Profesní motivace a její změny u studentů oboru Učitelství pro mateřské školy

Kateřina Chromická

Bakalářská práce
2016

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Kateřina Chromická**
Osobní číslo:	**H13249**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia:	**prezenční**
Téma práce:	**Profesní motivace a její změny u studentů oboru Učitelství pro mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše z oblasti motivace ve škole.
Vymezení teoretických východisek z oblasti školní motivace, výkonové motivace, zpracovávání profesiogramu u učitelek mateřských škol.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace a doporučení pro praxi v pregraduální přípravě ředitelů a učitelů mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BLATNÝ, Marek. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 9788026207412.
MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 9788026201748.
NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 2004, 270 s. ISBN 978-80-200-0592-2.
SCHUNK, Dale H. Motivation in education: theory, research, and applications. 3rd ed. Upper Saddle River: Pearson, 2008, xiv, 433 s. ISBN 0132281554
SMÉKAL, Vladimír. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009, 523 s. ISBN 9788087029626.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 11. prosince 2015

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ Fakulta humanitních studií

L.S.

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

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2016

.....

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 nevýdělečně 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 nahlížení 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 užít 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

Tato bakalářská práce se, jak již název napovídá, zabývá zjištěním motivačních faktorů vedoucích ke studiu Učitelství pro mateřské školy a to u studentů prezenční i kombinované formy studia tohoto oboru na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Teoretická část rozebírá pojmy osobnost, motivace a učitel mateřské školy. Stručně také zmiňuje některé výzkumy provedené v oblasti motivace k učitelským oborům. Praktická část se pak zabývá zjištěním konkrétních motivačních faktorů, jež vedli respondenty ke studiu Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a jejich případným změnám během samotného studia. Nachází se zde popis realizování výzkumu, vyhodnocení a interpretace dat a také závěrečná diskuze. Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření, jedná se tedy o kvantitativní výzkum.

Klíčová slova: motivace ke studiu, změny motivace, Učitelství pro mateřské školy, studium Učitelství pro mateřské školy

ABSTRACT

This thesis is, as its name suggests, deals with finding the motivational factors leading to study Kindergarten Teacher at students of regular and combined form of study in this field at Tomas Bata University in Zlin. The theoretical part discusses concepts of personality, motivation and nursery school teacher. Also briefly mentions some surveys conducted in the area of motivation for teaching disciplines. The practical part is focused on finding specific motivating factors that led respondents to the study Kindergarten Teacher Training at Tomas Bata University in Zlin and their possible changes during the actual study. There is a description of the realization of research, evaluation and interpretation of data and the final discussion. The research was conducted through a questionnaire survey, so it is a quantitative research.

Keywords: motivation to study, changes in motivation, Kindergarten Teacher Training, study Kindergarten Teacher Training

Poděkování

Touto cestou děkuji Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, PhD. za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi uděloval během zpracovávání této práce. Děkuji také Mgr. Iloně Kočvarové, PhD. za pomoc a vstřícnost při přípravě této bakalářské práce. Dále děkuji všem studentům, kteří se zapojili do mého výzkumu a také své rodině, která projevila nesmírnou trpělivost.

