

Motivace pro výběr povolání předškolního pedagoga v Uherském Brodě a okolí

Bc. Lucie Švehlová

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Švehlová**
Osobní číslo: **H11445**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Motivace pro výběr povolání předškolního pedagoga v Uherském Brodě a okolí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti profese předškolního pedagoga a jeho motivace.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na motivaci pro výběr povolání předškolního pedagoga.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KUHRTOVÁ, 2009. Učitel: Příprava na profesi. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2863-6.

NAKONEČNÝ, Milan, 1998. Psychologie osobnosti. Vyd. 2. Praha: Akademie věd České republiky. ISBN 80-200-0628-1.

PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. Učebnice obecné psychologie. Praha: Akademie věd České republiky. ISBN 80-200-1086-6.

ŠTIKAR, Jiří et. al., 2003. Psychologie ve světě práce. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0448-5.

SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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 užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 5.4.2013

.....
Pall

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 závěrečných 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 vzdělávacího 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 jím 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Ústředním tématem předložené diplomové práce je motivace pro výběr povolání předškolního pedagoga v Uherském Brodě a okolí. Práce zpracovává problematiku přípravy předškolního pedagoga, včetně osobnostních předpokladů. Vychází z jeho profese a přibližuje formy práce, osobnost vychovávaného a jeho vliv na jednání předškolního pedagoga. Kromě toho se opírá o základní otázky motivace osobnosti a objasňuje teorii potřeb Abrahama Maslowa. Praktická část obsahuje výzkum zaměřený na zjišťování významu potřeb (dle Maslowovy pyramidy potřeb) pro výběr povolání předškolního pedagoga v závislosti na délce odborné pedagogické praxe. Výzkum ukázal, že u některých z potřeb existují statisticky významné rozdíly ovlivněné délkou praxe.

Klíčová slova: osobnost, profesní způsobilost, pedagogické dovednosti, předškolní pedagog, dítě jako vychovávaný, motivace, teorie potřeb, pyramida potřeb.

ABSTRACT

The central topic of the presented diploma thesis is the motivation for choosing the occupation of a pre-school pedagogue in Uherský Brod and its neighbourhood. The thesis deals with the issue of preparation of a pre-school pedagogue including his or her personal qualifications. The thesis focuses on the profession of a pre-school pedagogue and outlines forms of work as well as the personality of an educated person and his or her influence on the behaviour of a pre-school pedagogue. Furthermore, the thesis deals with the basic question of personality motivation and explains the theory of needs by Adraham Maslow. The practical part consists of the research focused on the investigation of the importance of needs (according to Maslow's hierarchy of needs) when choosing the occupation of a pre-school pedagogue in dependence on the length of pedagogical practice. The research has shown that in case of some of the needs there exist statistically significant differences influenced by the length of pedagogical practice.

Keywords: character, professional competence, pedagogical skills, preschool teacher, raised as a child, motivation, theory of needs, the pyramid of needs.

MOTTO

„Bud' jen pevný útes, o který se jedna za druhou tříští vlny života.“

Marcus Antonius Aurelius

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph. D. za vstřícný přístup a metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracovávání diplomové práce.

Mé poděkování také patří všem předškolním pedagogům, kteří zásadně přispěli k vytvoření práce. A rovněž děkuji svým rodičům a svému příteli za velkou dávku trpělivosti a pomoci.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG	13
1.1 OSOBNOST PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA.....	13
1.1.1 Typologie osobnosti	13
1.1.2 Klíčové dovednosti osobnosti	16
1.2 PŘÍPRAVA PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA.....	19
1.2.1 Pedagogické znalosti a dovednosti.....	19
1.2.2 Profesní způsobilost a kompetence učitele.....	21
1.3 BÍLÁ KNIHA A DALŠÍ DOKUMENTACE	24
1.3.1 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání v ČR	24
1.3.2 Obsah a podmínky předškolního vzdělávání v ČR	25
1.3.3 Sebehodnocení mateřské školy v ČR	26
1.3.4 Školní vzdělávací program MŠ	27
2 PROFESE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA	28
2.1 FORMY PŘÍMÉ PRÁCE	28
2.1.1 Organizace výchovné činnosti.....	28
2.1.2 Tradiční režim dne v MŠ.....	29
2.2 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ A ZDRAVÍ UČITELŮ.....	31
2.2.1 Profesní zátěž	31
2.2.2 Podpora zdraví	32
2.3 DÍTĚ JAKO VYCHOVÁVANÝ.....	33
2.3.1 Osobnost vychovávaného.....	33
2.3.2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a problémovým chováním.....	37
3 MOTIVACE A PYRAMIDA POTŘEB ABRAHAMA MASLOWA	39
3.1 MOTIVY A JEJICH KLASIFIKACE.....	39
3.1.1 Potřeby, zájmy a hodnoty jako motivy	40
3.2 MASLOWOVA TEORIE MOTIVACE	41
3.3 DALŠÍ TEORIE MOTIVACE	43
3.3.1 Atribuční teorie motivace.....	43
3.3.2 Murrayeho teorie potřeb	43
3.3.3 Pudová teorie motivace	44
3.3.4 Autodeterminační teorie osobnosti.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	48

4.1	VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A STANOVENÍ HYPOTÉZ	48
4.2	PROMĚNNÉ A JEJICH DEFINOVÁNÍ	48
4.3	POJETÍ VÝZKUMU	49
4.4	TECHNIKA VÝZKUMU	50
4.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB VÝBĚRU	52
4.5.1	Faktografické údaje	53
4.6	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	53
5	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	54
5.1	POPISNÁ STATISTIKA MOTIVACE A JEDNOTLIVÝCH POTŘEB.....	54
5.2	ANALÝZA ROZDÍLŮ VE VÝZNAMU JEDNOTLIVÝCH POTŘEB	59
5.2.1	Význam fyziologických potřeb	59
5.2.2	Význam potřeb jistoty a bezpečí	61
5.2.3	Význam potřeb sounáležitosti a lásky	63
5.2.4	Význam potřeb uznání	65
5.2.5	Význam potřeb seberealizace	67
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
	SEZNAM OBRÁZKŮ	77
	SEZNAM TABULEK.....	78
	SEZNAM GRAFŮ	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Předškolní pedagogika mě doprovází již od výběru střední školy. Sama vím, proč jsem si tuto cestu zvolila, ale jsou mé důvody stejné jako u jiných předškolních pedagogů? Proto jsem se rozhodla věnovat pozornost problematice motivace pro výběr povolání předškolního pedagoga.

Výchova neprobíhá pouze v rodině, ale je součástí předškolního vzdělávání v mateřských školách, kde jsou děti svěřovány do rukou odborných pracovníků, předškolních pedagogů. Jako každou jinou odbornost musí i předškolní pedagog získat, ať už mluvíme o středníškolském nebo vysokoškolském vzdělání. Znalosti a vědomosti získané studiem však nejsou dostačující. Již v období, kdy si člověk volí své budoucí povolání, střední školu, kterou by chtěl absolvovat, má určité předpoklady pro to, stát se pedagogem. Samotná osobnost člověka udává směr, kterým se člověk rozhodne jít. Proto v diplomové práci naleznete kapitolu věnující se předškolním pedagogům, jejich osobnostnímu zaměření a vzdělávání. Laikům se může zdát, že si předškolní pedagog ve své profesi pouze hraje. Abych tyto domněnky vyvrátila, popisuji ve své práci realizaci této profese. Veřejnost je seznámena pouze s přímou prací těchto odborníků, ti se však musí věnovat nejen dětem, ale také jistým dokumentům, činnost s dětmi si předem připravit, apod. Ať se však předškolní pedagog na svou práci připraví jakýmkoliv způsobem, vychovávaný má také svou osobnost, projevy a celý proces výchovy mění. S tím musí každý pedagog předem počítat a vycházet z toho, že každé dítě je jinou osobností, pochází z jiné rodiny, jinak se projevuje, jinak reaguje atd. Pedagogickou činnost bych přirovnala k ledovci. To co je na povrchu, vidí všichni. To je pouze část z celé práce, která je ukrytá tak hluboko, že si jí člověk nevšimne. Proč se tedy člověk rozhodne stát se předškolním pedagogem? To je otázka, kterou se zabývám v poslední teoretické části diplomové práce. Jejím obsahem je motivace, potřeby a zájmy v obecném měřítku. Podrobněji pak specifikuji motivační teorii Abrahama Maslowa, jehož pyramida potřeb je mi nejbližší.

V praxi na základě výzkumného šetření za použití kvantitativní metody (dotazník) budeme získávat a zpracovávat informace o konkrétních motivech pro výběr zmíněného povolání a to u předškolních pedagogů v Uherském Brodě a jeho okolí.

Cílem praktické části diplomové práce bude nalezení hlavních motivů pro výběr povolání předškolního pedagoga vzhledem k délce odborné (pedagogické) praxe a srovnání jejich

důležitosti pro výběr tohoto pracovního zařazení. Motivy budou dále zpracovávány na základě Maslowovy pyramidy potřeb.

V teoretické části si za cíl klademe uspořádání informací o této profesi a její realizaci vzhledem k motivaci výběru povolání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG

„Pojetí učitelské profese nelze zužovat na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů. Zjednodušeně řečeno, učitel by měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické a praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 9)

1.1 Osobnost předškolního pedagoga

Pojem osobnost má v naší kultuře velké množství významů. Jedním z nich je představa známé a nějakým způsobem výjimečné osoby, jinak osobnost hodnotí právo a jinak sociologie. (Nakonečný, 1998)

Psychologie často definuje osobnost jako dynamický systém procházející určitými i méně určitými změnami. To můžeme říct rovněž o osobnosti učitele. Zkoumání osobnosti učitele a jejich následných změn je předmětem vědy nazývané pedeutologie. Ta využívá pro sledování tohoto jevu dva základní přístupy. Normativní, jak již název napovídá, sleduje normy – optimální osobnost učitele, čímž se vytvoří podmínky pro to, aby byl člověk při své práci úspěšný. K tomuto ideálu by se měl člověk přiblížit co nejvíce. Oproti tomu analytický způsob zkoumání se zaměřuje na konkrétní učitele, jejich osobnost, a jejich reálné možnosti. Tato metoda využívá zkoumání chování učitele přímo při realizaci jeho profese a zde se sledují základní části osobnosti:

- Odolnost psychiky
- Přizpůsobivost a flexibilita
- Schopnost osvojovat si nové vědomosti
- Komunikativnost a schopnost empatie (Dytrtová, Krhutová, 2009)

1.1.1 Typologie osobnosti

Každý člověk se nějak chová, nějak reaguje a již v období antiky to byla problematika, která byla shledána jako důležitá pro studium. Hippokrates a Galenos zkoumali chování lidí, které později rozdělili do čtyř známých oblastí dle toho, která tělní tekutina v těle převládá:

- Sangvinik – zaměřený na přítomnost, ne na budoucnost
- Melancholik – vážný, neustále znepokojený, vztahovačný
- Cholerik – neústupný, impulzivní, pořádkumilovný
- Flegmatik – sklon k nečinnosti, stálý, snášenlivý (Kern, *akol.*, 2000)

Rozdělování učitelů na jednotlivé typy je jakýmsi vodítkem pro charakteristiku učitelů. Jen zřídka se však stává, že chování učitele vychází pouze z jednoho předem popsaného modelu. Spíše jde o zachycení dominantních rysů osobnosti učitele ve vztahu k jeho profesi a objektu jeho zaměření (tedy vychovávanému). Známou je typologie učitele dle Casemanna, který předpokládá dva základní typy osobnosti učitele podle toho, zda preferuje to, co učí, nebo svého žáka a jeho rozvoj. Za logotropa Caselmann považuje učitele, který se zaměřuje na to, co vychovávanému předává. Paidotrop naopak upírá svou pozornost na dítě a jeho výchovu. (Vorlíček, 2000)

Mým osobním názorem je, že tato typologie je zobecněna na všechny učitele všech stupňů škol. Ale jako učitelka mateřské školy předpokládám, že vhodnější pro profesi pedagog MŠ je osobnost, jejíž zaměření se dotýká spíše dítěte, než toho, co mu chceme předat. Samozřejmě zde beru v úvahu, že předškolní pedagog nepředává „tak kolosální či vědecké“ vědomosti jako učitelé na jiném stupni školy, ale dává dítěti základ, který přispívá (mimo jiné) ke schopnosti si v budoucnosti osvojit co nejlépe a nejzdravěji konkrétní vědomosti a dovednosti.

Další známou typologií osobnosti učitele je rozdělení dle K. Lewina na autokratický, liberální a demokratický typ. To určuje, zda bude učitel přespříliš přísný a stanovená pravidla budou velice striktní, nebo pravidla a jejich porušování nebudou pro učitele významná a upřednostňuje tzv. „volnou“ výchovu. Myslím však, že třetí způsob výchovy je optimální jak pro dítě, které má přehled o tom, jaká jsou předem stanovená pravidla, tak i pro učitele, jež reaguje na individualitu dítěte a s těmito hranicemi může manipulovat tak, aby byly pro dítě stále čitelnými.

Jednotlivé zobecněné typy mohou být charakterizovány způsobem, jakým učitel pracuje:

- Organizátorem je označován učitel, který má přehled o tom, co se kolem něj děje, udržuje pozornost dětí a je schopen jim předat velké množství vědomostí, dovedností,...

- Pomáhající učitel je přátelský a vytváří kolem sebe příjemnou atmosféru, jakmile zjistí, že dítě potřebuje pomoc, rád mu ji nabídne...
- Učitel chápající je tolerantní a trpělivý k žákům i jejich nedostatkům...
- Učitel, který podporuje u dětí zodpovědnost, nechává děti rozhodovat o určitém dění ve třídě, diskutuje s nimi...
- Nejistý učitel je zmatený, plachý a svou chybu či nevědomost skrývá.
- Nespokojený učitel je přesvědčen o tom, že děti toho vědí málo, je podezřívavý, děti se mu nemohou zavděčit,...
- Kárající učitel je netrpělivý, snadno rozčilitelný s povýšeneckým chováním...
- Poslední přísný učitel očekává naprostou poslušnost, při prohřešku trestá přísnými způsoby, je na děti náročný,... (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Kohoutek a kol. (1996) zmiňují také jednu ze základních typologií osobnosti pedagoga a to rozdělení dle Döringa a Sprangera (blíže popsáno v kap. 3. Motivace), rovněž však zmiňuje, že takto vyhraněných učitelů je minimum a každá osobnost čerpá z více zaměření. Náboženský typ je vážný, pedantský, bez smyslu pro dětskou hru, estetický typ osobnosti dokáže být empatický, tvořivý a nezávislý. Sociální typ je altruistický, zaměřený na celou skupinu vychovávaných a jeho opakem je teoretický typ, dle mého názoru méně vhodný pro realizaci profese předškolního pedagoga, a to z důvodu jeho zaměření se na vědomosti a jejich předání dítěti. Ekonomický typ je zaměřen na výsledky výchovy a vzdělání za použití co nejmenšího úsilí, vlastní energie i časového fondu, a posledním typem, kterého rovněž hodnotím jako nejméně vhodného pro práci s dětmi předškolního věku je mocenský typ, který prosazuje sebe na úkor dětí, využívá vlastní převahu a vzbuzuje u dětí strach.

Nejen osobnost a její celkové zaměření ovlivňuje výchovné působení. Dle Jůvy sen. a jun. (1997) i jednotlivé rysy osobnosti mohou ovlivnit efektivitu práce učitele:

- Tvořivost – schopnost hledat a využívat různé způsoby práce, chování, reagování.
- Zásadovost – chování, které vychází z vnitřního přesvědčení jedince.
- Pedagogický optimismus – kladný vztah k pedagogickému působení, víra ve schopnosti tohoto procesu, ve schopnosti sebe sama a vychovávaného.

- Pedagogický takt, klid a zaujetí – schopnost sebeovládání, trpělivosti a pedagogické angažovanosti (zaujetí prací i dětmi).
- Vřelý vztah k dětem – snaha poznat vychovávané a stavět na jejich schopnostech a možnostech.
- Spravedlnost – schopnost být jednotný při reagování na vzniklé pedagogické situace u různých dětí (nepreferovat žádného z vychovávaných).

1.1.2 Klíčové dovednosti osobnosti

Je nevyvratitelné, že dovednosti učitele a jejich kvalita velmi silně ovlivňují celý výchovný a vzdělávací proces. Osobně stojím za názorem, že některé dovednosti jsou součástí osobnosti na základě vlastního „proplouvání“ životem, ovlivněné výchovou, prostředím apod. Jiné dovednosti však chápu jako přísně pedagogické, které si člověk osvojuje až jako student pedagogiky a následně jako učitel.

Velmi důležité je vnímat profesi učitele ne jako řemeslo ale jako model profesionality, který je zaměřen na odbornost, na výchovu a vzdělávání. Tento odborník se však nezajímá jen o to, co učí, ale také jak a koho vychovává a vzdělává. Klíčovou dovednost osobnosti pedagoga najdeme již ve spisech J. A. Komenského, který vidí základ dobrého učitele v tzv. pedagogickém optimismu – pozitivní přijetí osoby vychovávaného. Toto přijetí je dle Dytrtové a Krutové (2009) základním nástrojem dobré a hlavně oboustranné komunikace ve výchovném či vzdělávacím procesu. Učitele ovlivňuje také míra jeho emocionální inteligence, která určuje schopnost řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, projevoval přátelskost apod. Pedagog by měl mít také schopnost reflektovat jak vychovávané, tak i sebe a své vlastní chování ve výchovném procesu, čímž může odstranit chyby, kterých se jako každý člověk dopouští. Některé další osobnosti pedagogiky do základního vybavení osobnosti učitele zařazují extraverci, samostatnost, iniciativu, spolehlivost, odolnost vůči stresu, dodržování etických standardů, apod.

Od předškolního pedagoga, jako člověka vykonávajícího svou profesi v neustálém kontaktu s dalšími lidmi, bychom dle Mertina a Gillernové (2003) měli očekávat dovednosti sociálněpsychologické podporující výchovné působení:

- Akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů

V pedagogické praxi to znamená, že pedagog přijme dítě takové jaké je (i s jeho chybami) a výchovné působení postaví právě na tomto poznání.

- Autentické projevy chování

Dítě na základě neverbálních projevů získává povědomí o tom, jak se učitel cítí. Pokud však slova a chování nejsou jednotné, vyvolává to u vychovávaného zmatení. Při souhře těchto projevů poskytuje pedagog dítěti možnost jej poznat a získat povědomí o tom, jak se bude učitel v podobné situaci chovat, co od něj může očekávat, apod.

- Empatie a naslouchání

Schopnost vcítit se do druhého je základem všech sociálních kontaktů a využít ji při práci s dítětem dává možnost posílit tento vzájemný vztah a podpořit jeho otevřenost. Naslouchat sdělenému znamená, že člověk pouze nepřijímá informaci, ale hledá význam tohoto sdělení pro dítě, popř. pro jeho rodiče.

- Respekt k rozdílům prožitků a pocitů / úsudků a názorů

Pokud dítě učitelce říká, co jej trápí, jak se cítí, očekává, že ho dospělý podpoří. Racionalizace či ironizace toho, co dítě prožívá není na místě a překáží tak vzájemnému porozumění.

- Orientace na konkrétní situace

Čím konkrétnější učitel bude, tím lépe se bude dítě v situaci orientovat a může své chování napravit. Dítě, které zjistí, že je zlobivé, může být smutné z takového hodnocení, ale nemusí vědět, proč tomu tak je. Pokud ale pedagog svůj názor rozvine a dítě zjistí, že se paní učitelka zlobí, protože si neuklidilo hračku, se kterou si hrálo, pravděpodobně půjde a hračku uklidí.

- Chápání neverbální komunikace

Součástí slovní komunikace jsou vždy také neverbální projevy, které celý proces předávání informací dotvářejí. Učitel musí být vnímavý i k těmto signálům – jinak se chová dítě, které má strach, cítí se ublížené, čeká na odpověď či vyřešení situace, apod.

- Respekt a tolerování jiných názorů

Dítě se má od útlého věku setkávat s takovým vzorem chování, který respektuje odlišnosti, a to i za předpokladu, že má jiný, protichůdný názor. Dítě musí vědět, že každý je jiný, a tak je to správně.

- Rozvoj sebedůvěry

Na atmosféře se velmi silně podílí i sebedůvěra učitelky a rovněž u dětí působí neustále jako vzor, což můžeme považovat za nepřímé výchovné působení podporující u dětí důvěru v sebe sama.

- Umění pochválit

K podpoře sebedůvěry u dětí by měla být využívána také pochvala. Je obecně známo, že trest a zejména odměna jsou významnými výchovnými stimuly. Je nutné chválit dítě nejen za výsledek, ale také za celý proces, za snahu dosáhnout stanoveného cíle, i když se práce nemusela zdařit.

