou populaci. Participantka byla během výzkumu velice otevřená a svěřila se s řadou zajímavých pozitivních a také negativních zkušeností, což napomohlo k vytvoření detailního popisu její životní cesty od narození až po současnost. Participantka však mohla být ovlivněna vědomím, že je předmětem zkoumání a její odpovědi mohly být formulovány tak, jak si myslela, že je výzkumník potřebuje ve snaze mu pomoci.

Dalším limitem výzkumu mohou být **výzkumné metody**. Ke sběru dat byla využita metoda analýzy životního příběhu, polostrukturovaného interview a metoda životní křivky. Všechny tyto metody jsou vhodné a vzájemně se doplňují pro výzkumný design případové studie. Limitem je, že všechna data byla verbální a závislá na vzpomínkách participantky, pravdivost některých tvrzení není možné ověřit.

Triangulace metod sběru dat měla zajistit **validitu a reliabilitu výzkumu**, čili pravdivost a platnost celého výzkumu. Triangulace metod slouží k potvrzení nebo vyvrácení výzkumných zjištění. Zvolené metody se vzájemně doplňují a umožňují tak širší pohled na zkoumaný jev. Při sběru a jejich interpretaci dat může dojít k jejich zkreslení ze strany výzkumníka z důvodu jeho věku, pohlaví, osobnostní charakteristiky, předsudků a teorií.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá rozvojem profesní identity učitelky v mateřské škole. Cílem teoretické části bylo představit pojem profesní identity a další faktory, které se podílejí na jejím rozvoji. Rozpracované poznatky sloužily pro porozumění problematice a byly dále použity v empirické části této práce. Do teoretické části byly také zahrnuty dosavadní poznatky z výzkumů týkajících se profesní identity učitelek v mateřské škole.

Empirická část práce byla realizována v kvalitativním designu případové studie. Byla využita triangulace metod sběru dat analýzy životního příběhu, polostrukturovaného interview a životní křivky, pro zajištění validity a reliability výzkumu. Jednotlivé metody byly analyzovány prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě vzniklých kódů byly stanoveny a podrobně rozepsány kategorie. Z vyhodnocených dat byla sestavena případová studie participantky a byly formulovány odpovědi na všechny výzkumné otázky. Závěry výzkumu byly porovnány s jinými výzkumy zabývajícími se problematikou profesní identity učitelek mateřských škol. Podařilo se také vyvodit doporučení pro praxi.

Výsledky výzkumu ukázaly, že zvolená participantka si uvědomuje důležitost vlastní profesní identity. Stálým studiem a sebevzděláváním se jí snaží neustále rozvíjet. I přesto, že je pedagog s letitou praxí, přiznává, že se má stále co učit i od mladších začínajících kolegyň a řadu příležitostí k učení jí poskytují i děti. Také mě zaujala skromnost participantky, protože i přes rozsah svého vzdělání a dlouholeté pedagogické praxe neoznačuje sebe samu za dobrou učitelku: „Říká se o mně, že jsem dobrá učitelka, to ale nemohu posoudit ani já, ani rodiče, to musí posoudit děti.“ Procesem sebereflexe neustále rozebírá a vyhodnocuje své schopnosti, dovednosti, činy a odvedenou práci. Stále se snaží posunovat kupředu a pracovat na sobě jak v oblasti lidské, tak i profesní.

Tato diplomová práce mi pomohla lépe pochopit pojem profesní identity učitelky v mateřské škole, a především potřebu vlastní sebereflexe a sebevzdělávání k jejímu rozvoji. Pomohla mi nahlédnout do života a pedagogické praxe učitelky experta, což bylo velkým přínosem pro můj osobní profesní rozvoj a zamyšlením se, kam jako pedagog chci směřovat a čeho chci dosáhnout.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Dalajková, A., & Koflerová, A. (2017). Profesionalizace studentek učitelství pro mateřské školy. In A. Wiegerová & A. Dalajková, *Fórum mladých výzkumníků V.* (s. 55-62). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Beaty, J. J. (2012). *Skills for preschool teachers*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Berčíková, A., Šmelová, E., & Stolinská, D. (2014). *Učitel-aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Burkovičová, R. (2008). *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol: (vybraná problematika)*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562-582.
- Davis, G., & Ryder, G. (2016). *Leading in early childhood*. Los Angeles: SAGE.
- Deutscherová, B. (2019). Profesní trajektorie učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol. In J. Pavelková, B. Plisková & M. Kolínská Koutníková, *Fórum mladých výzkumníků VII.* (s. 53-60). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Feeney, S. (2012). *Professionalism in early childhood education: doing our best for young children*. Boston: Pearson.
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, LI(3), 352-368.
- Gavora, P. (2002). Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, 54(3), 240-256.

- Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) prehľad problematiky. *Pedagogika, LVIII(3)*, 222-235.
- Gordon, K. A. (2014). *Early childhood education: becoming a professional*. Los Angeles: SAGE.
- Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Heřmanová, V. (2004). *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Hloušková, L. (2019). Jak se rodí profese: příklad kariérového poradenství. *Orbis scholae, 13(1)*, 45-61.
- Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designového výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Juklová, K. (2019). *Osobní epistemologie budoucího učitele: predikce a podpora studijních procesů a výsledků*. Praha: Grada.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., & Seberová, A. (2011). *Učitel' preprimárnej a primárnej edukácie: profesniografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Krykorková, H., & Váňová, R. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kubalíková, A. (2015). Možné inovácie v profesijnom rozvoji učiteľov. *Pedagogika.sk, 6(1)*, 7-23.
- Lukas, J. (2006). Životní příběh učitelů – od kvalitativního ke smíšenému designu. In M. Kocourková, *Konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 36). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Kratz, H. -J. (2005). *Mobbing: jak ho rozpoznat a jak mu čelit*. Praha: Management Press.

- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Macková, A., & Pavlíčková, J. (2017). Profesní self-efficacy: teorie a metodologie zkoumání. In A. Wiegerová & A. Dalajková, *Fórum mladých výzkumníků V.* (s. 77-86). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Nolan, M. (2008). *Mentor coaching and leadership in early care and education*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Pěnička, J. (2018). Aká je motivácia učitelov k profesijnému rozvoju a aktérskému rastu v Čechách a na Slovensku. In B. Petrů Puhrová, B. Deutscherová & M. Koutníková, *Fórum mladých výzkumníků VI.* (s. 109-120). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386-407.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>.
- Sedliaková, I. (2015). Nepoznaná identita učiteľa predprimárneho vzdelávania v dôsledku reformy školstva z roku 2008. *Pedagogika.sk*, 6(4), 281-293.
- Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, LI(1), 31-44.
- Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. et al. (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535-561.
- Škobrtal, P., & Badošek, R. (2013). *Psychologie pro NMgr. studium učitelství pro MŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogické a školní psychologie.
- Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* (Disertační práce). Dostupné z <https://is.muni.cz/th/f128u/>.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247-274.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vyhláška č. 263/2007 Sb. kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízeních zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí*. (2007). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>.

Vyhláška č. 329/2013 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb. (2013). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-329>.

Wiegerová, A. (2016). *The careers of young Czech university teachers: in the field of pedagogy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510-534.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2004). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/2004-561/zneni-20210227.htm?sil=1>.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve změně pozdějších předpisů. (2004). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/2004-563/zneni-20160112.htm?sil=1>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

BOZP Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

Č. Číslo

Např. Například

OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

Sb. Sbírky

Tj. To je

Tzv. Takzvaný

Viz Videlicet; jak je možno shledat

§ Paragraf

% Procento

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model úrovní učitelovy osobnosti.....	14
Obrázek 2 Učitelovo profesní „Já“	14
Obrázek 3 Model fungování profesionální zdatnosti učitelů.....	20
Obrázek 4 Profesiogram učitele mateřské školy.....	45

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Pořadí událostí dle vnímané důležitosti	88
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka kódování životního příběhu

Příloha P III: Ukázka kódování interview

Příloha P IV: Životní křivka učitelky v mateřské škole

Příloha P V: Ukázka kódování popisu životní křivky

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Tímto souhlasíte s poskytnutím dat k diplomové práci na téma Profesní identita učitelky v mateřské škole. Výzkum je zcela anonymní a nikde nebude uvedeno Vaše jméno. Účast na výzkumu je dobrovolná, tudíž je Vaše rozhodnutí, zda odpovíte nebo neodpovíte na položené otázky.

Rozhovor bude nahráván na diktafon a následně přepsán, čímž bude zaručeno, že Vás nebude možné identifikovat podle hlasu.

Pokud nebudete souhlasit s využitím některých částí formou přímé citace, tazatelka bude respektovat Vaše rozhodnutí.

V..... dne.....

Podpis.....