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

OBSAH

ÚVOD **9**

I TEORETICKÁ ČÁST **11**

1 OSOBNOST **12**

1.1 Osobnost studenta vysoké školy 12

1.2 Schopnosti a temperament 14

1.3 Osobnost a motivace 15

2 MOTIVACE **17**

2.1 Typy motivace 18

2.2 Výkonová a pracovní motivace 20

3 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY **22**

3.1 Osobnost učitele 22

3.2 Vymezení učitelské profese 24

3.3 Profesní dráha učitele 25

4 VÝZKUMNY USKUTEČNĚNÉ V TÉTO OBLASTI **27**

II PRAKTICKÁ ČÁST **28**

5 METODOLOGIE VÝZKUMU **29**

5.1 Výzkumný cíl, výzkumné otázky, problémy a hypotézy 29

5.2 Výzkumný vzorek 31

5.3 Výzkumná metoda, výzkumný nástroj 31

5.4 Zpracování získaných dat 32

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT **35**

6.1 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku 35

6.2 Dílčí výzkumná otázka 39

6.3 Dílčí výzkumné problémy 40

6.4 Závěry výzkumu 46

6.5 Diskuze 49

ZÁVĚR **51**

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **53**

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ **55**

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **56**

SEZNAM OBRÁZKŮ **57**

SEZNAM TABULEK **58**

SEZNAM PŘÍLOH **59**

ÚVOD

Učitel mateřské školy patří mezi nejdůležitější osoby v životě dítěte. Je to člověk, který pomáhá formovat osobnost, je tady aby pomohl dítěti pochopit zákonitosti přírody, osvojit si základy dobrých mravů a usnadnil začlenění se do kolektivu. K tomu, aby učitel mateřské školy mohl plnohodnotně plnit tyto, a mnohé další úkoly je třeba dopřát mu kvalitní vzdělání a především musí mít určité specifické vlastnosti a schopnosti, které se spolu se vzděláním propojí a může tak vzniknout skutečně fundovaný a kvalitní učitel, který bere své povolání jako poslání a dává do něj ze sebe jen to nejlepší.

Na začátku toho všeho stojí jedinec, který se rozhoduje o své budoucí profesi a nakonec se určitým způsobem rozhodne. My jsme se rozhodli zkoumat, co vede některé jedince k tomu, že se rozhodnou pro dráhu učitele mateřské školy. Konkrétně co je vede ke studiu tohoto oboru na vysoké škole. Přeci jenom člověk, který má za sebou takové události jako je vstup do dospělosti po osmnáctých narozeninách, nebo úspěšně složenou maturitní zkoušku se sice rozhoduje na základě obdobných faktorů, jako ten samý člověk, který stojí před rozhodnutím, kterou střední školu si vybere, ale jeho myšlení a rozhodovací procesy jsou již na úplně jiné úrovni.

Jak jsme se již zmínili, naše práce tedy pojednává o motivačních faktorech, jež vedly studenty oboru Učitelství pro mateřské školy, k tomuto studiu. Zabývat se budeme také změnami u těchto motivačních faktorů, ke kterým dochází v průběhu samotného studia.

Práce je rozčleněna na dvě části a šest kapitol. První teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. V první kapitole vysvětlujeme pojem osobnost. Rozebíráme zde také osobnost studenta vysoké školy. Jako podstatnou součást osobnosti řešíme problematiku schopností a temperamentu. Kapitolu uzavíráme vztahem mezi osobností a motivací.

Druhá kapitola se zabývá právě motivací. Vysvětlujeme v ní základní pojmy a připomínáme základní typy motivace. Vyzdvihli jsme také výkonovou a pracovní motivaci.

Ve třetí kapitole objasňujeme profesi učitele mateřské školy. Bavíme se o osobnosti učitele, tedy o tom, jaký by měl učitel být, a poté konkrétně vymezujeme učitelskou profesi. Zabýváme se zde také profesní dráhou učitele, která právě začíná obdobím studia a končí možností mentorovat začínajícího učitele.

Teoretickou část uzavírá čtvrtá kapitola, která velmi stručně nastiňuje některé výzkumy, prováděné v oblasti motivace k učitelským profesím na území naší republiky.

Druhá, tedy praktická část naší práce, se zabývá samotným výzkumem realizovaným na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření a respondenty byli studenti prezenční i kombinované formy studia oboru Učitelství pro mateřské školy na zmiňované univerzitě. Tato část je rozčleněna do zbývajících dvou kapitol. V páté kapitole je uveden kompletní postup průběhu šetření od popisu výzkumného vzorku, přes objasnění metody až po analýzu dat. V poslední, šesté kapitole je samotná interpretace dat, kdy výsledná data jsou dána do tabulek a také diskuze k tématu.

V závěru rekapitulujeme celou práci a snažíme se objasnit, zda se nám povedlo splnit cíl výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST

V dostupných publikacích najdeme nepřeberné množství různých definic pojmu osobnost. Můžeme si jej nadefinovat z psychologického hlediska, pedagogického hlediska nebo například ze sociálního či filozofického pohledu. Není snadné se v nich zorientovat. Osobnost z psychologického hlediska může být chápána jako „*jednota psychických procesů, stavů a vlastností, souhrn vnitřních determinant prožívání a chování; přesouvá se tedy zvenčí dovnitř“* (Smékal, 2009, str. 17). Ovšem například sociologové vnímají osobnost jako významného člověka, tedy někoho, kdo se dokáže určitým způsobem prosadit, zaujmout a vést lidi. Přírodní filozofové zase míní, že osobnost je vlastně naše odhalené, pudové já. Tedy že osobnost jsou ty nejniternější pocity zbavené všech naučených zábran. Naproti tomu filozofové přiklánějící se k sociálním rovinám osobnosti tvrdí že osobnost je „*celostní člověk v jednotě svých individuálních zvláštností a sociálních funkcí, které plní“* (Smékal, 2009, str. 18). Tyto teorie si tedy, i když obě řadíme mezi filozofické, významně odporují, neboť není možné, aby člověk a jeho osobnost byly na jednu stranu jen holé pudy bez sociálních intervencí a na druhou stranu plnili dané sociální funkce.