Fontana (1997, s. 383) také vytvořil klasifikaci dovedností osobnosti zefektivňující výchovně-vzdělávací proces: „*Zaujmout třídu, vyvarovat se podivnosti, být spravedlivý, být zábavný, vyvarovat se zbytečného vyhrožování, být dochvilný, nepodléhat hněvu, vystříhat se přílišné důvěrnosti, poskytovat příležitost pro odpovědnost, usměřňovat pozornost, vyhýbat se pokořování, být pozorný, užívat pozitivních prvků komunikace, mít ve věcech pořádek*“.

Za základní dovednost kvalitního pedagoga považuje Jůva sen. a jun.(1997) hodnotovou orientaci založenou na demokracii a humanismu. Nelze však vhodně působit a ovlivňovat osobnost vychovávaného, pokud nemá pedagog dostatečné vzdělání založené na všeobecném, nejen pedagogickém rozhledu. Vedle toho je však nutné využívat další dovednosti ovlivňující kvalitu učitelovi práce:

- Komunikativní dovednosti
- Organizátorské dovednosti
- Rétorické dovednosti

1.2 Příprava předškolního pedagoga

Učitelská profese vyžaduje od konkrétní osoby přijetí řady rolí. Pokud bychom se nad očekávaným chováním učitele pozastavili, narazili bychom na řadu činností, jež vedou k naplnění poslání učitele:

- zprostředkovává vědomosti, poznatky
- radí a podporuje
- projektuje svou práci, kterou později osobně realizuje
- diagnostikuje odchylky od normy
- hodnotí sebe i děti

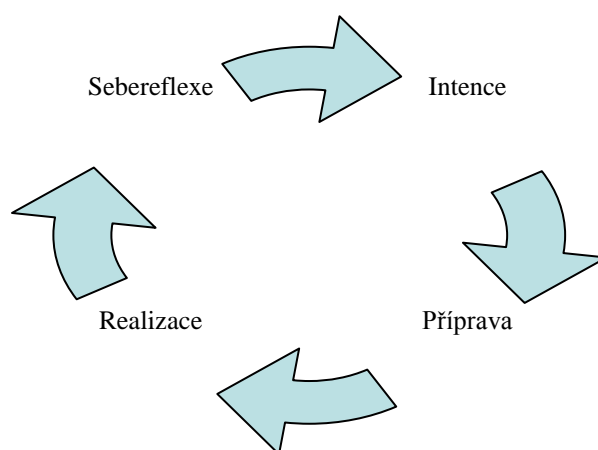
Aby byl člověk schopen dostát své role pedagoga a plnit jednotlivé oblasti této profese, musí dle Dyrťové, Krhutové (2009) získat odpovídající vzdělání. Řada výzkumů se zabývá vědomostmi, dovednostmi a dalšími oblastmi nutnými pro působení ve školství. Mezi tyto dovednosti můžeme řadit:

- komunikace s dítětem
- schopnost adekvátního hodnocení
- znalost problematiky odměna a trest s jejím praktickým využitím
- při výchově umět využít vysvětlování a vlastního příkladu
- umět reagovat na neobvyklé situace
- chápat důležitost spolupráce s rodinou

1.2.1 Pedagogické znalosti a dovednosti

Pedagogická dovednost je „...účelná a cílená činnost učitele, zaměřená na řešení pedagogických situací. Vytváření pedagogických dovedností je dlouhodobým procesem, který je nastartován rozhodnutím studenta stát se učitelem.“ (Dyrťová, Krhutová, 2009, s. 45).

Význam sebereflexe zdůrazňují také Dyrťová a Krhutová (2009) pomocí tzv. Cyklu zkvalitňování pedagogických dovedností:



Obrázek 1 Cyklus zkvalitňování pedagogických dovedností

Sebehodnocení, jak je výše znázorněno, ovlivňuje pedagogický záměr (intence) učitele, a tím také přípravu a samotnou realizaci výchovně vzdělávacího procesu.

Kyriacou (2007) vytvořil přehled základních pedagogických dovedností, které jsou dle jeho názoru nutné pro efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu:

- Plánování a příprava procesu výchovně-vzdělávacího - vytvoření teoretického zá-
zemí pro naplňování stanovených cílů, a to pomocí předem vybraných metod a fo-
rem
- Prezentace – schopnost vést činnost tak, aby se zapojily i děti a pedagogovi rozu-
měly
- Řízení – schopnost udržet pozornost a zájem dětí na vysoké úrovni, popř. umět re-
agovat a svůj přístup změnit
- Vytvoření klimatu – působit tak, aby mezi dětmi i učitelem vládla příjemná, pozi-
tivní atmosféra
- Disciplína – zavedení např. určitých pravidel a jejich dodržování (určení jasných
hranic)
- Hodnocení dětí – dovednost vidět změny u dítěte, podporovat jeho potencionální
možnosti rozvoje
- Sebereflexe – kritické hodnocení sebe sama s cílem zlepšit budoucí práci

Motivace pro rozvoj pedagogických dovedností může být založena na dědičných dispozicích, stejně jako kladném vztahu k povolání učitele, k dětem, apod. Tyto dovednosti jsou složeny z několika oblastí, které mohou být popsány jako:

- Dovednosti týkající se plánování a přípravy, což zahrnuje dovednost formulovat výchovně-vzdělávací cíl, metody, formy, prostředky a stejně tak správně časově rozvrhnout jednotlivé aktivity.
- Dovednosti ovlivňující organizaci a realizaci přímé práce, která je spjata s motivováním dětí, udržením jejich pozornosti a aktivity, vytvářením příjemné pracovní atmosféry pomocí správné komunikace.
- Dovednosti sloužící ke správnému diagnostikování a hodnocení výkonnosti dětí a její podpoře a zlepšování.
- Dovednosti vedoucí ke správnému sebehodnocení učitele.

Dovednosti jsou osvojovány v průběhu vlastní pedagogické praxe, které jsou prožívány a při studiu nacvičovány (opakovaně). Základem pro jejich přijetí a aplikaci do praxe je však teoretické zázemí, které se při přípravě učitele stává součástí studia. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Jako mnoho jiných studentů jsem se s „tréninkem“ budoucích pedagogů setkala již na střední škole v rámci odborné pedagogické praxe, která se v průběhu celého studia zintenzivňovala a zpříšňovala. Jakákoliv situace, která doprovázela praktickou přípravu na to být učitelem byla zhodnocena – to dávalo základ pro učení se správně reagovat, a také získat schopnost sebereflexe. Myslím, že právě nácvik chování a reagování pod vedením pedagogů je velmi vhodnou přípravou budoucích učitelů.

Při ohlédnutí se za touto kapitolou, můžeme vidět, že v klasifikacích jednotlivých autorů, se velmi často opakuje dovednost sebereflexe, čímž podporuje dojem jedné z nejdůležitějších dovedností kvalitního pedagoga.

1.2.2 Profesionální způsobilost a kompetence učitele

Kompetence učitele můžeme definovat jako: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103-104).

Co dělá člověka kompetentního (způsobilého) k tomu být učitelem? Část odborné pedagogické veřejnosti se touto otázkou zabývá a své názory se snaží shrnout v klasifikování jednotlivých oblastí, které mají být součástí profilu absolventa učitelství. Dytrtová, Krhutová (2009) zmiňují dělení Švece na kompetence k výchově a vyučování, kompetence osobnostní a rozvíjející osobnost učitele.

Pařízek (1988) definuje několik stupňů kompetencí, jež musí předškolní pedagog získat. Tato struktura zahrnuje způsobilost odbornou závisující na pedagogické, psychologické a didaktické přípravě. Součástí je také způsobilost výkonová (zvládání pracovního vypětí), osobnostní (určité charakterové a volní vlastnosti), společenská (morální vlastnosti, které se stávají vzorem pro okolí učitele) a motivační (přijetí role učitele). Havlíková a kol. (2006) se ve své publikaci zmiňuje o kompetencích souvisejících s programem zdravé mateřské školy. Myslím však, že minimálně základy těchto kompetencí by měly být součástí osobnosti každého předškolního pedagoga:

- Chápe pojmy související se zdravím/nemocí, vnímá souvislosti mezi těmito jevy a jejich determinanty (psychické, fyzické, sociální,...).
- Je si vědom významu a hodnoty zdraví pro lidský život.
- Umí reagovat na problémy a řešit je.
- Dokáže převzít odpovědnost za své chování a životní styl směřující k podpoře zdraví.
- Ovládá techniky duševní hygieny a podporuje celkovou psychickou odolnost.
- Je schopen správné komunikace a spolupráce.
- Je aktivní při tvorbě podmínek podporujících vlastní i cizí zdraví a zdravý životní styl.

Základním prostředkem pro předávání veškerých informací je komunikace, proto jsou na učitele kladeny určité nároky, které by měly být plněny a zdokonalovány. Jako od vzoru chování, se od pedagoga očekává:

- Mluva spisovná, odpovídající plynulostí a výrazem.
- Formulace myšlenek jasně, stručně a s logickou návazností v závislosti na zralosti dětí.

- Věku dětí přizpůsobovat nejen formu, ale také obsah komunikace (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Vedle toho by měl předškolní pedagog ovládat schopnost efektivní komunikace ve smyslu podpory empatie, spolupráce, prosociálního chování a zkvalitnění vztahu učitel-dítě. Toho lze dosáhnout využitím určitých dovedností:

- Popisování a konstatování situace, jíž je učitel svědkem (př.: Vidím, že někdo zapomněl uklidit panenku,...).
- Informování (př.: Hračky přinesené z domu mají ve školce místo na této policičce,...).
- Vyjadřování očekávání a vlastních potřeb (př.: Očekávám, že menší děti půjdou při vycházce ve dvojici dále od silnice a starší z dvojice na něj bude dávat pozor,...).
- Poskytnutí možnosti volby či výběru (Př.: Dohodnete se sami, nebo s tím potřebujete pomoci?...).
- Princip dvou slov (Eliško, boty,...).
- Možnost spolupráce a aktivity (Př.: Děti, potřebovala bych pomoci,...).

Pro správné využití těchto dovedností je nutné, aby učitel přijal dítě jako citlivého partnera, poskytl mu svou důvěru a podporoval jeho samostatnost v tom smyslu, že má dítě vždy na výběr a může se rozhodnout samo. Těmto technikám se člověk musí učit a dlouhodobě si myslet na jejich využívání v praxi. Svobodová a kol. (2010) nabízejí ve své publikaci nástroje, které mohou vést k upevnění těchto dovedností. Jde o připevnění seznamu zmíněných principů a způsobů reagování na viditelné místo, využívání možností zúčastnit se různých seminářů, školení či kurzů a v neposlední řadě je nutné umět říct dítěti promiň za předpokladu, že člověk není neomylný.

Součástí mluvené komunikace je bezpochyby neverbální komunikace, která velmi silně dotváří sdělované zprávy. Oční kontakt, nervózní chůze po třídě, úsměv, a mnoho dalšího ukazuje, jak se cítíme, jaký máme názor na to, co sdělujeme popř. na osobu, které danou věc předáváme. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Myslím, že neverbální komunikace je pro předškolního učitele velmi silným činitelem ovlivňujícím komunikaci s dítětem, kdy je pouze na učiteli, jakou atmosféru díky těmto dovednostem vytvoří.

1.3 Bílá kniha a další dokumentace

Dítě na svět přichází s přizpůsobivostí hodnou pouze lidem (jež jsou jako jediní živočišné planety schopni žít mnoha rozličnými způsoby a na změny nutně reagují). Čím je však společnost a život v ní složitější, tím je důležitější příprava pro vstup člověka do této „sociální džungle“. V prvních letech života dítě získává základní předpoklady pro budoucí všestranný rozvoj osobnosti a předškolní pedagog poskytuje specifické podněty, které doplňují výchovu poskytovanou rodiči. Hlavní výhodou mateřských škol je vedení dětí na odborné úrovni s přispěním cílevědomého vytváření vhodných podmínek podporujících rozvoj dítěte, a zvláště pak získávání sociálních zkušeností a znalostí o světě a sobě samém. (Kotásek, 2001)

Předškolní vzdělávání je institucionálního charakteru a jeho úkolem je doplnit výchovu rodinnou. Odborná péče předškolních pedagogů dává dítěti základ pro následující vzdělávání, a to především na základě rozvoje individuality dítěte. (Smolíková, 2004)

Jak uvádí Šmelová (2010), Národní program vzdělávání (Bílá kniha, NPV) se stal dokumentem, který nám předkládá záměry a cíle českého školství.

Národní program vzdělávání tedy poskytuje počáteční přehled o vzdělávání, oproti tomu Rámcový vzdělávací program (dále RVP) předkládá závazné oblasti edukace. Ty jsou blíže koncipovány a specifikovány na jednotlivé vzdělávací instituce ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP). (Smolíková, 2004)

1.3.1 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání v ČR

„Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“ (Kotásek, 2001, s. 14)

Z výše uvedeného důvodu patří dle Kotásky (2001) mezi základní cíle vzdělávání v ČR:

- Rozvoj individuality člověka
- Zprostředkování kultury společnosti vzniklé historicky
- Posilování ochrany životního prostředí

- Podpora soudržnosti společnosti
- Výchova k demokratické společnosti
- Podpora partnerství, spolupráce a solidarity
- Zlepšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti
- Podpora zaměstnatelnosti

Východiskem tohoto je záměr mezinárodních vládních organizací (např. Evropská unie), které si jako hlavní záměr stanovily celoživotní učení pro všechny (Šmelová, 2010).

Aby měl pedagog jistotu ve smysluplnosti, a naplnění státem daných cílů, měl by pracovat systematicky pomocí jasně stanovených pravidel. Kategoriemi, které zaručují splnění podmínek předškolního vzdělávání, jsou:

- Rámcové cíle – záměry státem dané, jež mají být sledovány a rozvíjeny (podpora samostatnosti, učení a poznání dítěte, osvojení si základních hodnot společnosti)
- Klíčové kompetence – obecné záměry či konečné stavy, kterých by mělo dítě předškolního věku dosáhnout (ty jsou blíže rozděleny na kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské)
- Dílčí cíle – které stanovují výstupy v konkrétních oblastech osobnosti dítěte
- Dílčí výstupy – zde se jedná o konkrétní vědomosti, dovednosti, ... vyplývající z dílčích cílů (Smolíková, 2004)

1.3.2 Obsah a podmínky předškolního vzdělávání v ČR

Jednotlivé vzdělávací oblasti obsahu předškolního vzdělávání rovněž navazují na výše uvedené cíle, společně se doplňují, ovlivňují a ve své integritě působí na celou osobnost dítěte. Tyto oblasti jsou označeny jako: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. (Smolíková, 2004)

Osobně s těmito kategoriemi pracuji pravidelně – celý školní rok je rozdělen na několik hlavních integrovaných bloků, na jejichž základě se poté plánují tématické celky a jednotlivé aktivity a činnosti nabízené dětem. Každý z těchto integrovaných bloků má sledovat předem stanovené konkrétní výstupy u všech uvedených kategorií (viz. Příloha I.).

Mateřská škola a přímo pedagogický pracovník, který je v kontaktu s dětmi, musí dbát mimo jiné na to, aby podmínky, ve kterých svou odbornost nabízí, byly v souladu se zákony, vyhláškami, nařízeními státu a požadavky, které jsou na mateřské školy kladeny v rámci vzdělávacím programu. Jde o věcné vybavení (velikost hrací plochy, bezpečné a hygienické prostředí,...), životosprávu dítěte (vhodná strava a časové intervaly mezi podáváním jídla, dostatek tekutin v průběhu celého dne, dostatečně dlouhý pobyt venku,...), psychosociální podmínky (tvorba příjemného prostředí, kde jsou děti rády, nejsou ne/zvýhodňovány,...), organizace (poměr mezi řízenými a spontánními činnostmi,...), řízení MŠ (týmová práce všech pracovníků MŠ, rozdělení úkolů mezi jednotlivé pracovníky,...), personální a pedagogické zajištění (dostatečná odbornost a sebevzdělávání všech pedagogických pracovníků,...), spoluúčast rodičů (spolupráce s rodiči v rámci aktivit v MŠ, nabídka spoluúčasti na řešení některých situací, plánování společných aktivit,...). (Smolíková, 2004)

1.3.3 Sebehodnocení mateřské školy v ČR

Pedagogická evaluace je poměrně novým fenoménem českého školství. Je to oblast, která se u nás začala vyvíjet po roce 1989, v době přijetí prvních rámcových vzdělávacích programů.

Sebehodnocení, jiným slovem autoevaluace, je dle Smolíkové (2004) potřebná pro zjištění zpětné vazby o průběhu předškolního vzdělávání. To poté umožňuje uvědomit si možné nedostatky a pracovat na jejich změně a nápravě.

Jsem toho názoru, že bez autoevaluace nezjistíme, zda dosahujeme toho, co jsme si stanovili za cíl, nezískáváme dostatečný náhled na přímou práci s dětmi.

RVP určuje oblasti, které by měly být podrobeny hodnocení:

- „*naplňování cílů programu*“
- „*kvalita podmínek vzdělávání*“
- „*způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání (zpracování a realizace integrovaných bloků)*“
- „*práce pedagogů (včetně jejich sebereflexe)*“ (Smolíková, 2004, s. 37)

V mateřské škole, která je mým útočištěm, zpracováváme ve Školním vzdělávacím programu celky vycházející z ročních období. Ke každému období jsou stanoveny základní cíle vycházející z RVP a všech vzdělávacích oblastí. U každé vzdělávací oblasti je určen dílčí cíl, vzdělávací nabídka, očekávaný výstup a rizika, která mohou pedagogovi vstoupit do cesty. Tyto celky poté hodnotíme 2x ročně v rámci třídy i celé mateřské školy při pedagogické poradě. Na této poradě hodnotíme také věcné vybavení, životosprávu dítěte, psychosociální podmínky, a další oblasti, které zmiňuji výše a jsou uvedené v RVP. Také cíle, které máme uvedeny v tématickém bloku (podkapitola Obsah a podmínky předškolního vzdělávání v ČR), hodnotíme uvnitř třídy ihned po jejich realizaci. Také týdenní plány mají své konkrétní cíle (zaměřené na konkrétní dovednosti dítěte – podpora zručnosti při stříhání, pojmenování pěti lesních a pěti domácích zvířátek), jež podléhají evaluaci konkrétního pedagogického pracovníka, který si téma i cíle samostatně stanovil.

Váchová (2010) u sebehodnocení MŠ upozorňuje na to, že ne vždy máme jistotu ohledně naplnění předem stanoveného cíle. Změna ve směru stanoveného cíle může, ale nemusí být vyvolána naším pedagogickým působením, jak uvádí autorka, příčinou se někdy stává proces zrání dítěte. Pokud cíle nedosáhneme, musíme se ptát, zda jsme postupovali špatně, co by výsledek změnilo, zda konkrétní dítě potřebuje více času apod.

1.3.4 Školní vzdělávací program MŠ

Povinným dokumentem každé mateřské školy je veřejně dostupný školní vzdělávací program (ŠVP), na jehož vzniku by se měli podílet všichni pedagogičtí pracovníci dané mateřské školy. Systematizace a konkretizace jednotlivých částí ŠVP je v rukou pedagogických pracovníků, ti se však musí držet osnovy a kritérií, které jsou stanoveny v RVP. (Smolíková, 2004)

V tomto dokumentu se nachází hlavní záměry a cíle konkrétní mateřské školy, jak ale uvádí Váchová (2010), přesycenost tohoto dokumentu může být dítěti na škodu. Učitelka, která je odpovědná a za cíl si klade naprosté splnění předem stanovených cílů, je pro dítě větším stresorem, než pedagog, který reaguje na aktuální potřeby dítěte. Z toho důvodu je doporučováno vytváření jednoduchých plánů, které umožňují reagovat na individualitu dítěte, spíše než na vidinu nesplnění stanoveného záměru.

2 PROFESE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA

Předškolní pedagog, učitel, či pedagogický pracovník jsou termíny, u kterých se předpokládá, že je veřejná společnost běžně užívá, rozumí jejich smyslu, a tak není nutná jednoznačná definice. Proto se také Průcha (2002b) opírá o definici Stručného slovníku pedagogického již z roku 1909 „*Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování.*“

Obecně se má za to, že člověk ve své profesi učitele prochází různými fázemi, které odrážejí kvalitu jeho práce. Stejně jako se člověk mění v průběhu svého života, dochází ke změně v profesní dráze učitelů:

- *Volba učitelské profese (studium učitelství)*
- *Profesní start (učitel-začátečník)*
- *Profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání)*
- *Profesní stabilizace (učitel-expert)*
- *Profesní vyhasínání (vyhoření)*

Průcha (2002a, s. 201-202) popisuje tuto profesní dráhu a její fáze obecně pro všechny pedagogické pracovníky, včetně předškolních pedagogů.