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU

- 1 „Ty potvoro jedna, ty vydáš za čtyry kluky!“, říkávala moje babička, když jsem byla malá holka. „Z té jednu bude učitelka.“, říkával dědeček. Byla to snad první věta, kterou jsem si kdy zapamatovala, a zní mi v hlavě dodnes. Netuším, nakolik ovlivnila můj životní osud. Fakt je, že ani jeden z nich se mě učitelké promoce nedočkal. Dodnes se s nimi s velkým poděkováním dělím o květiny, které dostávám od dětí a rodičů na konci každého školního roku. Patřím k těm učitelům, kterým bylo tzv. z hůry dáno. *VLIV PRACOVNÍČŮ*
- 2 Narodila jsem se v roce 1965. Z vyprávění maminky vím, že již ve „školce“ se u mě objevily výrazné organizační schopnosti. To, když jsem klukům vysvětlovala, že na „holčičím“ záchodě nemají co dělat a jednoho jsem vlekla za vlasy pryč. Nebo když jsem v trolejbusě po cestě domů půl hodiny zpívala nahlas všechny možné písničky a bavila tím cestující i samotného řidiče. Ten to jednou ohodnotil slovy: „Ty jsi ale kočka.“ A já mu patřičně vysvětlila: „Co mi nadáváte, já nejsem žádné zvíře!“ A doma jsem si pak se spoustou plyšáků hrála na co jiného, než na školku. *Řekla to holčičím rodičům*
- 3 Do první třídy jsem nastoupila na Základní devítiletou školu Komenského v Otrokovicích. Tam jsem docházela až do 4. třídy. Bydleli jsme na nově budovaném sídlišti a do školy jsme chodili pěšky asi 20 minut. Spousta příležitostí pro organizování různých pohybových her jako bylo běhání mezi řadami garáží, brouzdání se zamokřeným územím, přecházení mostu přes řeku Dřevnici ručkováním z druhé strany zábradlí, tedy nad vodou. Schovávaná v malém parku, pranice o kaštiny, prohlídky výkladů v obchodech, honičky kolem kostela. Školu jsme stíhali tak, tak. Dnes by asi málokdo věřil, že jsme ve škole tzv. směnovali. Ve městě nás stále přibývalo a prostory nebyly. Jeden týden jsme měli výuku dopoledne a odpoledne družinu. Druhý týden to bylo naopak. Takže jsme vlastně neustále byli ve škole od 7 hodin ráno do pěti až šesti do večera. Docela často jsme chodili za tmy a stávali se tak stále statečnějšími a odvážnými jedinci. A pak jsme se ještě doma připravovali do školy na další den – napsat domácí úkoly, zopakovat učivo, naučit se něco nového, vyčurat, napít mléka a spát. Škola se stala našim životním prostředím. Někteří se učili „stávkovat“ již od malička. Mně to nevadilo. Tatínek o mně začal říkat, že bych mohla být armádní generál. Ale to se mi nelíbilo. *STUDIJNĚ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE*
- 4 Raději jsem si ve volných chvílích (tedy jen o víkend) hrála na školu. Já byla paní učitelka, plyšáci žáci. Moje postel byla třída a kuchyň se pravidelně měnila na školní jídelnu. Dalo hodně práce připravit žákům (každý plyšák měl samozřejmě své jméno) sešity a deníčky, kde dostávali razítka s patřičným okomentováním, za co. Pak je všechny odnášela do kuchyně, aby se naobědvali, a zase zpět do pokojíčku, do družiny. Umýt po nich všechno to nádobí. Ještě, že mi nezůstalo dělení dětí na výborné žáky a na *DĚTSKÁ HRA NA UČITELKU*

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ INTERVIEW

Interview:

1

Co bylo nejdůležitějším impulsem ve Vašem rozhodnutí stát se učitelkou?

Dědečkova věta „Z té jednou bude učitelka.“ a kladné učitelké vzory. Pamatuji si, že jsem již od malička říkala, že chci být učitelka. Do školy jsem se v šesti letech velmi těšila. Hned jsem také začala navštěvovat výtvarný obor tehdy LŠU. Od 6. třídy i hudební obor – hru na flétnu. V 15 letech jsem se stala instruktorkou a v 18 letech vedoucí dětských přírodovědných oddílů. Na ZŠ jsem byla členkou volejbalového týmu, který trénoval můj otec. V 9. třídě jsem měla jasno v tom, že chci nastoupit na gymnázium, abych později mohla studovat vysokou pedagogickou školu. Rodiče můj záměr stát se učitelkou příliš nepodporovali, ale ani mi v něm nebránili.