V kostce řečeno je tedy osobnost jakási naše vrozená jedinečnost a sjednocení našich základních složek. Mezi tyto složky můžeme řadit temperament, vlohy a jakousi životní energii. Podaří-li se dosáhnout harmonické spolupráce mezi všemi těmito složkami, získáme pak ustálenou osobnost, která je sociálně přijatelná a vhodná. Naopak nesoulad, rozladění těchto částí může zapříčinit až sociální vyloučení. Dalšími složkami osobnosti pak jsou například schopnosti, sebepojetí a charakter.

1.1 Osobnost studenta vysoké školy

Nejprve je potřeba vymezit si, kdo je student vysoké školy. Studentem vysoké školy je chápán jedinec, jež má úspěšně složenou maturitní zkoušku a dále se rozhodl rozšiřovat své vzdělání. Dříve bylo možné specifikovat přesně i věkovou skupinu, v dnešní době, kdy není neobvyklé, že si vysokoškolské vzdělání dodělávají i výrazně starší jedinci ať už z pracovních důvodů, či jen proto, že mohou, se však tímto již nemůžeme řídit. My si zde ovšem budeme specifikovat pouze tu nejtypičtější skupinu, tedy čerstvé maturanty. Do tohoto období nám zasahují dvě vývojové etapy osobnosti, adolescence a mladá dospělost. Thorová (2015) uvádí, že adolescence je období od 12/13 do 19 let a mladá dospělost od

20 do 30 let. Námi vybraný vysokoškolský student začíná své bakalářské studium 19/20 a končí jej 21/22.

Adolescenci můžeme vnímat jako výrazný přechod v životě člověka, vstupuje do ní jako dítě, ale na konci vystupuje jako dospělý jedinec. Dochází zde k množství specifických změn, my se zaměříme na ty psychologické. Významnou součástí života adolescenta se stává jeho vrstevnická skupina, která má na jeho chování a celkový vývoj velmi výrazný vliv. I díky této skupině se učí sociálním dovednostem, které testuje na všech svých blízkých, tedy na rodině, přátelích, učitelích a vrstevnících. „*Primárním vývojovým úkolem adolescence je vytvoření identity, která umožní odpoutání od rodičů a dosažení takové míry autonomie, která umožní samostatné fungování ve světě“* (Thorová, 2015, s. 416). Během dospívání se výrazně mění vztah dítěte k rodiči, kdy na počátku je dítě na rodiči zcela závislé, na jeho názorech, na jeho povoleních, nicméně na konci tohoto období se adolescent svému rodiči vyrovnává a nejde zde již o závislost nýbrž o podporu, spolupráci a respekt. Důležitým mezníkem je také finanční stránka vztahu, kdy dospívající si často najde brigádu, nebo jen za pomoci svého kapesného se učí hospodařit s penězi a chystá se tak na vlastní finanční nezávislost (Thorová, 2015).

Během adolescence také dochází k důležitému rozvoji vlastní identity. Tedy procesu, při němž jedinec hledá své místo ve světě, zjišťuje, čím chce být. Skorunková (2013, s. 118) uvádí čtyři stavy ve vývoji identity:

Dosažená identita *– lidé s tímto typem identity prošli krizí identity, obdobím aktivního kladení otázek a sebeurčování. Zaujali názory a postoje, ke kterým sami dospěli, a zvolili si povolání. Přehodnotili náboženská a politická přesvědčení svých rodin a opustili ta, která neodpovídala jejich identitě.*

Přejatá identita *- lidé s tímto stavem identity také zaujali profesní pozici, postoje a názory, ale neprošli vlastní krizí identity. Spíše součásti své identity přejali od autority, např. akceptovali náboženské vyznání své rodiny.*

Moratorium *– tento status zaujímají mladí lidé obvykle uprostřed krize identity, kdy aktivně hledají odpovědi a ještě nedospěli k dosažení identity.*

Difuze identity *– někteří lidé z této kategorie prožili krizi identity, jiní ne. V každém případě však dosud nemají stabilní sebepojetí. Tento stav odpovídá Eriksonovu pojmu „zmatení rolí“.*

Často zmiňovanou krizi identity můžeme chápat jako stav, během kterého jedinec experimentuje, často mění své názory a také střídá zájmy, čímž se snaží najít svou pozici a rozhodnout se o své budoucnosti.