2.1 Formy přímé práce

Předškolní pedagog má několik úkolů a jedním z nich je uspokojování potřeb dětí. Každý člověk má potřebu určité stálosti a řádu, což vyvolává pocit jistoty. Proto bývá v předškolním vzdělávání preferováno rozdělení dne dle určitého řádu, který se pravidelně opakuje. (Havlíková a kol., 2006)

2.1.1 Organizace výchovné činnosti

Jedním ze základních organizačních členění práce s dětmi může být rozdělení vzdělávacích aktivit na řízené a volné. Dle Svobodové (2010) by mělo být volných aktivit v mateřské škole více a čím mladší děti jsou v konkrétní třídě, tím volněji by hra měla probíhat. Řízené aktivity by měly být dětem nabízeny jako volba s možností zapojit se nebo odmítnout za předpokladu, že je řízená činnost co nejvíce přiblížena hře spontánní. Jiným způsobem

rozdělení aktivit je systematizace dle prostředí, ve kterém k aktivitě dochází: třída, zahrada, centra....

2.1.2 Tradiční režim dne v MŠ

Nejčastějším členěním je pak třídění dle časového hlediska, čímž se snažíme režim dne přiblížit co nejvíce životu doma. Tím se nabízí bližší členění aktivit na:

a) Volné hry

Mateřské školy tyto aktivity upřednostňují zejména ráno (po příchodu dítěte do MŠ), kdy je pouze na dítěti, jakou hru si zvolí, s čím si bude hrát, jakou roli bude mít při hře, jaké pomůcky budou při hře použity apod.

Jak uvádí Svobodová (2010), pedagog by měl do této hry zasahovat co nejméně. Pravidla pro hru (nejen pro spontánní) jsou stanovena dlouhodobě a dítě by o nich mělo mít přehled. Učitel je tedy spíše pozorovatel, který je připraven zasáhnout, když dítě potřebuje (pomáhá dotvářet děj hry, poskytuje další náměty pro hru, nezbytné pomůcky,...), avšak v takové míře, kdy hru dětem nevnucuje, nepřerušuje, či jiným způsobem nenarušuje (pokud se nejedná o situaci řešení konfliktu apod.).

b) Řízené aktivity

Svobodová (2010, s. 88) definuje řízené činnosti jako: „...*ty činnosti, které si pedagog záměrně a cílevědomě připravil, nebo je improvizovaně zorganizoval s vědomím jasného vzdělávacího cíle.*“

V současné době jsou tyto činnosti zařazovány převážně mezi dopolední svačinu a pobyt venku, což dle Svobodové (2010) není nejvhodnější, hlavně vzhledem ke zvyšujícímu se počtu dětí, které dochází do MŠ těsně před svačinou a odchází ihned po obědě. Autorka také uvádí dobu před dopolední svačinkou jako vhodnější čas pro řízené aktivity. Je to doba, se kterou (za předpokladu využití kratšího časového úseku mezi dopolední svačinou a pobytem venku) souhlasím jako s nabídkou pro práci s dětmi v rámci řízených aktivit. V praxi v této době dítěti aktivitu nabídnu a pokud odmítne, nalézá si individuálně způsob trávení času. Tímto způsobem řízení aktivit dítěte se snažím uspokojit individuální potřeby, jelikož se dá odpozorovat, že konkrétní dítě v konkrétním časovém úseku svého vývoje potřebuje a vyhledává spíše řízené aktivity. Tato tendence se však většinou postupně snižuje a nastává období vyhledávání spontánních aktivit v rámci kolektivu.

c) Stravování, odpočinek a hygiena

Stravování v mateřské škole dítěti poskytuje možnost budovat si zdravý životní styl, vyzkoušet jídla, která se doma nevaří, učit se správnému způsobu stolování apod., jak uvádí Svobodová (2010).

Rizikem však zůstává nucení dítěte do jídla, čímž se stravování v MŠ stává pro dítě i učitelku stresujícím a u dítěte vede velmi často k odporu a vyloučení konkrétního jídla z jídelníčku (mnohdy i po celý život). Myslím však, že v dnešní době je tento přístup ze strany učitelek eliminován a dítě má možnost sníst co a v jakém množství chce.

Dopolední aktivity jsou pro dítě náročné, a proto je v režimu dne zařazen odpočinek. Každý však má jinou potřebu odpočívat. Tato potřeba je individuální nejen vzhledem ke konkrétnímu dítěti, ale mění se také v závislosti na věku dítěte (Svobodová, 2010). Tento čas je využíván pro individuální či skupinové aktivity rozvíjející řečovou gramotnost dítěte, grafomotoriku, rozumové schopnosti apod.

Dítě je vedeno k vytvoření hygienických návyků v průběhu celého dne, avšak právě při stravování a odpočinku se dítě učí správnému mytí rukou, čištění zubů apod.

d) Pobyt venku, cvičení a rituály

Pobyt venku je pro dítě nejen zdravý, ale umožňuje mu volné a bezpečné vyžití a volný pohyb v prostorách školní zahrady (Svobodová, 2010). Školní zahrada dítěti poskytuje možnost pro řízené i volné cvičení, jež zvyšuje tepovou frekvenci, vede ke správnému držení těla, zlepšuje hrubou motoriku apod. Vycházky do okolí se často směřují k určitému cíli, př. pozorování zvířat, přírody, vyhledávání určitých předmětů apod.

Pohyb ve vnitřních prostorách se může stát rituálem, který děti vyhledávají. Děti se dle rituálů často orientují v časovém rozložení dne, poskytují jim určitý řád a jistotu. Rituálem může pro děti být protažení těla před svačinkou, stejně jako povídání o zážitcích, básnička apod. Dítě často vyhledává rituály samo, a to nejen v závislosti na učitelce, ale může jít o rituál loučení se s maminkou, čímž dítě získává jakousi jistotu, že si pro něj maminka odpoledne určitě přijde. (Kaufmann-Heber, 1998)

e) Kroužky a nepravdělná činnost

Kroužky dnes hrají velkou roli při výběru rodičů mateřské školy a často mají pocit, že dítě není dostatečně vzděláváno, pokud mu není nabízena činnost navíc. Pro mateřskou školu a

pedagogy v ní je však důležité (pokud se rozhodnou kroužek realizovat), aby tato aktivita nezasahovala do běžného fungování mateřské školy (Svobodová, 2010).

Osobně jsem toho názoru, že dítěti přinese více prožitků a zkušeností nepravidelná činnost ať už v rámci třídy, mateřské školy, výletu, návštěvy divadla, atd. než pravidelné zařazování kroužku s určitým zaměřením.

2.2 Pracovní zátěž a zdraví učitelů

„Úspěšní učitelé vykazují nižší psychickou pohodu, jež je ovlivněna velkým množstvím vynaložené energie v pracovní činnosti. Vlivem trvalého napětí prožívají úzkostné tenze, které se projevují psychickým nepokojem.“ (Langmanová, Kodým, 1987, s. 31)

2.2.1 Profesní zátěž

Učitelé přicházejí do kontaktu s velkým množstvím faktorů, které je zatěžují jak v oblasti fyzické, tak i psychické. Na psychicky náročné situace upozorňuje Průcha (2009) a rozděluje je na několik oblastí:

- Vnímání – neustálá pozornost zaměřená na kontrolu dětí
- Poznávací – nutnost pohotově vyřešit problém, nutnost zdokonalovat své vědomosti a prakticky je využívat
- Citová – schopnost utvářet a udržovat optimální vztahy s dětmi
- Společenská – stálý sociální kontakt, komunikace
- Sebergulační – sebereflexe, sebevzdělávání

To v souvislosti s prostředím (př.: pracovní konflikty, nátlak ze strany rodičů,...) nevhodně působí na osobnost pedagoga a podporuje vznik negativních pocitů.

Průcha (2002a) uvádí názor Řehulky a Řehulkové, jež zdůrazňuje nutnost pocítovat zátěž i subjektivně a nevnímat ji pouze jako teoretický předpoklad:

- V obecném měřítku jen málo z učitelů hovoří o své profesi jako o fyzicky náročné. Co však trpí je učitelův hlas a to v závislosti na jeho nevhodném užívání (překřikování,...) tak i nedodržování hlasové hygieny (kouření, pobyt v prašné místnosti,...).

- Psychicky je pedagogická práce náročná v oblasti senzorické, kdy je nutné užití zraku, sluchu a naprosto vypjatého vědomí. Mentální únava je také patrná, a to spíše v závislosti na utváření vztahu s dítětem, řešení pedagogických problémů apod. než na každodenním předávání informací. Pedagog se často velmi silně angažuje při řešení emočních a sociálních situací, potlačuje nevhodné emoce, což má za následek silné emoční vypětí.

2.2.2 Podpora zdraví

Průcha (2002b) řeší otázku zvládání stresu a zátěže. Zmiňuje názor podložený několika výzkumy: Člověk, v našem případě předškolní pedagog, zátěžovou situaci zvládá na základě psychické odolnosti, která v sobě zahrnuje víru ve vlastní aktivitu a schopnost měnit události kolem sebe. Rovněž ale hovoří o základních osobnostních charakteristikách člověka, jako o predispozicích pro řešení těchto situací. Najdeme u něj také názor Provazníka, podle kterého by studenti oboru učitelství měli být podrobeni diagnostice zjišťující předpoklady pro zvládání pedagogických situací a jejich následků. Tím by se zjistilo, kdo je náchylnější k problémovému zvládání nároků na učitelskou profesi.

Dle Štětovské (2012) existuje další činitel, ovlivňující reakci na stres vyvolaný profesí předškolního pedagoga, a tím je tzv.: zapálenost pro profesi, která působí jako protiváha zátěžových situací.

Nejen k vyrovnání se se zátěží ale také k jejímu předcházení může pomoci znalost a praktické využití postupů duševní hygieny. Ta působí jako prevence vzniku psychických i fyzických nemocí a dalších následků dlouhodobého stresu. Nejrozšířenější technikou psychohygieny je relaxace, kdy dochází k tělesnému a poté také psychickému uvolnění. (Křivohlavý, 2001)

Vedle relaxace, která je důslednější pod dohledem profesionála, může předškolní pedagog využít i další postupy, při kterých nepotřebuje vnější vedení: odreagování se při fyzické námaze (cvičení, jízda na kole,...), dechové cvičení (je dokázáno, že kvalitním dýcháním z těla odchází látky podporující stres), být jinde a získat odstup (ať už fyzicky nebo pomocí četby), humor, pozitiva, kam patří i nevědomé zařazení kompenzace stresu, př.: kosmetika, nákup pro radost, apod. (Mertin, Gillernová, 2003)

Podporují názory těch pedagogických a psychologických osobností, které zdůrazňují pozitivní vliv sociálního kontaktu a možnosti „vypovídat“ se ze svých problémů. Nemusí však jít o odborníka v oblasti psychologie či supervizora. Spolupracovník i partner mohou být dobrými posluchači, což může být v konkrétní chvíli pro uvolnění stresu a pracovní nervozity dostačující.

2.3 Dítě jako vychovávaný

Jako dítě předškolního věku je označováno dítě od tří do šesti let a právě v tomto období dochází k řadě změn v jeho osobnosti. Hrubá i jemná motorika se zdokonaluje, rozšiřuje se slovní zásoba a zlepšuje se výslovnost, dítě pomalu vyvozuje závěry závislé na vnímání (dle Piageta jde o názorné myšlení), vyvíjí se hra (na začátku období si dítě hraje samo, šestileté dítě vyhledává dětský kolektiv a převažuje námětová hra), formuje se svědomí, které na konci období reguluje chování i bez přítomnosti dospělého. (Čáp, Mareš, 2001)

Každé dítě je individualitou a neopakovatelnou osobností, která vyžaduje a očekává určitý způsob vedení, reagování, chování pedagoga. Předškolní pedagog musí být schopen tyto rozdíly vnímat a fungovat na jejich základě. Je řada teorií osobnosti, které se snaží pedagogovi při jeho práci pomoci zařadit dítě „do určité tabulky“ a podle toho se k němu chovat. Tato systematizace má však tu nevýhodu, že není možné osobnost dítěte kategorizovat pouze dle určitého popisu chování. Na druhou stranu podává učiteli pomocnou ruku a pedagog ví, o co se může opřít, jakým způsobem by mohl reagovat, apod.

2.3.1 Osobnost vychovávaného

Jedním z prvních rozdílů v tom, jak se dítě bude při výchovném procesu chovat, je tzv. zaměření energie dovnitř nebo ven, jak definoval Jung a rozdělil toto zaměření na introvertní (dovnitř) a extravertní (ven). Míková a Stang (2010) přirovnávají toto zaměření člověka k preferenci pravé či levé ruky. Člověk jako bytost sociální je v neustálém kontaktu s jinými lidmi a i když se jedná o introvertně zaměřeného člověka a je mu bližší zabývání se vlastními myšlenkami, bude v konkrétních situacích otevřený komunikaci s druhými. Jako je však pro praváka přirozenější a příjemnější využití pravé ruky (někdy nutně použijeme levou) tak i introvert využívá projevy chování typické pro extravertně orientovanou osobu.

- Dítě extravertní: Sděluje zážitky, myšlenky, chce mít neustále přehled o tom, co se děje a bude o tom chtít hovořit. Často to, co řeknou na počátku hovoru, na jeho konci popírají, kritizují. Pokud se dítěte pedagog na něco zeptá, dítě ihned reaguje sdělováním vlastních myšlenek, a dochází k tzv. přemýšlení nahlas. Typické je skákání do řeči, protože mají nutkání ihned slovně reagovat na názory jiných lidí a tím druhý předpokládá, že vlastně o cizí názor nestojí. To však není pravda, protože extravertní dítě bude vyhledávat skupinu jiných dětí, popř. učitelku, aby mohlo s někým spolupracovat, situaci nahlas řešit a dotvářet tak vlastní řešení, děj námětové hry apod. Tyto děti jsou velmi přátelské, otevřené, rychle reagují na změny, přizpůsobí se jim, jsou impulzivní a nemají rády samotu.
- Dítě introvertní: Nad položenou otázkou dítě déle přemýšlí, někdy si pedagog může myslet, že dítě neposlouchalo, že nechce odpovědět, ale to se jen snaží utřídit svoji myšlenku a formulovat ji do slov. Pedagog by zde měl být trpělivý a „neútočit“ na dítě přeformulováním dotazu. Dítě potřebuje pouze trochu více času. Dítě bude více vyhledávat činnosti o samotě, kde se může věnovat svým představám a dál si je rozvíjet. Dítě, které má potřebu něco svěřit, vyhledá osobu, které může důvěřovat. Děti s tímto zaměřením nemají rády změny a těžko se na ně adaptují.

Kroeger a Thuesenová (2004) uvádějí další projevy chování, které odlišují tyto různými směry orientované osobnosti:

- Hlasitěji mluvícího extraverta upozorňuje na intenzitu hlasu právě tišeji hovořící introvert
- Introvert přemýšlí, než řekne svůj názor a bere v úvahu stanovisko jiného, extravert někdy až přehnaně zdůrazňuje svůj úsudek
- V neverbální komunikaci je rovněž extravert daleko otevřenější, než introvertně zaměřený člověk

David Keirsej je dle Mikové a Stang (2010) dalším, kdo se zabýval typologií temperamentu člověka, a tak došlo k vytvoření 4 skupin, které vychází ne z tělních tekutin, psychiky člověka či tělesné konstituce (jak je to u jiných typologií), ale z vnějších projevů člověka. Tyto typy chování spojil s antickou kulturou – každý typ pojmenoval po jednom ze synů Dia, jež dle antické mytologie měli za úkol stvořit člověka a předat mu

konkrétní „dar“ (Apollon – oduševnělost, Prometheus – poznání, Dionýsos – nevázanost, Epimetheus – smysl pro povinnost).

- Apollonské děti – Začínají brzy mluvit, jsou citlivé a empatické, rády pečují a starají se o druhé. Děti jsou často náladové a maličkost je může rozradostnit stejně rychle, jako je něco jiného uvede do deprese. Jsou citlivé na hádky mezi rodiči či narození dalšího dítěte, čímž ve vlastních očích ztrácí pocit jedinečnosti. Hranice mezi realitou a fantazií je velmi malá, a projevuje se také ve hře – děti si rády hrají na prince osvobozující princeznu, lékařku, která pomohla pacientovi apod. Děti hledají pro hru i pracovní činnost skupinu dalších dětí, kde všichni spolupracují a podporují hru. Brání se soutěživým hrám, protože nerady vidí prohru (nejen vlastní ale jsou citlivé k prohře jiného). Nepotřebují přílišnou motivaci k práci, ale vyžadují zpětnou vazbu a ubezpečení, že pracují správně (kritika je pro ně velmi nepříjemná a těžko se s ní vyrovnávají). V kolektivu dětí jsou citlivé na ubližování, odpírání hry a snaží se pomoci kamarádovi, proti kterému je toto chování zaměřeno. Děti hledají jednoho nejlepšího kamaráda, který je nikdy nezradí, což je velmi těžké, protože jako příkoří hodnotí i odmítnutí hry ve dvojici a vyhledávání dalších dětí. S pedagogem potřebují mít osobní vztah a musí cítit, že se na něj mohou spolehnout a přijít si pro radu.
- Prometheovské děti – Děti tohoto zaměření rády hledají logické souvislosti a důvody proč věci fungují tak, jak fungují. To má za následek neustálé kladení otázky: Proč?, studování knih, rozklad hraček a sledování, z čeho je vyrobena, ... Děti jsou ve svém rozhodování samostatné a pokud je jim dán příkaz, vyžadují racionální vysvětlení toho, proč konkrétní věc musejí udělat právě ony. Stejně jako Prometheovské děti nemají rády kritiku, ale z jiného důvodu - vnímají ji jako podceňování vlastních schopností a možností. Děti jsou motivovány již tím, že je jim předložen úkol, který dosud nezvládly. Pokud však např.: umí rozdělit všechny obrázky dle druhu na ovoce a zeleninu, budou se snažit tento úkol obejít a najít něco, co je pro ně nového. Děti nejsou citlivé a empatické k citům druhých a nevidí smysl v tom, zapírat pravdu. Nahlas říkají, co si opravdu myslí, i za předpokladu, že tím mohou někomu ublížit, bohužel si tento důsledek neuvědomují. Aby tyto děti mohly respektovat učitele, potřebují vidět, že i on sám chce překonat sebe samého, učit se novým věcem apod.

- Dionýsovské děti – Do této temperamentové skupiny patří děti velmi aktivní, rychle podléhající impulzům k činnosti. Při delší časové prodlevě si velmi rychle najdou aktivitu, které se mohou věnovat. Nemají rády klidové aktivity, které vyžadují delší udržení pozornosti a soustředění se, čímž mohou působit jako děti s ADHD. Rády se učí novým věcem, ale pouze za předpokladu, že novou dovednost mohou ihned využít. Na rozdíl od Promethevského dítěte, které zkoumá, proč věc funguje, tyto děti zjišťují, jak hračka funguje, a to převážně taková, na které se může svést a být v pohybu. Děti vyhledávají hry, při kterých je viditelný její výsledek (př.: konstruktivní hry). Pravidla porušují nejčastěji ze všech typů, a to jak nezáměrně (bez přemýšlení se pustily do akce), tak i záměrně s cílem zjistit, jestli a jak autorita zasáhne. Nejlépe a nejrychleji se naučí novým věcem názorně při častém střídání klidové a pohybové aktivity. Motivací je pro ně pochvala za jejich výkon (př.: dokázalo úkol dokončit) a ne za výsledek činnosti (př.: zda má postava na každé ruce pět prstů). Ostatní děti berou jako sobě rovné, nepovyšují se nad ně, rády spolupracují a stejné chování očekávají i od druhých. Kladný vztah k sobě samému u nich musí být potvrzen výkonem převyšujícím ostatní (př.: zpívají, konstruuji, kreslí,...lépe než ostatní).
- Epimetheovské děti – Ze všech popsaných typů právě tento potřebuje cítit jistoty a bezpečí všude kolem sebe. Tak jako od rodičů očekávají jednotný styl výchovy, tak také od učitelek vyžadují stejný přístup k respektování pravidel chování u dětí a výchovném působení. Typické je plánování aktivit (plánují je ony samy a často chtějí znát plán rodiče i učitelky), čímž mají vnitřní jistotu toho, co je čeká. Nemají rády změnu a lpí na naučeném režimu. Nejméně ze všech skupin dětí je hra podpořena fantazií, vše se opírá o realitu. Apollon, který si hraje na prince, se opravdu princem při hře stává, Epimetheus si na prince pouze hraje a roli přijímá jen navenek. Děti jsou zodpovědné, pořádkumilovné a vždy ochotné učitelce nabídnout pomoc. Při zadání určité práce (př.: kreslení postavy) potřebují vědět konkrétně, co se od nich očekává (ne ledajaká postava, ale Červená Karkulka). Autoritu velmi silně respektují a snaží se splnit úkol, který jim byl zadán. Nemusejí vědět, proč danou věc mají vykonat, stačí jim, že jeho splnění očekává učitelka (rodič). Po dokončení jsou však závislé na ocenění, což je pro ně motivace při další práci. I v kolektivu dětí se projevuje jejich sna-

ha pomoci, čehož může být i zneužito. Rozhořčení ve skupině však může vyvolat jeho „žalování“, které je ale podporováno smyslem pro dodržování pravidel a pocitem nutnosti toto překročení nahlásit.