2

Jaké povolání by si pro Vás rodiče představovali?

Maminka ze mě chtěla mít sekretářku s ekonomickým vzděláním. Sama pracovala jako úřednice na tehdejší Městském národním výboru na odboru obchodu a později na sociálním odboru a jako matrikářka. Tatínek hrál závodně volejbal, a tak si představoval, že ze mě bude sportovkyně, měl zájem, abych hrála házenou. Sportovala jsem ráda, ale mé sportovní aktivity přerušilo onemocnění toxoplazmózou.

3

Jak vnímáte pojem profesní identita?

Profesní identitu považuji za důležitou součást učitelského povolání a důležitou složku učitelova profesního vývoje. Každý učitel by si měl uvědomovat, kde vznikl jeho záměr vykonávat toto povolání. V jakém období svého života se začal zajímat o děti a možnosti práce s nimi. Co bylo impulsem k tomu, aby zahájil studium pedagogických věd, jak se v průběhu pedagogické praxe dále vzdělával a rozvíjel. V jaké fázi se nachází nyní a kam směřuje, jaká je jeho perspektiva. Co mu výkon učitelské profese přináší, čím je motivován, jaké podává výkony, jak se angažuje a podílí na chodu školy. Jakým způsobem provádí autoreflexi, sebehodnocení, zda se umí ocenit. Ale také, jak ovlivňuje životní nebo profesní dráhy svých žáků, jakým dojmem působí na lidi ve svém okolí. Jak velká je jeho profesní odpovědnost. Nakolik si uvědomuje, jakým učitelem chtěl být a jakým ve skutečnosti je – zda v jeho představě povolání a realitě nevznikl diametrální rozdíl. Nakolik ho toto povolání uspokojuje.

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ POPISU ŽIVOTNÍ KŘIVKY

1

Popis životní křivky participantky

1. Předškolní období a působení prarodičů
Předškolní období, protože tam bylo působení prarodičů. Nejvíce dědečka, který tvrdil, že budu učitelka. Nevím, jestli je to přímo jeho zásluha, nebo jestli je mi to opravdu dané, že to takto mělo být. Možná třeba dalšíma životníma událostma to tak opravdu být mělo.
Tady jsem se cítila velice dobře, protože jsem si hrála na paní učitelku, měla jsem ty plyšáky a tak. Takže tam, aniž bych si to uvědomovala, prostě bylo mi v těch pozicích hrozně fajn. A chtěla jsem být učitelka a chtěla jsem, ne chtěla, ale těšila jsem se do školy hrozně moc.

2. 1. stupeň základní školy, učitelské vzory
V první třídě, ta první paní učitelka, byla přísná, přímá, spravedlivá, uměla nás naučit, uměla nás pochválit. Měla jsem ji ráda a zároveň jsem z ní měla respekt, ale nebála jsem se jí. Tam ještě dokonce byla možnost jít na jazykovou školu, a ona to mým rodičům rozmluvila, ať mě tam nedávají, že sice inteligenčně na to mám, ale že by mě obrali o dětství tím, že bych se musela o to víc učit. Ona ve mně zřejmě viděla to, že jsem taková hračička, tak to nedoporučovala.
Ve třetí a čtvrté třídě, tam byla druhá učitelka, která byla zase spíš maminka nebo babička. Ale zase spravedlivá a přísná. Ta mě právě naučila, nebo naučila, spíš mně umožnila chodit do mladších ročníků, do 1. a do 2. třídy, číst pohádky. Takže mě umožnila vyzkoušet si roli učitelky. A to mě taky hodně oslovilo a v tom jsem se taky cítila dobře. A chtěla jsem v tom pokračovat, protože mě to opravdu hodně bavilo. Takže tady jsem se v podstatě utvrdila v tom, že chci být učitelka.

3. 2. stupeň základní školy, učitelské vzory
Na druhém stupni základní školy, tam byl můj největší učitelský vzor od 6. až po 9. třídu. V té paní učitelce jsem vždycky měla obrovské zastání, i když se to týkalo rodinných problémů. Protože ona zároveň učila i mého otce, a když byl nějaký problém z jeho strany vůči mně, tak ho dokázala utnout. Dokázala ho zastavit. Takže ji jsem brala jako velkého pomocníka. Tady jsem přemýšlela nad tím, že by ten učitel by měl být pro to dítě pomocník, který mu pomůže