Po adolescenci nastupuje období mladé dospělosti. Někteří autoři mezi nimi však ještě uvádí nezralou dospělost, což je období mezi 18 a 20 rokem jedince. Dospělost můžeme přirovnat k vyzrálosti, tedy stavu, kdy má jedinec za sebou množství životních událostí a tím i nasbírané zkušenosti a dokáže se tak na situace dívat z různých perspektiv (Thorová, 2015). Vyzrálejší tedy bude osoba, která má za sebou úmrtí někoho blízkého, rozvod v rodině, již vychovává vlastní dítě, nebo se stará o nemohoucího příbuzného, než osoba, jež pokračuje ve studiu, hodně cestuje a odkládá důležitá životní rozhodnutí (dítě, sňatek) na později. Tyto osoby sice mají větší množství teoretických znalostí a také více zajímavých zážitků, ty jim však nemusí vždy pomoci při řešení důležité životní situace. Thorová (2015, s. 435) k tomuto uvádí charakteristiky zralé dospělosti:

- *„samostatnost fungování, nezávislost, ekonomická soběstačnost;*
- *efektivní pracovní a společenské uplatnění;*
- *zralé fungování v mezilidských vztazích (formálních, přátelských, intimních);*
- *schopnost adaptace na nové životní situace;*
- *odolnost vůči zátěži, kontrola emocí;*
- *schopnost reálného plánování budoucnosti".*

Mladá dospělost, tedy poslední vývojová fáze člověka, do které zasahuje standardní období pro studium, se vyznačuje několika zásadními úkoly, které je třeba, aby jedinec „naplnil". V prvé řadě by se měl zcela odpoutat od rodičů, v případě studenta je tento úkol ne zcela splnitelný především z finančních důvodů. Dále v tomto období je jedinec již natolik psychicky vyzrálý, aby mohl navázat plnohodnotný partnerský vztah, s tím souvisí i případné založení rodiny. Toto období je také charakteristické fyzickým a psychickým vrcholem. Jedinec je právě mezi 20. a 30. rokem života na absolutním fyzickém vrcholu, tedy již nikdy nebude jeho svalová úroveň tak vysoká, to samé platí také pro jeho psychický stav.

1.2 Schopnosti a temperament

Pojem schopnosti, potažmo speciální schopnosti, se definuje velmi obtížně, Smékal (2009, s. 319) říká, že „*o speciálních schopnostech dosud víme jen to, že jsou zdrojem individuálních rozdílů v úrovni dovedností, ale nedovedeme efektivně rozlišit ani jejich druhy, ani*

určit jejich podstatu. Předpokládáme, že jsou to složité struktury dispozic, limitované vlohami danými anatomicko-fyziologicky a utvořené do své realizační podoby prostředím".

Jedním ze specifikovaných druhů schopností jsou psychomotorické schopnosti neboli schopnost rychlé a přesné reakce, udržení rovnováhy nebo přesného odhadu vzdálenosti (Smékal, 2009).

Dalším druhem jsou komunikační schopnosti. „*Komunikace je základní složka interpersonálního styku, v němž se uskutečňují informační, afektivní a regulační cíle"* (Smékal, 2009, s. 322). Komunikační schopnosti dělíme do tří základních kategorií a to na řeč, výrazové projevy, což jsou především gesta a mimika tváře a poslední kategorií je naslouchání.

Temperament můžeme chápat jako přerozdělení životní energie mezi jednotlivé složky osobnosti. Mezi nejznámější pojetí temperamentu patří to Immanuela Kanta, který temperament rozdělil podle základních tělních tekutin – krve, žluči, hlenu a černé žluči. Tyto tekutiny přiřadil k základním živlům a na základě těchto spojení vytvořil čtyři kategorie temperamentu – sangvinik, melancholik, flegmatik a cholerik. Každé z těchto kategorií jsou pak přiřazeny typické vlastnosti.