Již v předškolním období se projevuje vrozený temperament dítěte, který udává, jak se dítě bude chovat. Niesel, Griebel (2005) rozdělují projevy chování předškolních dětí do tří skupin:

- Nenáročné dítě reaguje velmi rychle na změnu režimu, je otevřené novým věcem a novým lidem.
- Pasivní dítě se přizpůsobuje déle, je plašší a zdrženlivější.
- Nedůtklivé dítě na změnu reaguje protestním stažením se do sebe, těžko se přizpůsobuje a reaguje silnými emocemi.
- Třetina dětí má projevy chování, které nelze jednoznačně zařadit do určité kategorie.

2.3.2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a problémovým chováním

Každé dítě je individuální a předškolní pedagog tyto rozdíly respektuje a individualitu dítěte pomáhá rozvíjet. RVP určuje základní stanoviska pro působení předškolního pedagoga, a cíle a záměry, které pedagog u dětí sleduje a rozvíjí, jsou společné. Optimální přístup však vychází právě ze základní zásady, a to z respektování individuality dítěte (ať už jde o dítě handicapované nebo mimořádně nadané, integrované do běžné MŠ, nebo ve speciálním zařízení). Proto, kromě běžných podmínek, které učitel vytváří, vyvolává i další podmínky, které vyhovují konkrétním speciálním potřebám dítěte. Může jít např. o využívání speciálních kompenzačních pomůcek, snížení počtu dětí ve třídě, pomoc asistenta, u poruch řeči o pravidelnou logopedickou podporu dítěte, pro autistické dítě zajištění klidného prostředí, bezbariérový přístup pro dítě s tělesným handicapem, u mimořádně nadaných dětí o nabídku dalších aktivit apod. (Smolíková, 2004)

Problémem v chování se může stát např. neposlušnost, nadávání druhým dětem, kousání, záchvaty vzteku, trucování, pomočování,... a je pouze na učiteli, jak tuto situaci ovlivní. Essa (2011) uvádí několik oblastí, které pedagog může přímo ovlivnit a tím situaci řešit:

- Prostředí – již rozdělení a vybavení místnosti podněcuje děti k určité aktivitě. Větší místnost, která nemá výraznější příčky a oddělená zákoutí pro hru, může u dětí podněcovat potřebu běhání, vysoko uložené pomůcky a hračky vyvolávají u dětí závislost na učiteli. Situace, které nutí děti být blízko sebe (malý kroužek, čekání v řadě,...) podněcuje děti k agresi a pošťuchování. Dostatek pomůcek je také jedním z důležitých aspektů podporujících tvorbu klidného prostředí, kde děti o hračky a pomůcky nemusejí „bojovat“. Tak jako jinde, i při vybavení místnosti a volbě her a hraček je nutné respektovat věkové a individuální zvláštnosti dětí.
- Respekt k věku a individualitě také souvisí s naším očekáváním ohledně vývoje dítěte. Dítě by nemělo být na jedné straně přetěžováno a na druhé straně podněcováno málo. Vždy by měl být nalezen optimální způsob stimulace dítěte a jeho aktivity a rozvoje.
- Nejasné sdělení – dítě se nějakým způsobem zachová a pedagog toto chování označí za nevhodné, pokud se však chování opakuje v jiné situaci, učitel může zareagovat jinak. Dítě poté nechápe očekávání, která jsou na něj kladena, a velmi silně vnímá rozpor mezi reakcemi pedagoga.

3 MOTIVACE A PYRAMIDA POTŘEB ABRAHAMA MASLOWA

Motivace je chápána jako proces, který aktivizuje naše chování, toto chování udržuje v neustálém chodu a ovlivňuje jeho zaměření tak, abychom dosáhli stanoveného cíle. To vše podle toho, jak je pro nás daná činnost důležitá, významná. (Nakonečný, 2003)

Plháková (2004, s. 319) definuje motivaci jako „...souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“

3.1 Motivy a jejich klasifikace

Část psychologů hovoří o motivech jako o vnitřních mentálních pohnutkách, druhá část (behavioristická) hledá východisko v incentivech definovaných jako vnější podněty ovlivňující lidské chování. (Plháková, 2004)

Říčan (2007, s 92) stručně motiv označuje za „...cokoliv, co vede k aktivitě...“. Vedle motivů se používají názvy jako přání, postoj, zájem, které zdůrazňují individuální a hlavně subjektivní prožitek. Nejčastěji však bývá motiv označován jako potřeba.

Za základní rozdělení motivů je považováno jejich rozdělení na elementární a komplexní, jinak řečeno jednodušší a složitější. Smékal (2004) však uvažuje o tom, že někdy se může stát velmi složitým konkrétní motiv zařadit mezi elementární či komplexní. Např. kašel může být motivován jednoduše cizí částicí v dýchacím ústrojí, avšak pohrdavý kašel je podporován složitým pocitem odporu, vzdoru, apod. Zřejmě proto se začalo využívat rozdělení Lewina na motivy primární a odvozené, jinak známé jako kvazipotřeby. Primární motiv spěje k okamžitému uspokojení potřeby a o nic jiného zde nejde (člověk pocítuje hlad a tuto potřebu uspokojí jakékoliv jídlo). Pokud však máme zájem o konkrétní druh jídla, jde již o motiv odvozený. Synonymy k rozdělení Lewinem se stalo třídění motivů Kratiny – genomotivy a fenomotivy. V praxi stále více používanými názvy jsou neuvědomované a uvědomované motivy, které jsou zastoupeny vědomou složkou v rozhodování se o aktivitě ve směru konkrétní potřeby.

3.1.1 Potřeby, zájmy a hodnoty jako motivy

„Potřeba je stav osobnosti odrážející rozpor mezi tím, co je dáno, a tím, co je nutné (nebo co se jeví osobnosti jako nutné) pro přežití a rozvoj, stav podněcující osobnost k činnostem zaměřeným na odstranění tohoto rozporu.“ (Smékal, 2004, s. 239)

Murray definoval potřebu jako *„...konstrukt označující sílu v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru, s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.“* (Plháková, 2004)

Některé z lidských potřeb klasifikovali Čáp a Mareš (2001): Biologické potřeby, sexuální potřeba a potřeba péče o potomstvo, potřeba radosti, úspěchu, potřeba osobního vztahu a porozumění, potřeba smyslu a jeho naplňování, apod.

Zájem Smékal (2004, s. 250) definuje jako *„druh prožitku, v němž vystupují do popředí sympatie k určitým objektům nebo činnostem, nebo zážitek příjemnosti, který doprovází vědomí přítomnosti určitých objektů, nebo vědomí možnosti zabývat se předmětem zájmu, seznamovat se s ním, dovídat se o něm informace.“* Dle mého názoru jde tedy o cokoli – předmět, ideu, činnost, která v nás vyvolává jakýsi pocit nutkání se tomuto objektu věnovat, čímž dosáhneme příjemného pocitu, uspokojení. To vede k takovým aktivitám, které jsou nějakým způsobem spjaté s tímto naším zájmem a přibližují nás k němu. Také u tohoto pojmu se řada psychologů pozastavila a snažila se o jeho klasifikaci. Někteří přistupují ke klasifikování zájmů na konkrétní a abstraktní, setkáváme se také se zájmy o předměty nebo činnosti, zájem u nás mohou vyvolávat objekty v místnosti či venku, mohou to být teoretické či praktické předměty našeho zájmu.

Zmíněné zájmy, jak už napovídá pár řádků popsaných výše, jsou vždy vázány na daný objekt – náš zájem vyvolá konkrétní předmět. U hodnot toto tvrzení použít nemůžeme. Osobně jsou pro mne hodnoty hlubším fenoménem, které neovlivňují jen konkrétní akty chování, ale jde o zaměření chování určitým směrem za všech situací. Psychologové chápou hodnoty jako:

- Obecné cíle, kterých chce člověk dosáhnout – štěstí, rodina...
- Prostředky, k dosažení toho, co je pro člověka významné – postavení v zaměstnání, vysokoškolský titul,...

- To, kvůli čemu se snažíme dosáhnout něčeho nebo uniknout před určitým objektem – kniha může být zdrojem vzdělání či zábavy, obraz může být krásný nebo má vysokou finanční hodnotu,...

V užším slova smyslu jde o kritéria, podle kterých usuzujeme důležitost jevů, věcí, myšlenek,...

Každá osoba studující hodnoty se bezpodmínečně musela setkat se Spragerovým rozdělením osob dle jejich hodnotové orientace:

- Teoretický člověk je ten, který je poháněn touhou poznat pravdu a podstatu světa – nejde však jen o vědce, může to být každý, pro koho je významné co se děje, jak se to děje, a hlavně proč k tomu dochází.
- Estetický člověk je poháněn zážitkem krásy, estetickým dojmem. Každý prožitek je dle něj hodnocen jako harmonický či disharmonický.
- Ekonomický člověk hledá užitek či zisk a Spranger tohoto člověka hodnotí jako egocentrického, zaměřeného pouze na to, co je užitečné pro něj.
- Sociální člověk se naopak zaměřuje na uspokojení druhých osob.
- Mocensky zaměřený člověk podřizuje sebe i druhé vyšším principům a jedná v duchu vyšších zásad.
- Náboženský člověk hledá smysl života. Může ale nemusí přitom jít o náboženskou orientaci. (Smékal, 2004)

3.2 Maslowova teorie motivace

Dle Rymeše (2003) existuje řada teorií motivace, které můžeme aplikovat na tzv. pracovní motivaci – tedy potřebu práce. Autoři hledají různé motivy či potřeby, které ovlivňují chování člověka ve směru aktivace při pracovních činnostech.

Osobnost Abrahama Maslowa (1908 – 1970) byla dle Plhákové (2004) proslavena po celém světě díky jeho známé hierarchii potřeb. Jako představitel humanistické psychologie při své práci stojí proti behaviorismu a psychoanalýze, avšak ne vždy tomu tak bylo a jeho první zkušenosti z psychologie se opírají právě o psychoanalýzu. Maslow stojí za názorem, že základním stavebním kamenem lidských potřeb jsou biologické determinanty, ty je však možné dále prohlubovat díky vrozené schopnosti dalšího rozvoje a pomocí vnějších vlivů.

Jako jediný z živočichů má člověk další privilegium – potřebu seberealizace či sebeaktualizace, které jsou na vrcholku Maslowovi pyramidy.



Obrázek 2 Maslowova pyramida potřeb

1. fyziologické potřeby (hlad, žízeň, spánek, sex,...)
2. potřeby jistoty a bezpečí (spolehlivost, jistota, stabilita, potřeba struktury, pořádku, mezí,...)
3. potřeby sounáležitosti a lásky (potřeba někam patřit)
4. potřeby uznání (dosažení dobrého výkonu, potřeba prestiže)
5. potřeby seberealizace (potřeba naplnit své možnosti, dosáhnout toho, čeho jsem schopný)

Kromě poslední páté skupiny potřeb Maslow používal společné označení – nedostatkové, deficientní, D-potřeby. Tyto potřeby, jakmile je člověk uspokojí, pominou nebo se alespoň zmírní. Oproti tomu růstové potřeby, potřeby bytí, B-potřeby (vrchol Maslowovi pyramidy potřeb) jsou tím důraznější, čím více je uspokojujeme. Dokážeme je však naplnit až po uspokojení D-potřeb. (Plháková, 2004)

Říčan (2007) popisuje uspokojení D-potřeb jako stav, kdy člověk nepotřebuje uspokojovat např. potřebu lásky – on sám totiž miluje více, dává více, než očekává, nezná žárlivost a další nectnosti. Tento člověk se cítí být součástí něčeho většího, ať už lidstva či celého vesmíru.

Potřeby popsané v této teorii můžeme aplikovat současně i na motivovanost k práci:

1. fyziologické potřeby (plat, pravidelná pracovní doba, čisté a větrané prostředí)
2. potřeby jistoty a bezpečí (sociální zajištění, důchodové zabezpečení, jistota práce, stabilní finanční ohodnocení)
3. potřeby sounáležitosti a lásky (přijetí pracovní skupinou, příležitost k sociální interakci, spolupráce)
4. potřeby uznání (vysokoškolské tituly, povýšení, veřejné uznání, odpovědnost)
5. potřeby seberealizace (pracovní seberealizace, možnost předávat vlastní zkušenosti, příležitost k tvořivosti) (Rymeš, 2003)

3.3 Další teorie motivace

Motivaci jako psychologickému procesu se dostává pozornosti z řad psychologů zastupujících více psychologických směrů, a tak i motivaci můžeme chápat rozdílně.

3.3.1 Atribuční teorie motivace

Atribuční teorie motivace zkoumá výsledky pozorování chování druhých nebo sebe samého. Toto chování se snažíme analyzovat a sledovat jeho atribuce (příčiny). Tato teorie využívá tři základní předpoklady, které vedou k motivaci analyzovat dané chování:

- Svět přestává být tak abstraktní a lépe se v něm pozorovatel orientuje
- Označování konkrétních příčin daného chování není náhodné, má svá jasná pravidla
- Určením jasných příčin dochází ke změně vlastního chování a prožívání pozorovatele (Stuchlíková, 2010)

3.3.2 Murrayeho teorie potřeb

Henry Murray (1893 – 1988) je dalším psychologem zabývajícím se motivací. Ve své teorii rozdělil potřeby do dvou základních skupin – primární (viscerogenní) a sekundární (psychogenní). Při porovnání této teorie s teorií Maslowa, najdeme shodu mezi primárními potřebami Murrayeho a fyziologickými potřebami v pyramidě potřeb. V obou případech jde

o potřeby uspokojované periodickými fyziologickými procesy (hlad, žízeň, potřeba dýchání, ...). Podstatou osobnosti se v této teorii stávají sekundární potřeby - jde např. o konkrétní povahu člověka. (Plháková, 2004)

3.3.3 Pudová teorie motivace

Murray často jako synonymum ke slovu motiv využívá termín pud. Ten je právě ústředním slovem další teorie motivace a to pudové teorie.

Pud je motiv: „..., který je komplexem instinktů a zahrnuje navíc příslušné emoce, je tedy zároveň biologický i psychologický.“ (Říčan, 2007, s. 102)

Laická veřejnost definuje pud jako sílu, která ovlivňuje chování člověka bez jakékoliv racionální složky. Jako jeden ze základních psychologických směrů se psychoanalýza zabývá pudovými silami působícími na člověka. Ta předpokládá, že vliv na lidské chování mají vnější pohnutky stejně jako nutkání vnitřní (pudy), jež má základ v psychice člověka. Nesmíme však opomenout, že pud jako takový má biologickou základnu. Tuto teorii rozpracoval Freud se svou představou základního pudu sebezáchovy, vedle kterého stojí hlavní síla ovlivňující lidskou psychiku – pud sexuální, Freudem nazýván libido. Tato energie se v člověku hromadí a až dosáhne svého vrcholu, nalézá si způsob, kterým tělo opustí. Tím se uvolňuje místo pro pocitování slasti a úlevy. Libido s vývojem člověka také prochází změnami, kdy se mění zacílení této tendence. K jeho uspokojení dochází v obdobích orálním (ústa – sání z prsu matky), análním (schopnost ovlivňovat vyměšování) a falickém, kdy se objektem touhy stává rodič opačného pohlaví a na základě Oidipova komplexu se objeví žárlivost a nepřátelství vůči rodiči stejného pohlaví. Tento pocit je však v další fázi vývoje – fáze latence – vytěsněn do nevědomí a v období puberty začíná konečné období dospělé genitální sexuality. (Plháková, 2004)

Nakonečný (1997) dále rozpracovává tuto teorii, podle které je nutné nahromaděnou energii z těla „vypustit“. Ne vždy však může být zaměřena na objekt, který je příčinou této pudové síly. Většinou jsou to vnitřní zábrany (super ego člověka upozorňuje, že nevěra je něco špatného), které tuto sílu přesměrují na jiný předmět a prostřednictvím nevědomí se transformují na zájem o sociálně vhodné chování (umění, péče o zvířata, ...).

3.3.4 Autodeterminační teorie osobnosti

...předpokládá vrozenou tendenci člověka neustále dotvářet a detailně propracovávat vlastní já. Tato schopnost však není samozřejmou a je možné ji různými sociálními aspekty podporovat nebo naopak tlumit. Jako již zmíněný Maslow i autoři této teorie motivace – Deci, Ryan – vytvořili základní koncept potřeb, které ovlivňují právě proces tvorby self (já). Jde o tři univerzálně stanové potřeby, které nutkají k uspokojení bez ohledu na aktuální věk konkrétního člověka.

- Kompetence – člověk uspokojený v této oblasti cítí vlastní efektivitu v sociálních interakcích se svým okolím, kde má možnost poukázat na své schopnosti a dostatečně je uplatnit
- Potřeba vztahů – uspokojení této potřeby závisí na pocitu být součástí nějakého společenství, být propojen s druhými lidmi
- Autonomie – je to potřeba závislá na možnosti člověka jednat tak, jak si určí on sám

Jako mnoho jiných teorií i teorie sebedeterminace vznikla na základě spojení předešlých názorů.

- Jeden názor je zastoupen teorií kognitivního zhodnocení. Ta předpokládá, že vnitřní motivace nepotřebuje zvláštní instrument a dochází k jejímu uspokojení na základě samotné činnosti. Vnější motivace je zde tedy uspokojována pomocí výsledků této činnosti. Součástí vnitřní motivace jsou kompetence, potřeba vztahů a autonomie, jejich uspokojení však může být vnější motivací blokováno. Příklad: Zaměstnanec dostane zvláštní úkol a jeho plnění je samo o sobě naplňuje. Pokud však při zadávání tohoto úkolu člověk zjistí, že za jeho splnění může očekávat odměnu, nebude se danému úkolu věnovat takovou měrou jako bez příslibu odměny.
- Dalším východiskem se stala teorie organismické integrace, která bere ohled na možnost seberegulace činnosti, kdy nejde o konání pro činnost samu ale o provádění aktivity pod vlivem sociálních požadavků. Stuchlíková (2010) uvádí jako příklad stravování se v nemocnici – jíme mechanicky, pouze když nás k jídlu někdo pobízí.
- Teorie kauzální orientace pracuje se třemi základními druhy motivačního zaměření. Všechny tyto tři druhy jsou součástí každého člověka, ne vždy však ve stejném mě-

řítku. Autonomní orientace se opírá o vlastní zájmy a hodnoty člověka, kontrolována orientace, jak již název napovídá, ovlivňuje chování člověka na základě vnější kontroly a nařízení od dalších osob. Neosobní orientace způsobuje chování, které není nijak regulováno a cíleně zaměřováno.

- Teorie základních potřeb pracuje se všemi třemi potřebami popisovanými autode-terminační teorií. Dle této teorie je pro vytvoření a udržení životní pohody důležité uspokojení těchto potřeb. Existují však dva typy aspirace – vnitřní vede k opravdovému dosažení uspokojení v daných třech oblastech, vnější se projevuje navenek důležitostí, prestiží ale k opravdovému uspokojení nedochází. (Stuchlíková, 2010)

Deci a Ryan zkoumali závislost motivace na životních zkušenostech člověka. Dospěli k názoru, že vnitřní (vrozená) motivace je podporována, pokud člověk pocítuje dostatek vlastní kompetentnosti, možnost dosažení svého cíle v uspokojení základních potřeb. Pokud je však důraznější pocit bezmocnosti a méněcennosti, je snaha o dosažení vlastní pohody nižší. (Mareš, Man, Prokešová, 1996)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Základním cílem této diplomové práce je zjistit, jaká je motivace pro výběr povolání předškolního pedagoga. Dále se také zaměříme na jednotlivé oblasti motivace a zmapujeme, které potřeby z Maslowovy pyramidy potřeb (viz. výše) jsou vnímány jako významné, a v jaké míře s ohledem na délku odborné pedagogické praxe respondentů/předškolních pedagogů se podílejí na výběru jejich povolání.

4.1 Výzkumné problémy a stanovení hypotéz

1. **Jaká je motivace pro výběr povolání předškolního pedagoga?**
2. **Liší se důležitost jednotlivých potřeb (na škále 1-7) pro výběr povolání předškolního pedagoga?**
3. **Liší se význam jednotlivých potřeb pro výběr povolání předškolního pedagoga dle délky odborné pedagogické praxe?**

H1 Význam fyziologických potřeb pro výběr povolání předškolního pedagoga se dle délky odborné pedagogické praxe liší.

H2 Význam potřeb jistoty a bezpečí pro výběr povolání předškolního pedagoga se dle délky odborné pedagogické praxe liší.

H3 Význam potřeb sounáležitosti a lásky pro výběr povolání předškolního pedagoga se dle délky odborné pedagogické praxe liší.

H4 Význam potřeb uznání pro výběr povolání předškolního pedagoga se dle délky odborné pedagogické praxe liší.

H5 Význam potřeb seberealizace pro výběr povolání předškolního pedagoga se dle délky odborné pedagogické praxe liší.

4.2 Proměnné a jejich definování

- Závisle proměnná
- H1 rozdíl ve vnímání významu fyziologických potřeb

Bude zjišťováno průměrné skóre u otázek č. 2, 9, 10 z dotazníku, kde je rozmezí odpovědi 1-7. Čím více se bude průměrné skóre blížit číslu 7, tím vyšší bude význam těchto potřeb.

- H2 rozdíl ve vnímání významu potřeb jistoty a bezpečí

Bude zjišťováno průměrné skóre u otázek č. 4, 8, 13 z dotazníku, kde je rozmezí odpovědi 1-7. Čím více se bude průměrné skóre blížit číslu 7, tím vyšší bude význam těchto potřeb.

- H3 rozdíl ve vnímání významu potřeb sounáležitosti a lásky

Bude zjišťováno průměrné skóre u otázek č. 6, 7, 11 z dotazníku, kde je rozmezí odpovědi 1-7. Čím více se bude průměrné skóre blížit číslu 7, tím vyšší bude význam těchto potřeb.

- H4 rozdíl ve vnímání významu potřeb uznání

Bude zjišťováno průměrné skóre u otázek č. 5, 12, 16 z dotazníku, kde je rozmezí odpovědi 1-7. Čím více se bude průměrné skóre blížit číslu 7, tím vyšší bude význam těchto potřeb.

- H5 rozdíl ve vnímání významu potřeb seberealizace

Bude zjišťováno průměrné skóre u otázek č. 3, 10, 12, 16 z dotazníku, kde je rozmezí odpovědi 1-7. Čím více se bude průměrné skóre blížit číslu 7, tím vyšší bude význam těchto potřeb.

- Nezávisle proměnná

- Délka odborné pedagogické praxe

Tato proměnná bude zodpovězena ihned na počátku dotazníkového šetření. Dle odpovědí budou poté dotazníky rozděleny do skupin, dle délky odborné pedagogické praxe. Myslíme si, že délka odborné pedagogické praxe je proměnná, která ve svém průběhu ovlivňuje motivační činitele vedoucí k výběru tohoto povolání.

4.3 Pojetí výzkumu

Cílem praktické části diplomové práce je nalezení hlavních motivů pro výběr povolání předškolního pedagoga a srovnání jejich důležitosti pro výběr tohoto pracovního zařazení vzhledem k délce odborné pedagogické praxe. Chceme ověřit, že délka odborné pedagogické praxe hraje významnou roli ve vnímání významu jednotlivých motivů. Motivy budou

zpracovávány na základě Maslowovy pyramidy potřeb. Vzhledem ke stanovenému výzkumného cíli jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu.

4.4 Technika výzkumu

Při zjišťování dat pro výzkum byla použita technika dotazníku. Ke každé výše uvedené hypotéze se vztahovaly 3 otázky. Dotazník byl rozdělen na několik částí. První část byla věnována respondentům, jejich seznámení s cílem výzkumu. Mimo jiné byli také ujištěni o jejich anonymitě. Druhá část výzkumu se zaměřila na určení délky odborné pedagogické praxe respondentů. Ve třetí části výzkumu se respondenti věnovali připraveným otázkám vztahujícím se k hypotézám a výzkumným problémům.

Potřeba	Otázky v dotazníku
Fyziologické potřeby (Denní pracovní doba)	2. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje denní pracovní doba (doba, která nezasahuje do nočních hodin)?
Fyziologické potřeby (pravidelný pohyb)	10. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje práce, kdy můžete být v pohybu (na rozdíl od kancelářské práce u PC)?
Fyziologické potřeby (Práce v čistém a větraném prostředí)	9. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje možnost pracovat ve větrané a čisté místnosti?
Potřeba jistoty a bezpečí (bezpečnost)	13. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje bezpečné pracovní prostředí (za předpokladu, že nepracujete ve výškách, nejste vystavena zdraví škodlivému záření,...)
Potřeba jistoty a bezpečí (Jistota práce)	4. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje jistota práce?
Potřeba jistoty a bezpečí (Stabilní finanční ohodnocení)	8. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje stabilní finanční ohodnocení?
Potřeba sounáležitosti a lásky (Pracovním kolektivem)	11. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje práce v příjemném pracovním kolektivu?
Potřeba sounáležitosti a lásky (Příležitost k sociální interakci)	6. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje sociální kontakt (kontakt s dětmi, s rodiči dětí, s jinými předškolními pedagogy,...)?
Potřeba sounáležitosti a lásky (Spolupráce s druhými lidmi)	7. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje možnost spolupracovat na různých akcích např. s rodiči dětí?
Potřeba uznání (Veřejné uznání)	16. Cítíte se dobře, když vedete dítě k úspěchu (besídka, vystoupení,...) a rodiče Vás oslovují a děkují za velmi pěkné představení?

Potřeba uznání (Vysokoškolské vzdělání)	12. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje získání vysokoškolského titulu?
Potřeba uznání (Odpovědnost)	5. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje pocit odpovědnosti za děti?
Potřeba sebeaktualizace (Příležitost k tvořivosti)	14. Baví Vás při Vaší práci činnosti, ve kterých můžete využívat vlastní tvořivost? 15. Baví Vás hledat nové způsoby práce s dětmi (pohybové hry, výtvarné a pracovní aktivity, výlety,...)?
Potřeba sebeaktualizace (Možnost předávat vlastní schopnosti, dovednosti,... ostatním)	3. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje možnost učit děti něčemu novému?

Tabulka 1 Jednotlivé otázky dotazníku a jejich přiřazení k potřebám

Odpovědi na otázky byly v dotazníku vyjádřeny na škále 1 – 7. Čím vyšší číslo bylo zakroužkováno, tím vyšší bude význam motivace.

1 2 3 4 5 6 7

Určitě ne

Určitě ano

Nedůležité

Velmi důležité

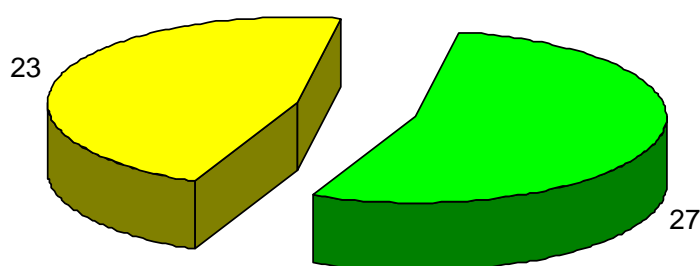
4.5 Výzkumný soubor a způsob výběru

Výzkumný soubor byl vybrán z předškolních pedagogů z mateřských škol v Uherském Brodě a jeho okolí (cca do 5 km). Bylo osloveno se žádostí o spolupráci na dotazníku 11 mateřských škol s celkovým počtem předškolních pedagogů 53.

Pro výběr respondentů k metodě dotazníku byla použita metoda záměrného výběru, kdy byli jednotliví pedagogové přímo osloveni s možností spolupráce na tomto výzkumu a záleželo pouze na jejich rozhodnutí, zda se výzkumu zúčastní a dotazník vyplní, či spolupráci odmítnou.

4.5.1 Faktografické údaje

Celkem 50 předškolních pedagogů se rozhodlo výzkumu zúčastnit. Výzkumný soubor byl rozdělen do dvou skupin dle délky odborné pedagogické praxe.



Nižší počet let odborné pedagogické praxe (do 19ti let) – 27 respondentů (54%)
Vyšší počet let odborné pedagogické praxe (20 a více let) – 23 respondentů (46%)

Graf 1 Faktografické údaje

4.6 Způsob zpracování dat

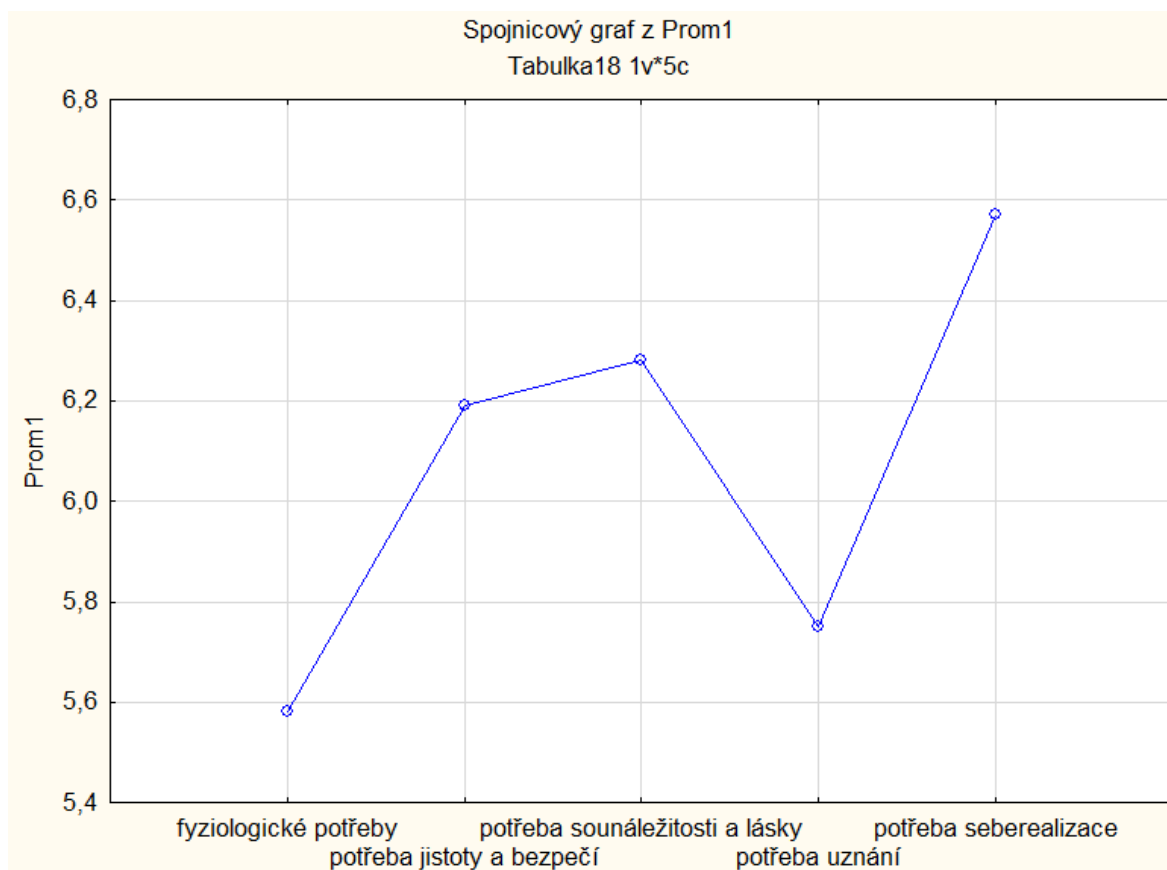
Informace získané dotazníkovým šetřením byly seřazeny do tabulek četností dle nezávisle proměnné a také dle jednotlivých skupin potřeb včetně hodnot přiřazených respondenty. Součástí je výpočet aritmetického průměru zvolených hodnot.

Výsledky výzkumného šetření byly statisticky zpracovány v programu Statistica 10. Vzhledem k tomu, že byli respondenti rozděleni do dvou skupin nezávisle proměnných dle délky odborné pedagogické praxe, byla pro ověření hypotéz H1 až H5 použita statistická metoda T-test. Výsledky šetření byly doplněny grafy a tabulkami (konkrétně spojnicovými grafy, krabicovými grafy a tabulkami s výpočty T-testu).

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

5.1 Popisná statistika motivace a jednotlivých potřeb

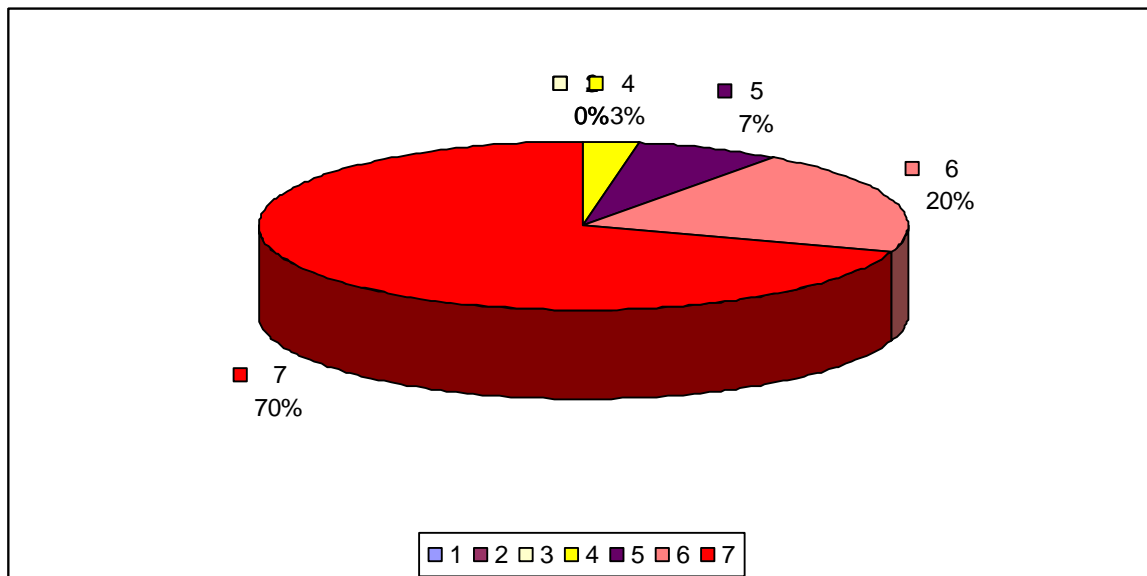
Respondentů jsme se ptali na jejich motivaci pro výběr povolání předškolního pedagoga, kde konkrétně vybírali subjektivní hodnotu jednotlivých potřeb. Obecně, u všech respondentů bez rozdělení do skupin dle délky odborné pedagogické praxe, jsou nejčastěji hodnoceny jako subjektivně nejvýznamnější potřeby seberealizace.



Prom1 – Průměrný význam jednotlivých potřeb

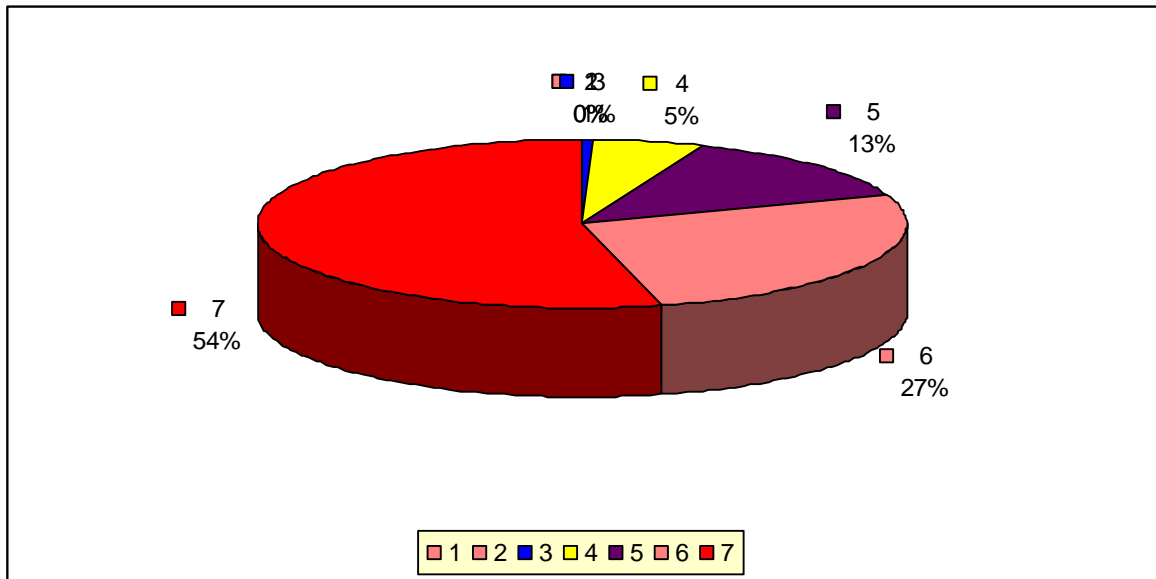
Graf 2 Průměrná hodnota potřeb bez rozdělení dle nezávisle proměnných

Průměrná hodnota významu potřeb seberealizace na škále 1-7 je 6,57 bodů. Nejvyšší hodnota (7) je u otázek týkajících se významu potřeb seberealizace zakroužkována celkem ve 105ti případech (70%). Druhou nejčastější odpovědí je hodnota 6 s celkovým počtem 30 (20%). Hodnota 5 je vybrána respondenty v 11ti případech (7%) a hodnota 4 ve 4 případech (3%).



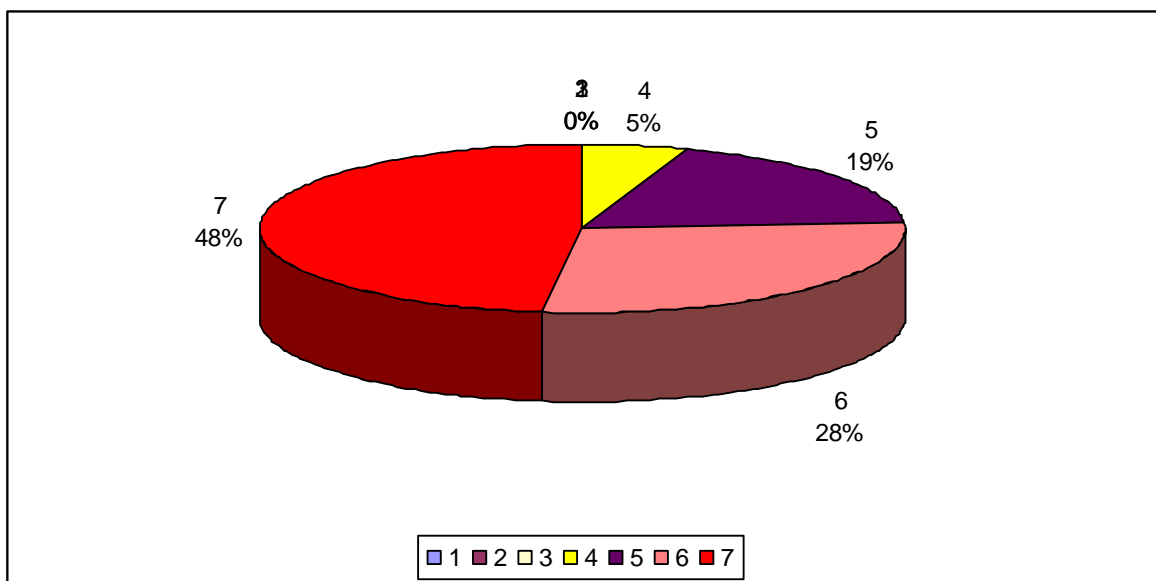
Graf 3 Hodnocení potřeb seberealizace

Druhým subjektivně nejvýznamnějším činitelem pro výběr povolání předškolního pedagoga se dle respondentů stávají potřeby sounáležitosti a lásky s průměrnou hodnotou 6,28 bodů. Nejčastěji kroužkovanou hodnotou je i v tomto případě číslo 7 s celkovým počtem 81 (54%). Hodnotu 6 přisuzují respondenti 40ti odpovědím (27%). Ve 20ti případech (13%) jsou potřeby sounáležitosti a lásky hodnoceny číslem 5. Hodnota 4 je zakroužkována v 8mi případech (5%) a pouze 1 odpověď se vztahuje k hodnotě 3 (1%).