Dalším klasickým rozdělením je Eysenckův model, který je založen na neuroticismu.

Osoba s nízkým neuroticismem je neuropsychicky stabilní, s minimální tendencí emočně reagovat a po emociogenních situacích se velmi rychle vrací do stavu psychické rovnováhy. Je to člověk spokojený, klidný, vyrovnaný a dobře se kontroluje.

Jedinec s vysokým neuroticismem je neuropsychicky labilní, má sklon k úzkosti, ke starostem, depresím, je náladový. Obvykle má špatný spánek a trpí na různé psychosomatické obtíže. Bývá přehnaně emotivní, lehce reaguje na různé podněty a obtížně se uklidňuje po vzrušivých zážitcích. Silné emoční reakce se projevují i v horší přizpůsobivosti, vedou k iracionálním, často i k rigidním způsobům chování a k perseverujícím prožitkům (Smékal, 2009, s. 197).

1.3 Osobnost a motivace

Motivace je jedním ze základních článků osobnosti, neboť motivace je důvod pro jedincovo jednání. Motivace jako osobnostní rys se začíná projevovat teprve po skončení kojeneckého období, kdy si dítě začíná uvědomovat vlastní „já". Mluvíme zde o situacích, kdy dítě začíná vědomě jednat tak, aby získalo odměnu, nebo naopak aby se vyhnulo trestu. Z toho

vyplývá, že motivace je nesmírně důležitou součástí osobnosti, která má výrazný vliv na vývoj jedince již od raného dětství.

2 MOTIVACE

Jak již bylo řečeno výše, motivace je nedílnou složkou osobnosti. Nelze ji však řadit mezi rysy osobnosti. Tyto jsou od motivace jasně rozlišitelné. Rysy osobnosti můžeme chápat jako dispozice pro určité chování, kdežto motiv můžeme spojit s nepřeberným množstvím způsobů chování. (Blatný, 2010)

Je tedy potřeba rozlišit zde dva pojmy, motivace a motiv. Nakonečný (2005, s. 61) uvádí, že „*motivace vyjadřuje koncept procesu, který je motivem iniciován, a projevuje se primárně stavem, který se označuje jako potřeba".* Říká tedy, že základním důvodem pro motivaci k určitému jednání je nutnost něčeho, jak fyziologického tak psychologického. Motivaci dává do vztahu právě s motivy, které vysvětluje jako důvod *„proč má chování člověka určitý směr a probíhá s určitou silou (s vynaložením určité míry energie, což se projevuje např. při zdolávání překážek či vytrvalostí vynaloženou na dosažení cíle)"* (Nakonečný, 1998, s. 125). Motivaci tedy považujeme za pojem nadřazený. Motivaci můžeme chápat jako vnitřní proces a motiv jako vnitřní důvod, který vede právě k onomu procesu motivace. „*Jde tu o vznik a uspokojování potřeb, které vyjadřují nějaké nedostatky v životě lidí, nebo, jinak řečeno, zajišťují podmínky jejich bezporuchového fungování jako bytostí biologických a současně společenských"* (Nakonečný, 2014, s. 15). Motivace nutně vede k vnitřnímu pocitu uspokojení, tedy naplnění našich potřeb, dosáhnutí cíle daného motivem. Motiv můžeme také chápat jako konečný záměr, tedy pokud je nám zima, motivem nebude teplé oblečení, nebo zatopení v kamnech, nýbrž konečný pocit tepla, nebo zbavení se pocitu chladu.

Nakonečný (2014, s. 17) také uvádí Cattellovu strukturu motivace:

Tabulka 1 Cattelova struktura motivace

Osobnost	**Motivační stav určité intenzity**	**Situace**	**Chování**	**Cíl**
„Já"	bych chtěl	za těchto okolností	prostřednictvím tohoto	učinit toto
a) „Já"	bych měl chuť	v restauraci	dát si řízek	abych se najedl
b) „Já"	bych se rád ujistil	přímo u šéfa	tím, že se ho zeptám na prémie	že je se mnou spokojen