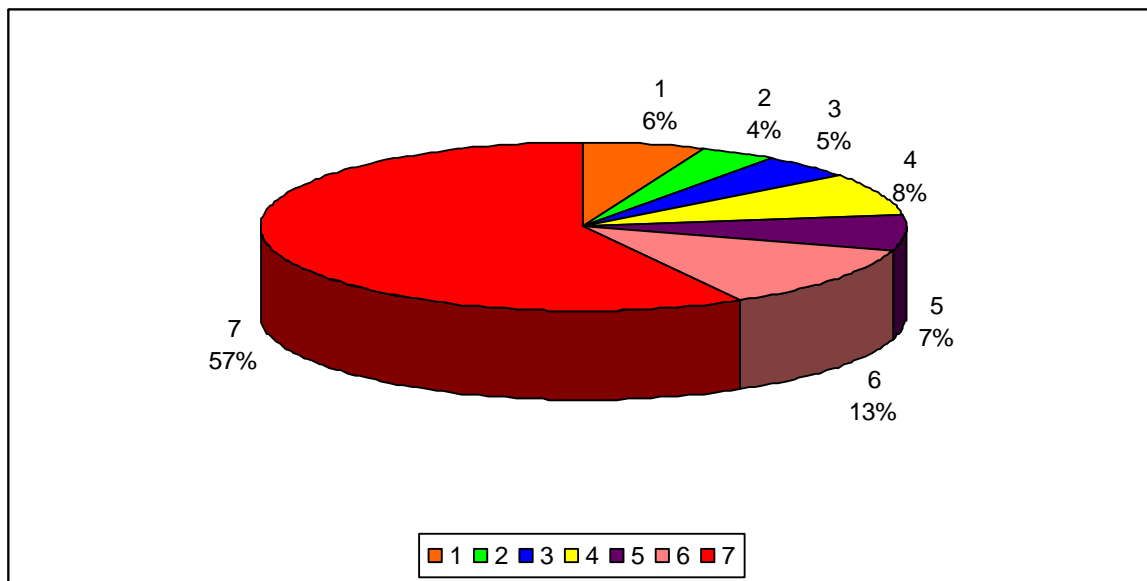
Graf 4 Hodnocení potřeb sounáležitosti a lásky

Potřeba jistoty a bezpečí je pro výběr tohoto povolání hodnocena jako 3. nevýznamnější. Celkový průměr odpovědí činí 6,19 bodů. Nejvyšší hodnota (7) je zde vybrána v 72 případech (48%). Číslem 6 hodnotí respondenti tyto potřeby ve 42 odpovědích (28%). Hodnota 5 je zakroužkována 28krát (19%) a zbylých 8 odpovědí (5%) je přisouzeno hodnotě 4.



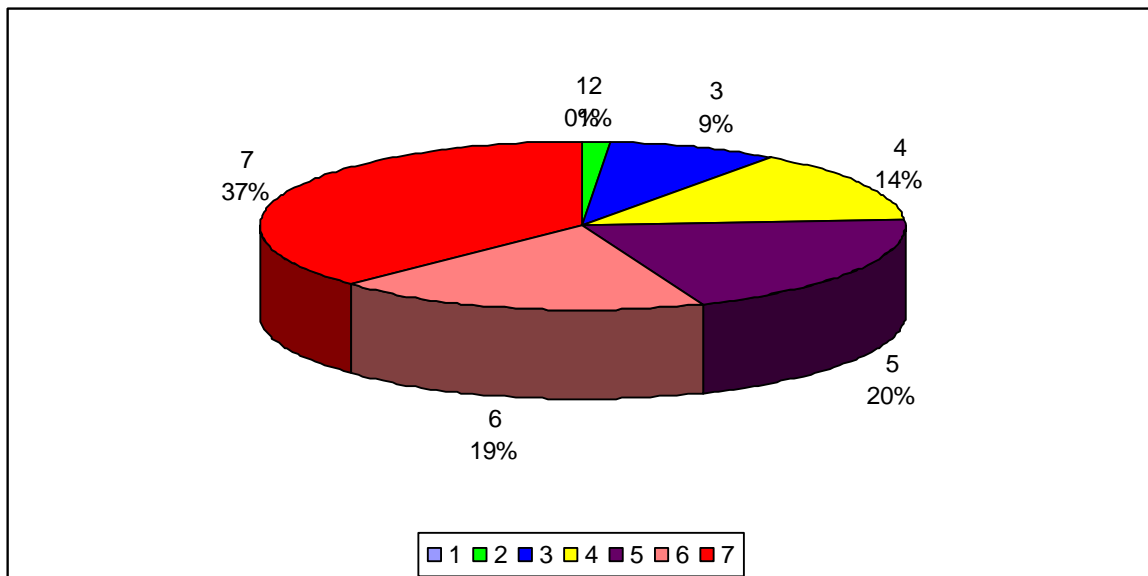
Graf 5 Hodnocení potřeb jistoty a bezpečí

Potřeba uznání získala velký počet odpovědí s číslem 7 - konkrétně 87 (57%), ale průměrná hodnota ze všech odpovědí na otázky zaměřené na potřeby uznání je pouze 5,75 bodů. A to z toho důvodu, že jsou potřeby uznání hodnoceny také číslem 2, je tomu tak v 6ti případech (4%) a číslem 1 (nejnižší možný význam) v 9ti případech (6%). Číslo 6 je zakroužkováno v 19ti případech (13%), hodnota 5 v 10ti případech (7%). Číslo 4 je respondenty vybráno pro 12 odpovědí (8%), hodnota 3 pro 7 odpovědí (5%), hodnota 2 je vybrána ve dvou případech (1%). Průměrná hodnota fyziologických potřeb je tedy 5,58 bodů.



Graf 6 Hodnocení potřeb uznání

Nejméně subjektivně významným motivačním činitelem jsou dle respondentů fyziologické potřeby, které jsou ohodnoceny číslem 7 v 56ti odpovědích (37%). Číslo 6 je zakroužkováno 28krát (19%), číslo 5 ve 30ti případech (20%), hodnota 4 se stala odpovědí 21krát (14%). Pro hodnotu 3 se respondenti rozhodli ve 13ti případech (9%). Hodnota 2 je vybrána ve dvou případech (1%). Průměrná hodnota fyziologických potřeb je tedy 5,58 bodů.

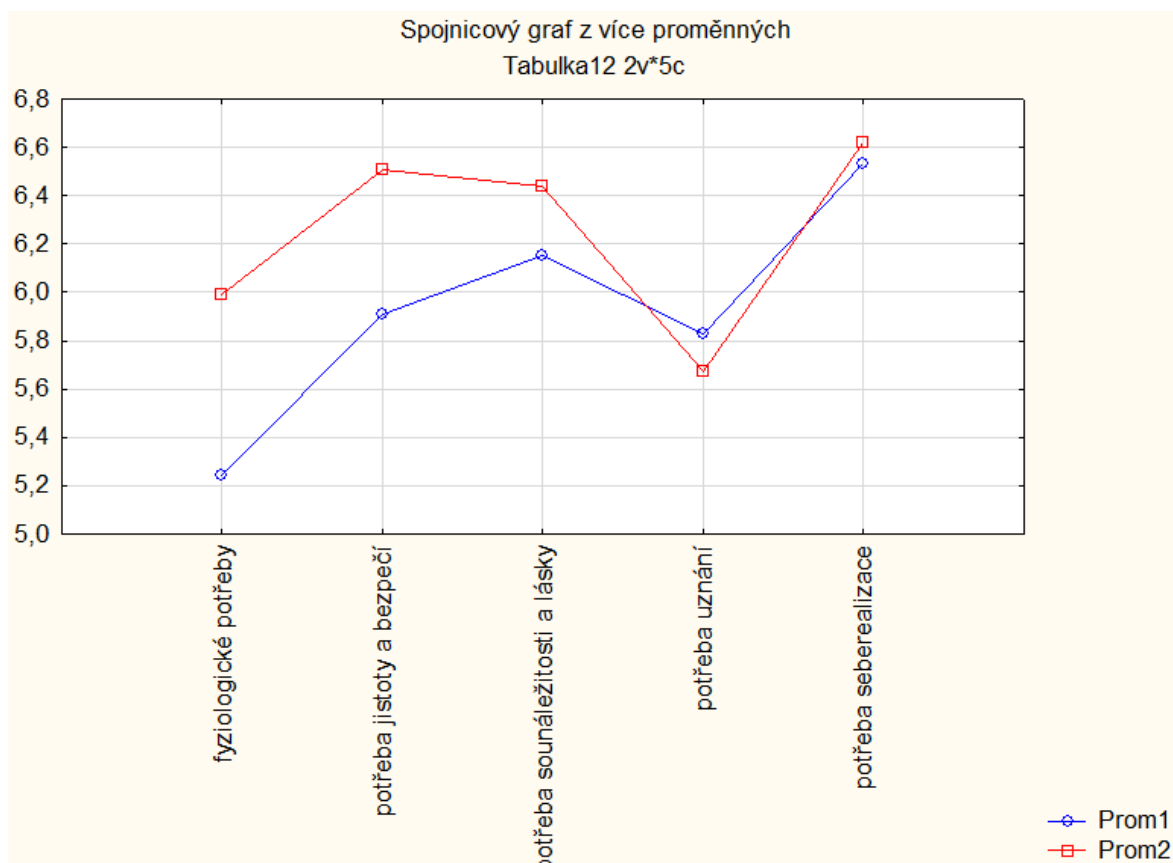


Graf 7 Hodnocení fyziologických potřeb

Potřeby seberealizace hodnotí obě skupiny jako nejdůležitější pro výběr povolání předškolního pedagoga. Nezávisle proměnná s kratší odbornou pedagogickou praxí hodnotí potřeby seberealizace průměrně 6,531 a respondenti s delší odbornou pedagogickou praxí průměrně přisuzují těmto potřebám průměrnou hodnotu 6,623.

Subjektivně nejméně významné jsou pro respondenty patřící do skupiny s kratší odbornou pedagogickou praxí fyziologické potřeby, které mají průměrnou hodnotu 5,235.

Druhá skupina však hodnotí jako nejnižší motivační činitel potřebu uznání, kde je průměrná hodnota 5,667. Další průměrné hodnoty a rozdíly dle délky odborné pedagogické praxe uvádí graf níže.



Prom1 – kratší odborná pedagogická praxe (do 19ti let)

Prom2 – delší odborná pedagogická praxe (20 let a více)

Graf 8 Průměrná hodnota potřeb dle nezávisle proměnných

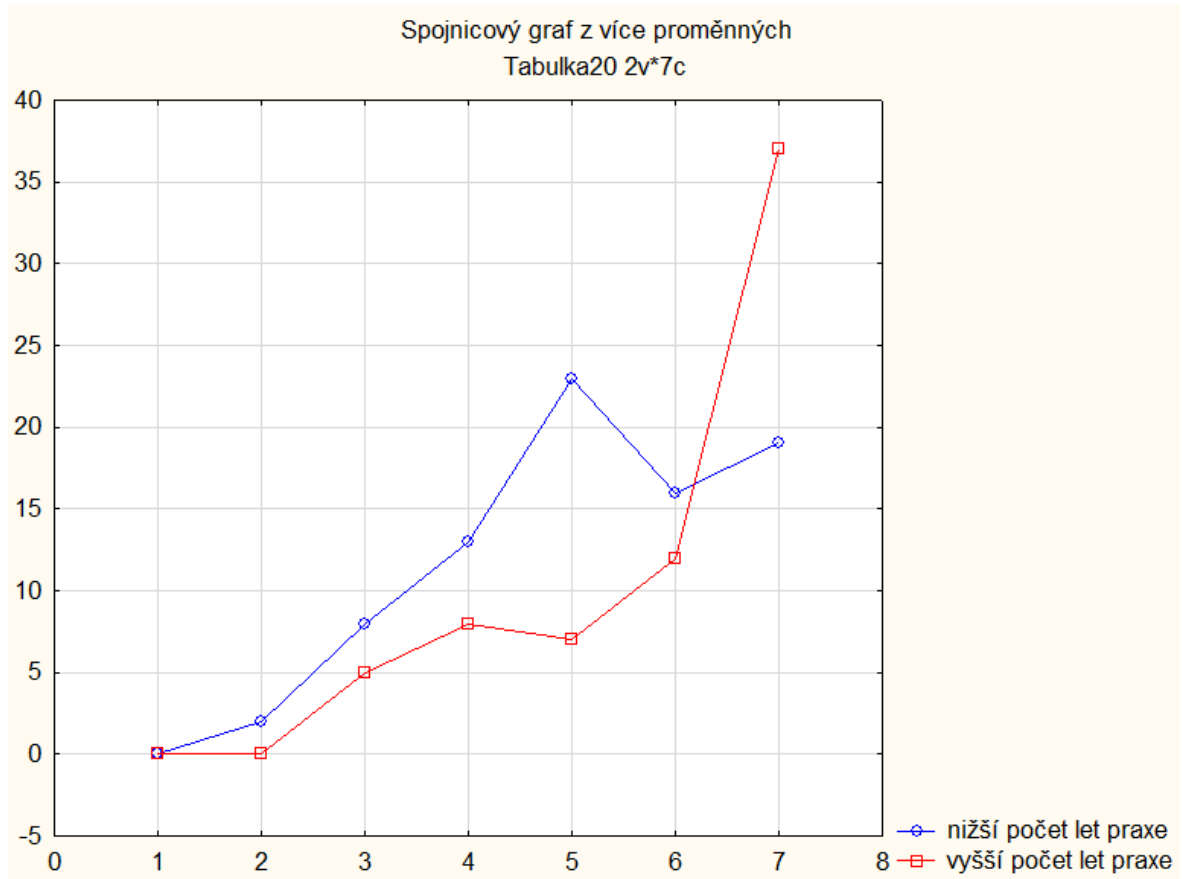
5.2 Analýza rozdílů ve významu jednotlivých potřeb

Hlavním cílem diplomové práce je ověření rozdílů ve vnímání důležitosti jednotlivých motivů (dle Maslowovy pyramidy potřeb) dle délky odborné pedagogické praxe. Níže uvádíme výsledky zkoumání těchto rozdílů.

5.2.1 Význam fyziologických potřeb

H0 Význam fyziologických potřeb pro výběr povolání předškolního pedagoga se dle délky odborné pedagogické praxe neliší.

Ha Význam fyziologických potřeb pro výběr povolání předškolního pedagoga se dle délky odborné pedagogické praxe liší.



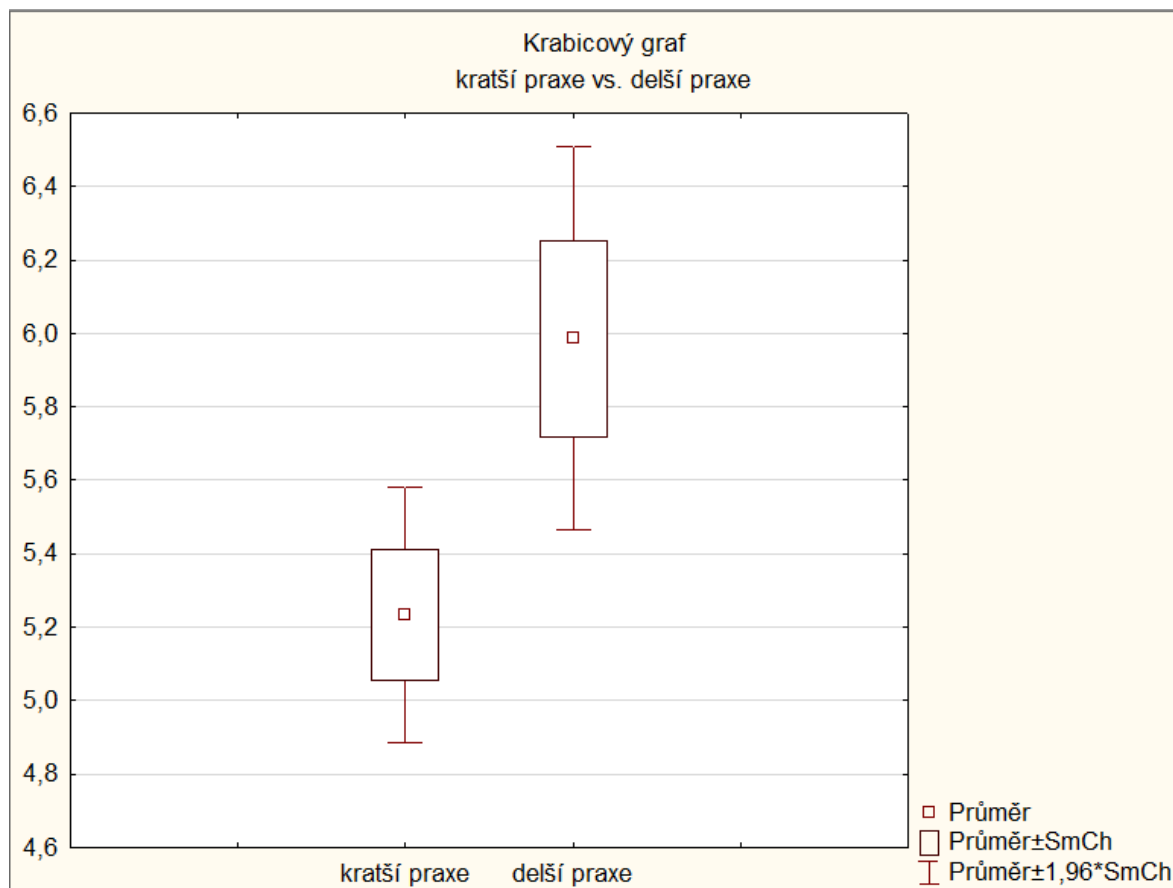
Graf 9 Četnost jednotlivých hodnot pro fyziologické potřeby dle nezávisle proměnných

Tabulka 2 T-test významu fyziologických potřeb

T-test významu fyziologických potřeb dle délky odborné pedagogické praxe.

Skup. 1 vs. skup. 2	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
kratší praxe vs. delší praxe	5,234630	5,985522	-2,41062	48	0,019804	27	23	0,918998	1,277171	1,931382	0,109191

Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní ($p = 0,02$), že význam fyziologických potřeb pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe liší.



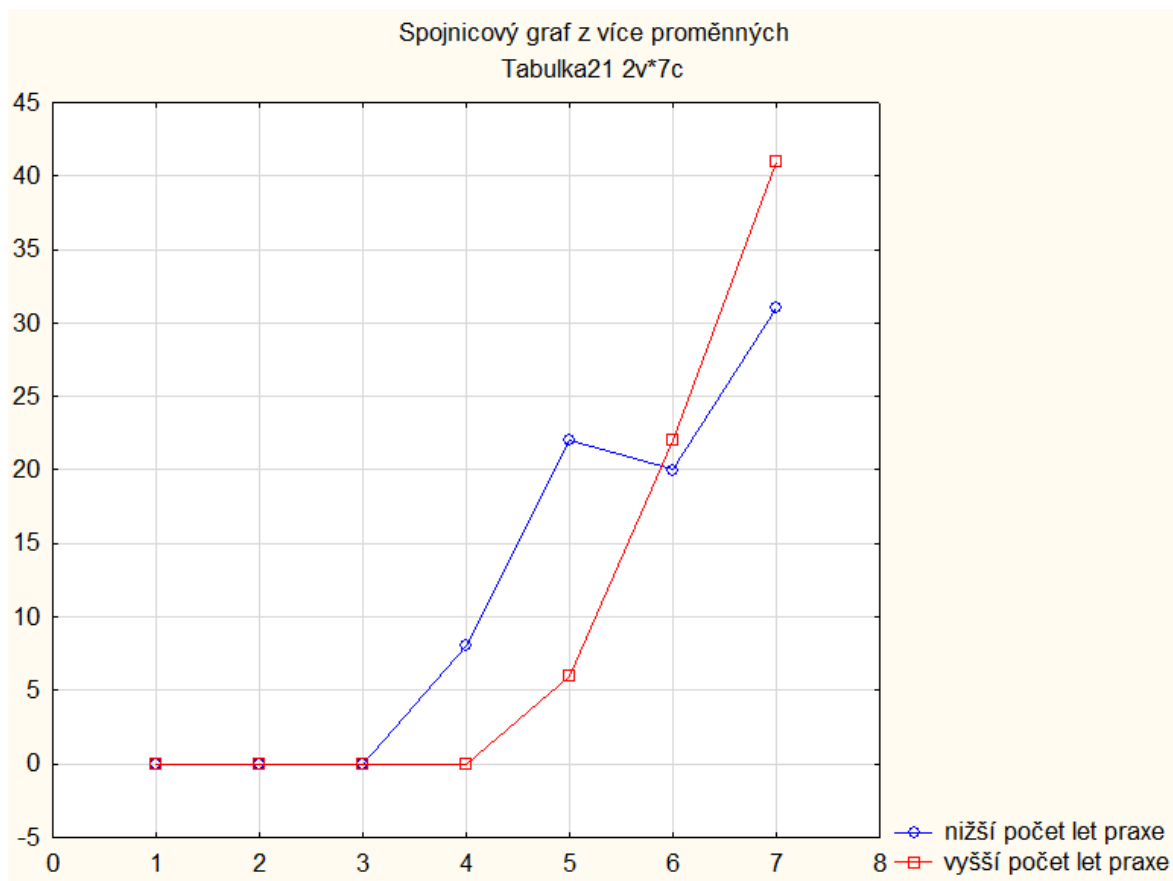
Graf 10 Význam fyziologických potřeb dle nezávisle proměnných

Průměrná hodnota fyziologických potřeb se dle délky odborné pedagogické praxe liší. U skupiny s kratší délkou odborné pedagogické praxe je průměrná hodnota 5,235. Ve druhé skupině je průměrná hodnota 5,986.

5.2.2 Význam potřeb jistoty a bezpečí

H₀ Význam potřeb jistoty a bezpečí pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe neliší.

H_a Význam potřeb jistoty a bezpečí pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe liší.

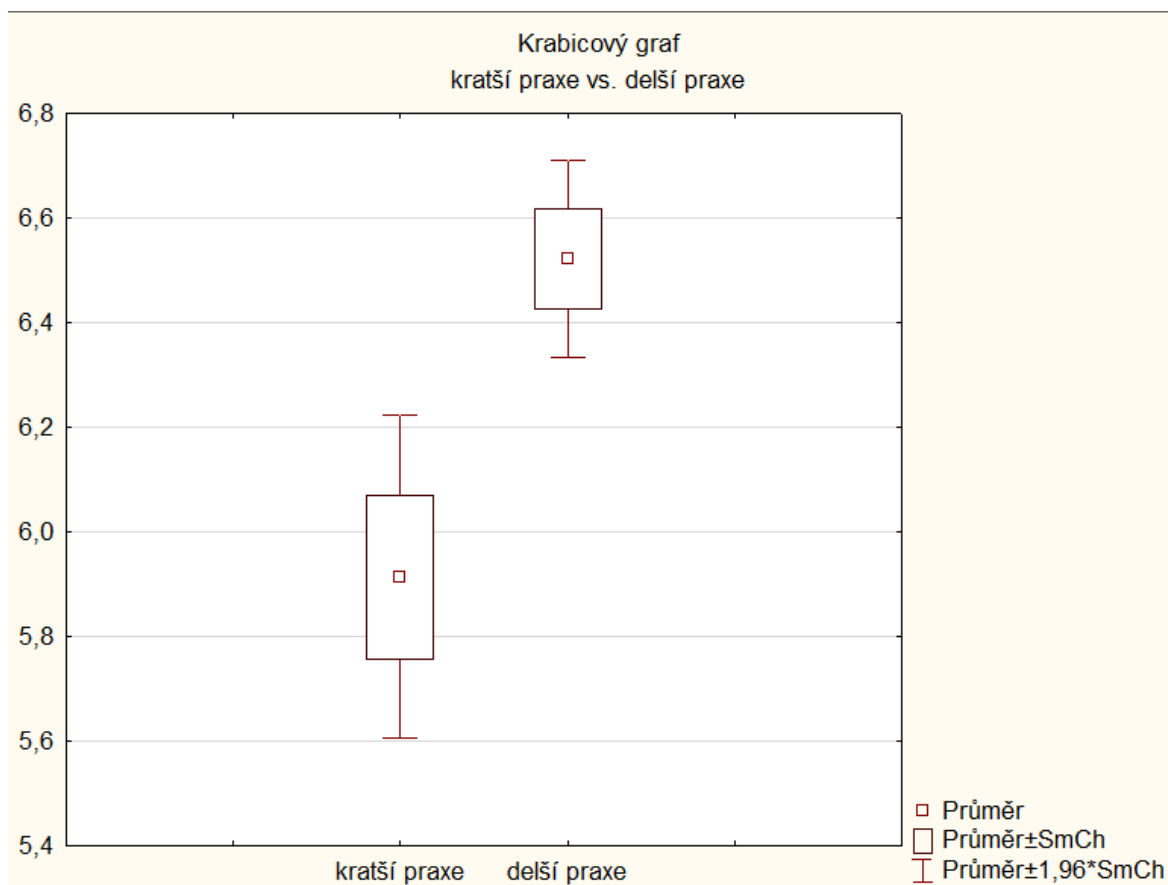


Graf 11 Četnost jednotlivých hodnot pro potřeby jistoty a bezpečí dle nezávisle proměnných

Tabulka 3 T-test významu potřeb jistoty a bezpečí

T-test významu potřeb jistoty a bezpečí dle délky odborné pedagogické praxe											
Skup. 1 vs. skup. 2	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm. odch. skup. 1	Sm. odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
kratší praxe vs. delší praxe	5,913556	6,521739	-3,15923	48	0,002737	27	23	0,819574	0,458732	3,191963	0,007362

Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní ($p = 0,003$), že význam potřeb jistoty a bezpečí pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe liší.



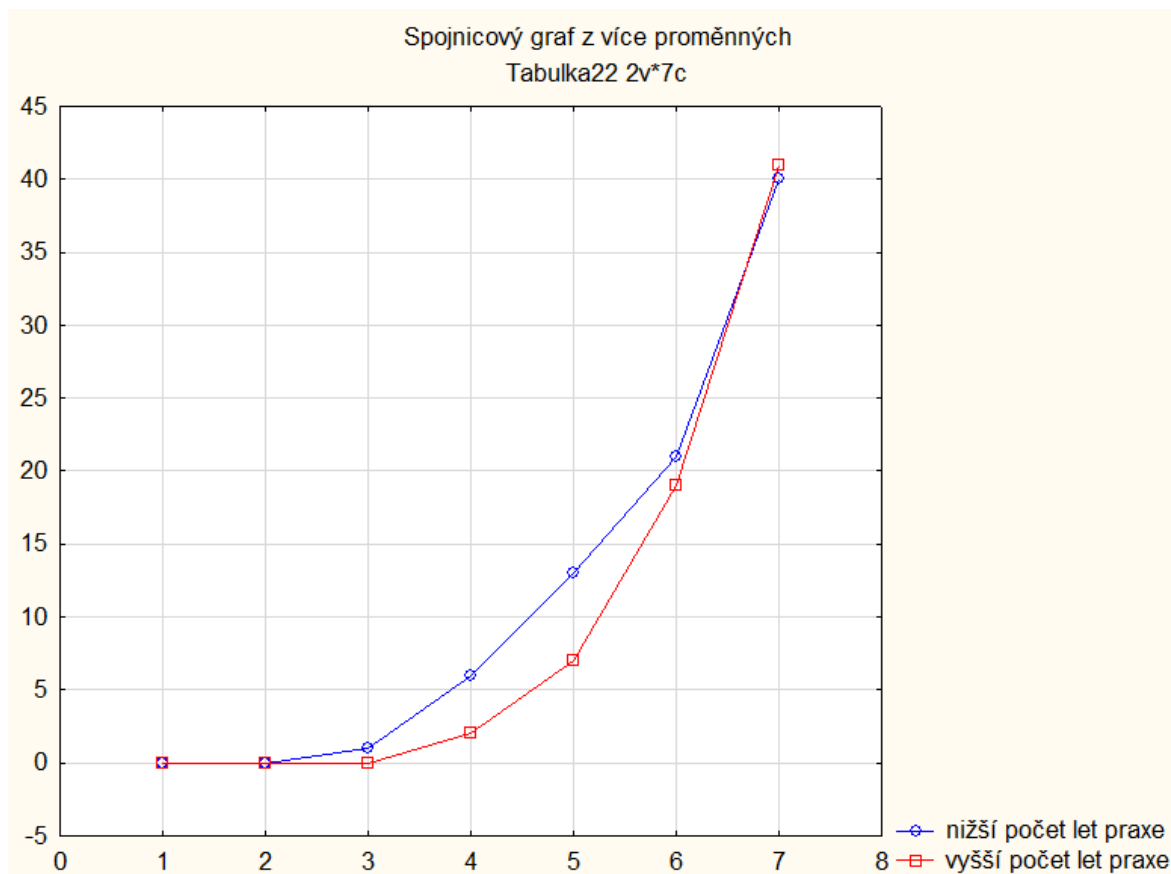
Graf 12 Význam potřeb jistoty a bezpečí dle nezávisle proměnných

Průměrně je význam potřeb hodnocen respondenty s kratší odbornou pedagogickou praxí číslem 5,914. Pro osoby s delší odbornou pedagogickou praxí je význam vyšší – 6,522.

5.2.3 Význam potřeb sounáležitosti a lásky

H₀ Význam potřeb sounáležitosti a lásky pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe neliší.

H_a Význam potřeb sounáležitosti a lásky pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe liší.

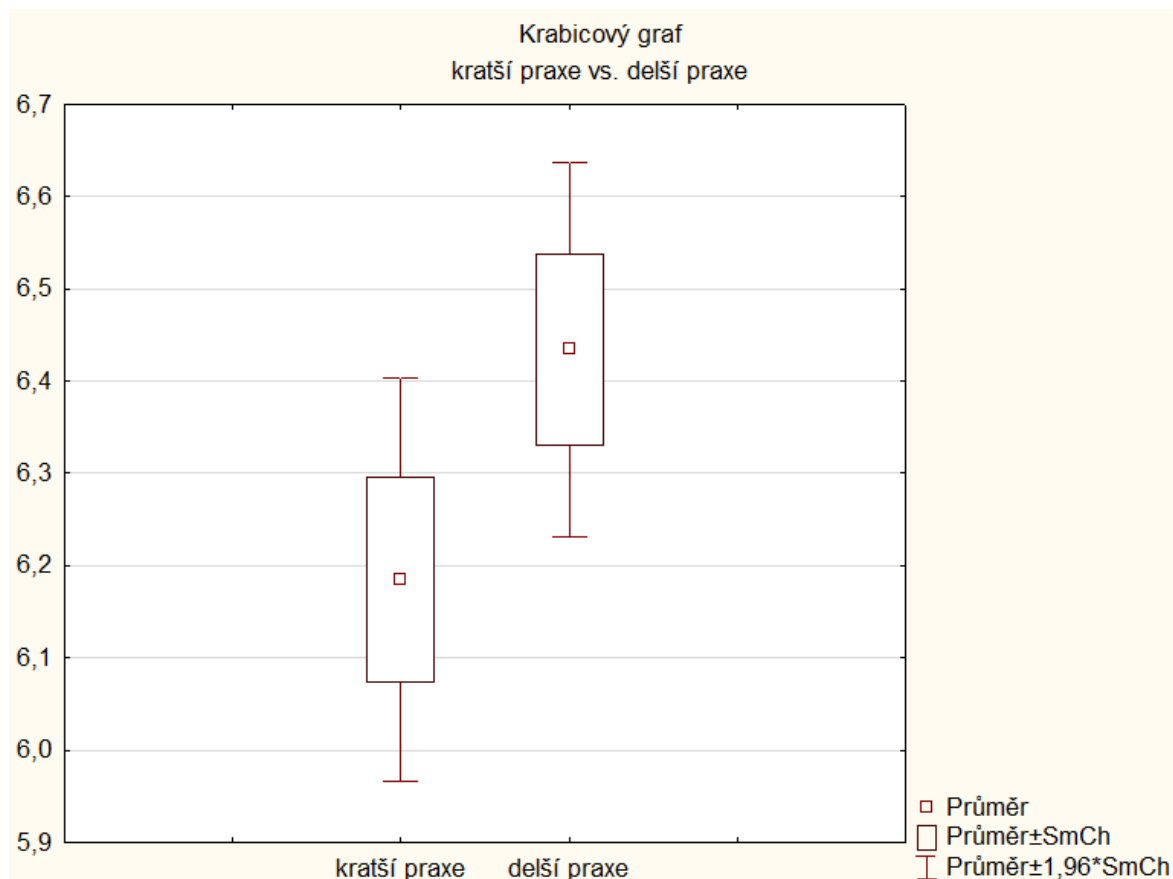


Graf 13 Četnost jednotlivých hodnot pro potřeby sounáležitosti a lásky dle nezávisle proměnných

Tabulka 4 T-test významu potřeb sounáležitosti a lásky

		T-test významu potřeb sounáležitosti a lásky dle délky odborné pedagogické praxe										
Skup. 1 vs. skup. 2		Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč.plat. skup. 1	Poč.plat. skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
kratší praxe vs. delší praxe		6,185148	6,434783	-1,61889	48	0,112024	27	23	0,579891	0,496918	1,361833	0,465408

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,112$), že význam potřeb sounáležitosti a lásky pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe neliší.



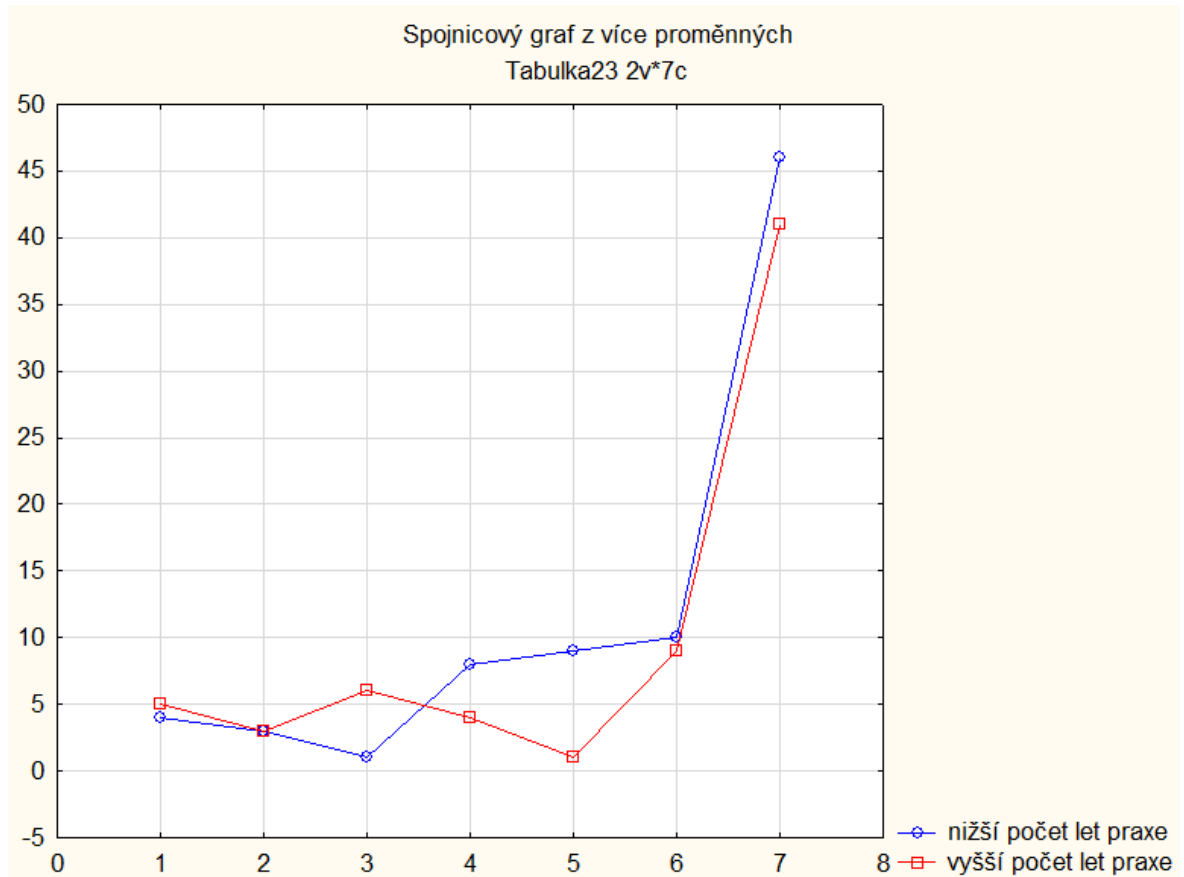
Graf 14 Význam potřeb sounáležitosti a lásky dle nezávisle proměnných

Průměrně je význam potřeb sounáležitosti a lásky hodnocen respondenty s kratší odbornou pedagogickou praxí číslem 6,185. Druhá skupina hodnotí tyto potřeby číslem 6,435.

5.2.4 Význam potřeb uznání

H₀ Význam potřeb uznání pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe neliší.

H_a Význam potřeb uznání pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe liší.

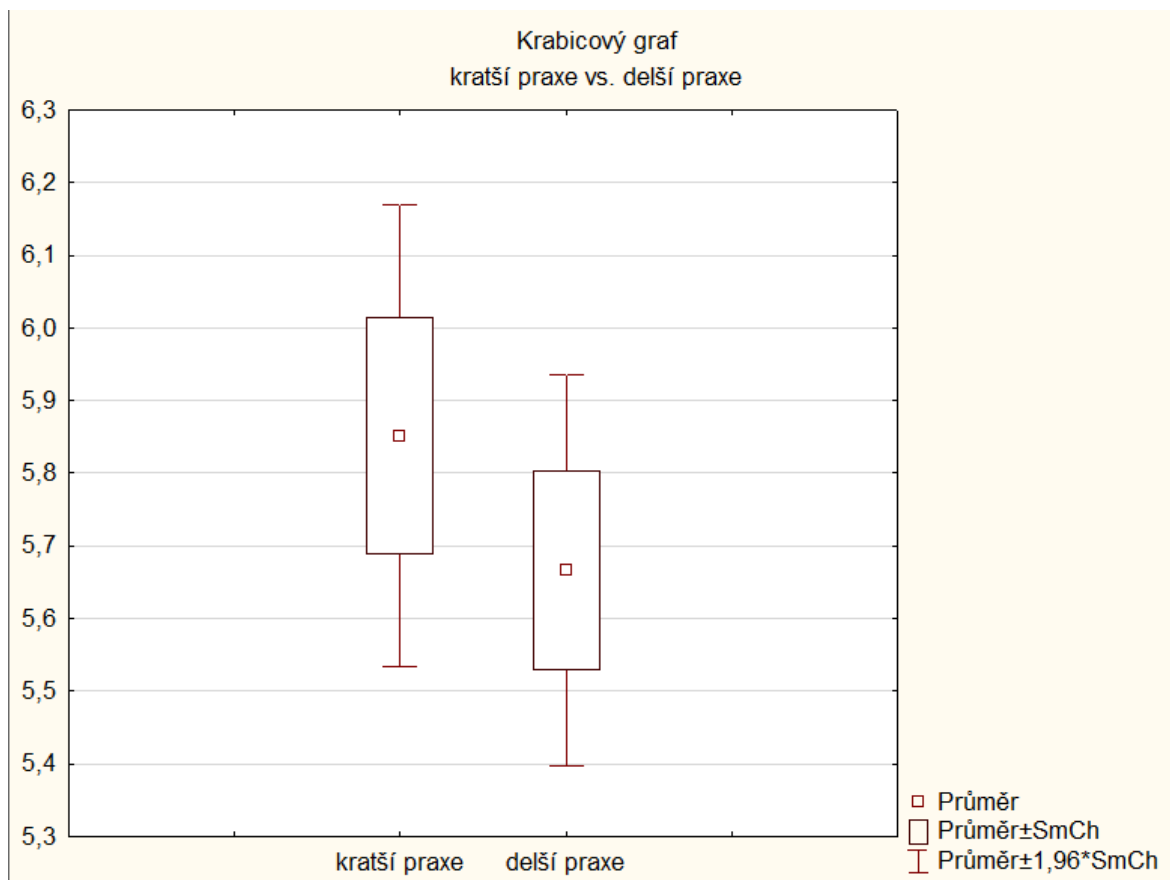


Graf 15 Četnost jednotlivých hodnot pro potřeby uznání dle nezávisle proměnných

Tabulka 5 T- test významu potřeb uznání

T-test významu potřeb uznání dle délky odborné pedagogické praxe											
Skup. 1 vs. skup. 2	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
kratší praxe vs. delší praxe	5,851815	5,666739	0,852804	48	0,398003	27	23	0,843998	0,659101	1,639756	0,242274

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,398$), že význam potřeb uznání pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe neliší.



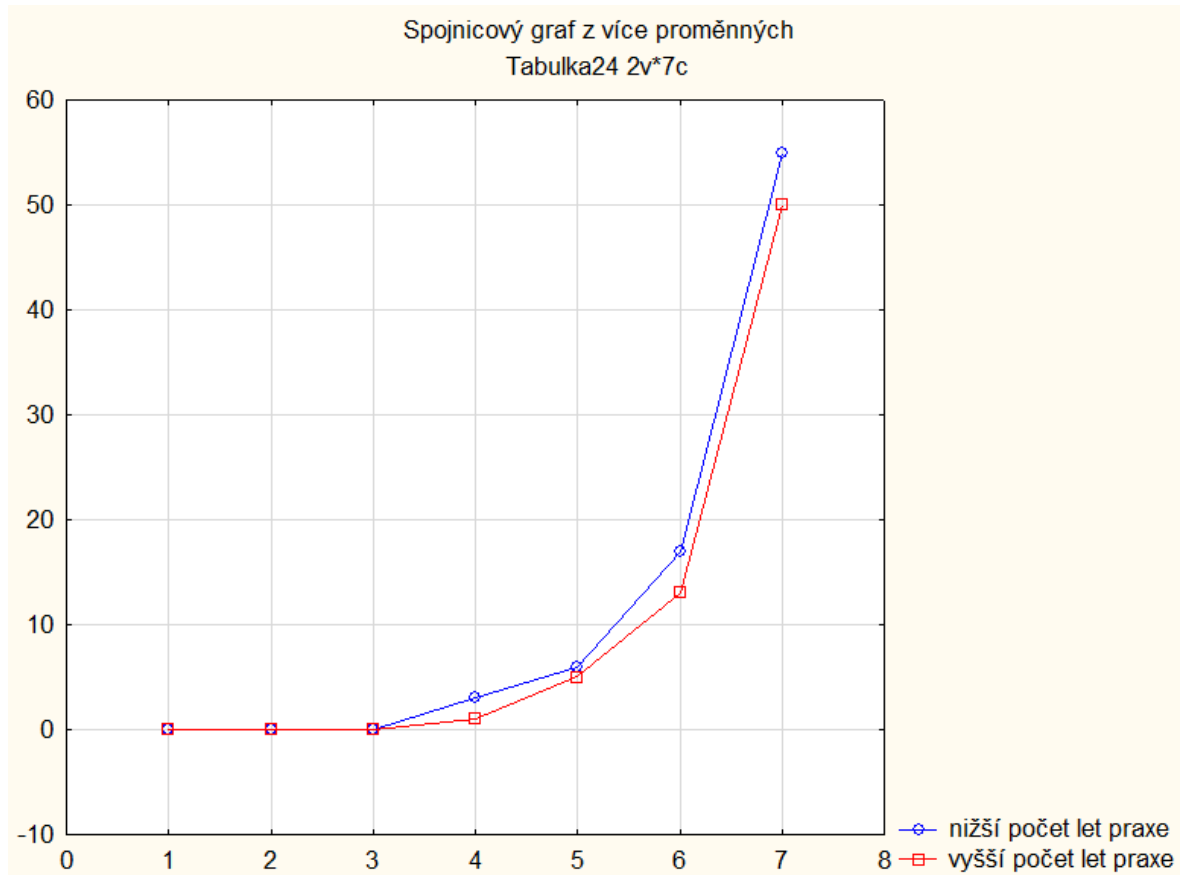
Graf 16 Význam potřeb uznání dle nezávisle proměnných

Potřeby uznání mají u respondentů s kratší odbornou pedagogickou praxí průměrnou hodnotu 5,852. U skupiny s delší odbornou pedagogickou praxí mají průměr 5,667.

5.2.5 Význam potřeb seberealizace

H₀ Význam potřeb seberealizace pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe neliší.

H_a Význam potřeb seberealizace pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe liší.

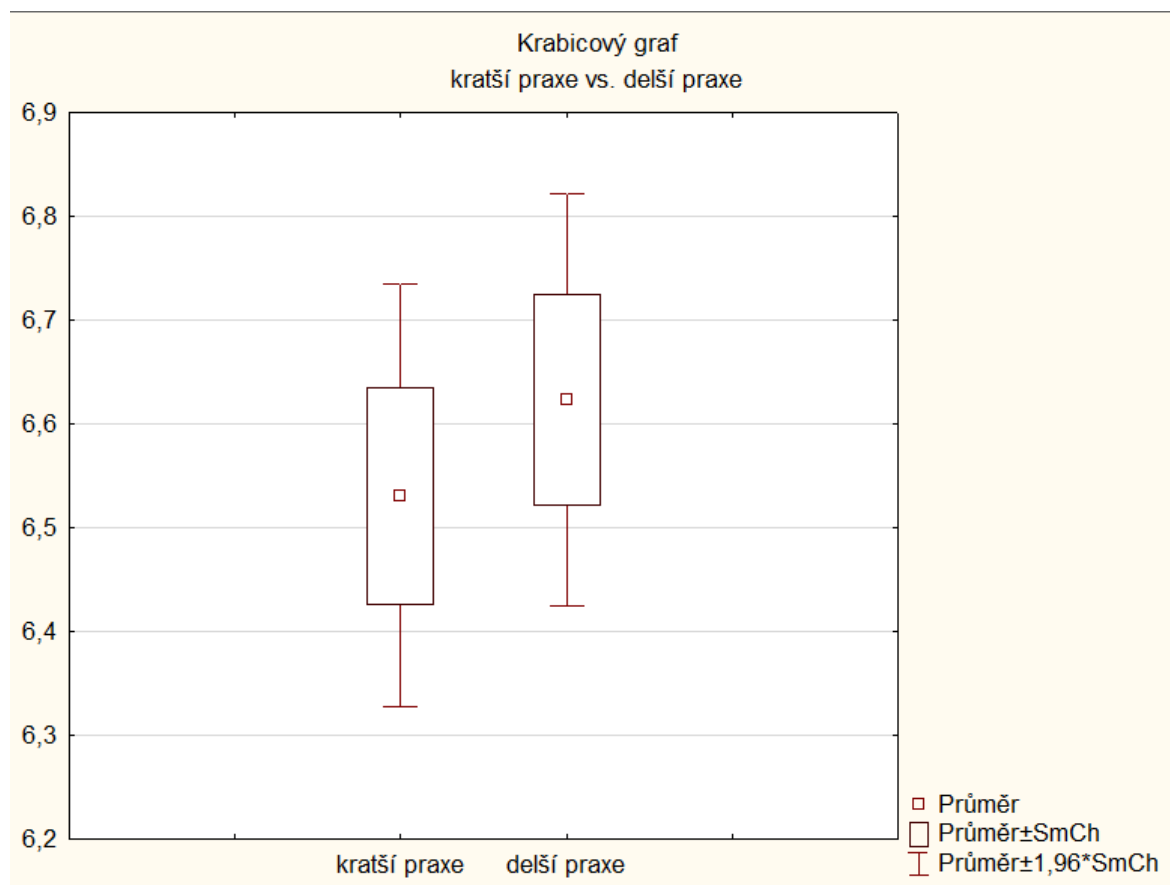


Graf 17 Četnost jednotlivých hodnot pro potřeby seberealizace dle nezávisle proměnných

Tabulka 6 T-test významu potřeb seberealizace

		T-test významu potřeb seberealizace dle délky odborné pedagogické praxe										
Skup. 1 vs. skup. 2		Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm.odch. skup. 1	Sm.odch. skup. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
kratší praxe vs. delší praxe		6,530963	6,623217	-0,629740	48	0,531851	27	23	0,541173	0,485222	1,243914	0,607464

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,532$), že význam potřeb seberealizace pro výběr povolání předškolního pedagoga se podle délky odborné pedagogické praxe neliší.



Graf 18 Význam potřeb seberealizace dle nezávisle proměnných

Potřeba seberealizace má u osob s kratší odbornou pedagogickou praxí hodnotu 6,531. Druhá skupina tyto potřeby hodnotí průměrně číslem 6,623.

ZÁVĚR

Pojem motivace pochází z latinského slova „movere“ a znamená hýbat, pohybovat. Řada psychologů se obecně problémem motivace zabývá a snaží se popsat jednotlivé determinanty ovlivňující způsob chování člověka. Chování lidí je těmito motivačními činiteli ovlivňováno globálně. Tedy vše, co děláme, děláme pod vlivem určitého tlaku. Některé potřeby nás donutí jíst, obléci si svetr v chladné místnosti či zavřít okno, protože je ulice příliš hlučná, jiné ovlivňují naše chování tak, že se setkáváme s přáteli, povídáme si s nimi a vyhledáváme kontakt druhých. I studium vysoké školy, navštěvování různých kurzů, čtení odborných či jiných knih, je také ovlivněno určitou silou. O vytvoření systému těchto potřeb, hodnot, zájmů, atd. ovlivňujících konativní složku osobnosti (chování) se zasloužila řada autorů, blíže popsanych v diplomové práci. Některé z teorií zabývajících se soustavami motivačních činitelů lze aplikovat i do oblasti profese. Jednou z těchto teorií je Maslowova pyramida potřeb, která označila jednotlivé významné činitele ovlivňující člověka v jeho profesním životě.

Co tedy přiměje člověka stát se předškolním pedagogem? To jsme zjišťovali pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 50 respondentů z řad předškolních pedagogů z Uherského Brodu a jeho blízkého okolí. Obecně výzkum zjistil, že nejvýznamnějším činitelem, který ovlivňuje výběr tohoto povolání, je dle výše zmíněné motivační teorie potřeba seberealizace. Méně významnými byly potřeba sounáležitosti a lásky, potřeby jistoty a bezpečí a potřeba uznání. Fyziologické potřeby byly hodnoceny jako nejméně důležité. Cílem diplomové práce bylo zjistit rozdíly ve vnímání významu jednotlivých potřeb v závislosti na počtu let odborné pedagogické praxe. Proto byla součástí dotazníku jedna demografická otázka týkající se na délku odborné pedagogické praxe. Na základě toho byly dotazníky rozděleny na dvě skupiny, které jsme porovnávali.

Výsledky ukázaly, že existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání významu fyziologických potřeb dle délky odborné pedagogické praxe. Stejného výsledku jsme dosáhli také u zkoumání významu potřeb jistoty a bezpečí. I zde je statisticky významný rozdíl ve vnímání významu těchto potřeb. Rozdíl ve vnímání významu potřeb sounáležitosti a lásky, potřeb uznání a potřeb seberealizace dle délky odborné pedagogické praxe není statisticky významný.

Přínos diplomové práce vidíme také v systematickém uspořádání informací o profesi předškolního pedagoga a současně přiblížení problematiky motivace a jejího významu pro výběr konkrétního povolání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. STUHLÍKOVÁ, Iva. Praha: Grada Publishing, s. 137–167. Kap. 6 Motivace a osobnost. ISBN 978-80-247-3434-7.
2. ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing. s. 13. ISBN 978-80-247-2993-0.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. s. 146-147, 226-228. ISBN 80-7178-463-X.
4. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KUHRTOVÁ, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. s. 9, 15-29, 36-37, 40, 43-47, 50-51, 79, 82-83, 93-94. ISBN 978-80-247-2863-6.
5. ESSA, Eva, 2011. *Metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press. s. 25-26. ISBN 1-4180-6716-4.
6. FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. s. 383. ISBN 80-7178-626-8.
7. GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka a kol. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Praha: Grada Publishing. s. 100-107. Část 2. Kap. 2.5 Profesní zátěž, sociální opora a psychohygienu učitele. ISBN 978-80-247-3472-9.
8. HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol., 2006. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Vyd. 2. Praha: Portál. s. 47, 93-94. ISBN 80-7367-061-5.
9. JŮVA Vladimír sen. a jun., 1997. *Úvod do pedagogiky*. Brno: PAIDO. s. 61-63. ISBN 80-85931-39-7.
10. KAUFMANN-HUBER, Gertrud, 1998. *Děti potřebují rituály*. Přeložila Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál. s. 40. ISBN 80-7178-203-3.
11. KERN, Hans et. al., 2000. *Přehled psychologie*. Vyd. 2. Přeložila Magdalena MACHÁTOVÁ. Praha: Portál. s. 188. ISBN 80-7178-425-5.
12. KOHOUTEK, Rudolf a kol., 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. s. 24-26. ISBN 80-85867-94-X.

13. KROEGER, Otto a Janet M. THUESEN, 2004. *Typologie*. Přeložil: David Frej. Praha: TRITON. s. 52. ISBN 80-7254-577-9.
14. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. s. 280-285. ISBN 80-7178-551-2.
15. KYRIACOU, Chris, 2007. *Essentials Teaching Skills*. Vyd. 3. Cheltenham: Nelson Thornes. p. 11. ISBN 978-0-7487-8161-4.
16. LANGMANOVÁ, Marta a Miloslav KODÝM, 1987. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha: Academia. s. 31.
17. MAREŠ, Jiří, František MAN a Ludmila PROKEŠOVÁ, Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*. 1996, č. 46, s. 5-17. ISSN 0031-3815.
18. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, eds., 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. s. 28-32, 42-43. ISBN 80-7178-799-X.
19. MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG, 2010. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově*. Praha: Portál. s. 17-21. 127 – 145. ISBN 978-80-7367-587-5.
20. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. s 13-15, 45-46. ISBN 80-211-0372-8.
21. NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. s. 153. ISBN 80-200-0592-7.
22. NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Akademie věd České republiky. s. 9. ISBN 80-200-0628-1.
23. NAKONEČNÝ, Milan, 2003. *Úvod do psychologie*. Praha: Akademie věd České republiky. s. 195. ISBN 80-200-0993-0.
24. NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL, 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 2. Přeložila Dana LISÁ. Praha: Portál. s. 14. ISBN 80-7178-989-5.
25. OPATŘIL, Stanislav et al., 1988. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. s. 13. ISBN 14-634-88.
26. PAŘÍZEK, Vlastimil, 1988. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. s. 58.

27. PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Akademie věd České republiky. s. 319, 366, 368 - 369. ISBN 80-200-1086-6.
28. PRŮCHA, Jan, 2002a. *Moderní pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. s.201-202. ISBN 80-7178-631-4.
29. PRŮCHA, Jan, 2002b. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. s. 21, 66, 71-72. ISBN 80-7178-621-7.
30. PRŮCHA, Jan, ed. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. s. 405. ISBN 978-80-7367-546-2.
31. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál. s. 103-104. ISBN 80-7178-579-2.
32. ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 5. Praha: Grada Publishing. s. 92, 102, 108. ISBN 978-80-247-1174-4.
33. SMĚKAL, Vladimír, 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Vyd. 2. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL. s. 233 – 234, 239, 250 – 258. ISBN 80-86598-65-9.
34. SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. s. 3, 5, 7-13, 28-33, 33 - 39.
35. SVOBODOVÁ, Eva., a kol. 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. s. 71-85. Část II. Kap. 2 Komunikace s dítětem v mateřské škole. ISBN 978-80-7367-774-9.
36. SVOBODOVÁ, Eva., a kol. 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. s. 85-97. Část II. Kap. 3 Organizace vzdělávání v mateřské škole. ISBN 978-80-7367-774-9.
37. SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. s. 144. Část III. Kap. 1 Pedagogická evaluace jako disciplína. ISBN 978-80-7367-774-9.
38. SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. ŠMELOVÁ, Eva. Praha: Portál. s. 15-16. Část I. Kap. 1 Národní

- vzdělávací program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). ISBN 978-80-7367-774-9.
39. SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. VÁCHOVÁ, Alena. Praha: Portál. s. 37-38. Část I. Kap. 3 Školní kurikulum a školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. ISBN 978-80-7367-774-9.
40. ŠTIKAR, Jiří et. al., 2003. *Psychologie ve světě práce*. RYMEŠ, Milan. Praha: Karolinum. s. 89 – 136. Kap. 3 Osobnost a práce. ISBN 80-246-0448-5.
41. VORLÍČEK, Chrudoš, 2000. *Úvod do pedagogiky*. Jihočany: H&H. s. 124. ISBN 80-86022-79-X.
- .

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- NVP Národní vzdělávací program
- RVP Rámcový vzdělávací program
- ŠVP Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Cyklus zkvalitňování pedagogických dovedností	20
Obrázek 2 Maslowova pyramida potřeb	42

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Jednotlivé otázky dotazníku a jejich přiřazení k potřebám.....	52
Tabulka 2 T-test významu fyziologických potřeb.....	60
Tabulka 3 T-test významu potřeb jistoty a bezpečí	62
Tabulka 4 T-test významu potřeb sounáležitosti a lásky	64
Tabulka 5 T- test významu potřeb uznání.....	66
Tabulka 6 T-test významu potřeb seberealizace	68

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Faktografické údaje	53
Graf 2 Průměrná hodnota potřeb bez rozdělení dle nezávisle proměnných.....	54
Graf 3 Hodnocení potřeb seberealizace	55
Graf 4 Hodnocení potřeb sounáležitosti a lásky	56
Graf 5 Hodnocení potřeb jistoty a bezpečí.....	56
Graf 6 Hodnocení potřeb uznání.....	57
Graf 7 Hodnocení fyziologických potřeb.....	58
Graf 8 Průměrná hodnota potřeb dle nezávisle proměnných	59
Graf 9 Četnost jednotlivých hodnot pro fyziologické potřeby dle nezávisle proměnných	60
Graf 10 Význam fyziologických potřeb dle nezávisle proměnných	61
Graf 11 Četnost jednotlivých hodnot pro potřeby jistoty a bezpečí dle nezávisle proměnných	62
Graf 12 Význam potřeb jistoty a bezpečí dle nezávisle proměnných	63
Graf 13 Četnost jednotlivých hodnot pro potřeby sounáležitosti a lásky dle nezávisle proměnných	64
Graf 14 Význam potřeb sounáležitosti a lásky dle nezávisle proměnných.....	65
Graf 15 Četnost jednotlivých hodnot pro potřeby uznání dle nezávisle proměnných	66
Graf 16 Význam potřeb uznání dle nezávisle proměnných	67
Graf 17 Četnost jednotlivých hodnot pro potřeby seberealizace dle nezávisle proměnných	68
Graf 18 Význam potřeb seberealizace dle nezávisle proměnných.....	69

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Tématický blok

Příloha II. Dotazník

Dítě a jeho tělo

Dítě a jeho psychika

Poznámky:.....
.....
.....

Integrovaný blok:.....
.....

Cíle

Dítě a společnost

Dítě a ten druhý

Dítě a svět

Hodnocení:.....
.....
.....

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Dobrý den, jmenuji se Lucie Švehlová a ráda bych Vás požádala o pár minut Vašeho času. Jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a v tomto školním roce se připravuji na ukončení magisterského studia v oboru Sociální pedagogika.

Níže uvedené otázky v dotazníku souvisí s tématem mé Diplomové práce: Motivace pro výběr povolání předškolního pedagoga. To je důvod, proč se s prosbou o spolupráci obracím právě na Vás.

Předem bych Vás chtěla informovat o anonymitě dotazníku. Níže nenaleznete otázky, které by směřovaly k odhalení Vaší identity.

Na otázky prosím odpovídejte zakroužkováním jednoho z čísel uvedených na škále pod konkrétní otázkou. Čím vyšší číslo bude zakroužkováno, tím více se bude odpověď blížit pozitivní odpovědi (1 = není důležité, určitě ne, 7 = velmi důležité, určitě ano).

- | | | | | | | | |
|--|---------------|---|---|----------------|---|---|---|
| 1. Jako předškolní pedagog pracuji již: |let | | | | | | |
| | Není důležité | | | Velmi důležité | | | |
| 2. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje denní pracovní doba (doba, která nezasahuje do nočních hodin)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje možnost učit děti něčemu novému? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje jistota práce? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

5. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje pocit odpovědnosti za děti?	1	2	3	4	5	6	7
6. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje sociální kontakt (kontakt s dětmi, s rodiči dětí, s jinými předškolními pedagogy,...)?	1	2	3	4	5	6	7
7. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje možnost spolupracovat na různých akcích např. s rodiči dětí?	1	2	3	4	5	6	7
8. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje stabilní finanční ohodnocení?	1	2	3	4	5	6	7
9. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje možnost pracovat ve větrané a čisté místnosti?	1	2	3	4	5	6	7
10. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje práce, kdy můžete být v pohybu (na rozdíl od kancelářské práce u PC)?	1	2	3	4	5	6	7
11. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje práce v příjemném pracovním kolektivu?	1	2	3	4	5	6	7
12. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje získání vysokoškolského titulu?	1	2	3	4	5	6	7
13. Jak velkou roli pro Vás jako pro předškolního pedagoga hraje bezpečné pracovní prostředí (za předpokladu, že nepracujete ve výškách, nejste vystavena zdraví škodlivému záření,...)	1	2	3	4	5	6	7

	Určitě ne					Určitě ano	
14. Baví Vás při Vaší práci činnosti, ve kterých můžete využívat vlastní tvořivost?	1	2	3	4	5	6	7
15. Baví Vás hledat nové způsoby práce s dětmi (pohybové hry, výtvarné a pracovní aktivity, výlety,...)?	1	2	3	4	5	6	7
16. Cítíte se dobře, když vedete dítě k úspěchu (besídka, vystoupení,...) a rodiče Vás oslovují a děkují za velmi pěkné představení?	1	2	3	4	5	6	7

Děkuji za Váš čas strávený u dotazníku a přeji mnoho radostných dnů