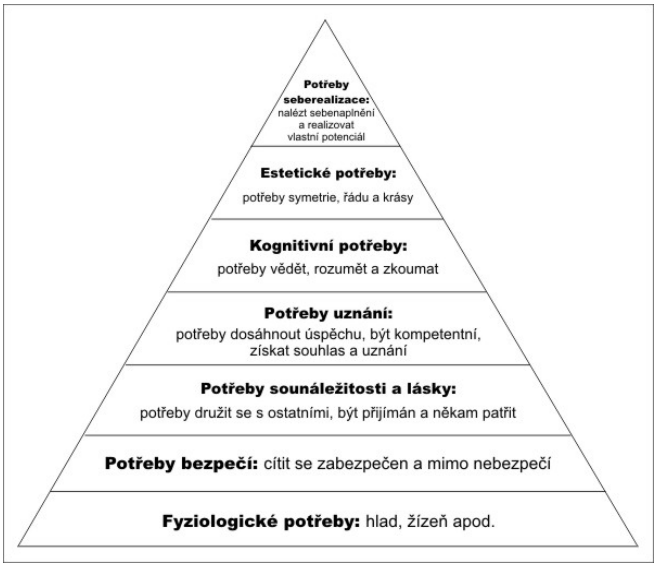
Z tabulky vyplývá, že základem pro motivaci je jistý vnitřní stav – prožívání něčeho (bych chtěl, bych měl chuť), který směřuje k jisté situaci, které je dosaženo určitým chováním a výsledkem všeho je jiný vnitřní stav – uspokojení. Dále jsou zde patrné dvě roviny motivace, tedy potřeby biologické – fyzické (chuť k jídlu) a sociální, které zde zastupuje potřeba uznání vedoucím (Nakonečný, 2014).

2.1 Typy motivace

Za základní a prvotní typ motivace můžeme považovat naše nejniternější pudy. Tedy potřebu uspokojit naše základní fyziologické potřeby – nasytit se, nelézt tepelný zdroj a podobně. Tyto se však s postupem času dostávají do konfliktu s pocitem sounáležitosti s okolím, tedy obavami o dobro jiných lidí, nebo vztahem ke kulturním hodnotám, díky čemuž se vliv pudů s věkem pomalu vytrácí, ale nikdy nezmizí úplně. Na podobném principu je založena Maslowova hierarchie potřeb. Tato je často zobrazována jako pyramida, kde nejnižší patra znázorňují vrozené potřeby a vyšší patra naopak společenské a rozumové potřeby. Základním kamenem této teorie je fakt, že pokud nejsou uspokojeny základní, tedy vrozené potřeby, není zcela možné se věnovat uspokojování vyšších – společenských potřeb (Fontana, 1997). Maslowovu pyramidu můžeme rozdělit do tří kategorií potřeb a to:

A. *Základní potřeby:*
   a) *Fyziologické potřeby (uspokojení hladu, žízně, sexu);*
   b) *Potřeby bezpečí (vystupují v situacích vyvolávajících ztrátu pocitu jistoty, v situacích nebezpečí, ekonomického selhání);*
B. *Psychologické potřeby:*
   a) *Potřeby přináležitosti a lásky (být milován druhými, být akceptován a patřit někomu);*
   b) *Potřeby uznání (potřeba výkonu, kompetence, respektu, důvěry, získání souhlasu);*
C. *Potřeby sebeaktualizace: potřeby realizovat své schopnosti (svůj duševní potenciál – „být tím, kým mohu být“), osobního růstu, zahrnující kognitivní a estetické potřeby (potřeby objevovat, tvořit, uspořádávat)*

(Nakonečný, 1998, s. 130).



Obrázek 1 Maslowova pyramida lidských potřeb

dostupný z: http://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/

Maslowovo uspořádání však nemusí být závazné pro všechny, můžeme nalézt několik typů výjimek například jedinci, jež mají vyšší potřebu úcty před láskou, nebo jedinci, jež mají silně upozaděny fyziologické potřeby (Nakonečný, 1998).

Mezi další typy patří vnitřní a vnější motivace. Vnitřní motivace znamená vnitřní pohnutky k vykonání nějaké činnosti, tedy že motivace skutečně vychází z našeho nitra a není hnána vnějšími podněty. Také odměna po naplnění motivu je vnitřní, nejčastěji se jedná o radost z vykonaného, hrdost, dobrý pocit z odvedené práce, nebo požitek z nově nabytých informací. Naopak vnější motivace není založena na našem vnitřním zájmu, nýbrž na vnější odměně, která má po naplnění motivu přijít. Vnější odměnou jsou zde myšleny jak slovní pochvaly, nebo bezkonfliktní vztah s jinou osobou tak i fyzické odměny ve formě mzdy, dárku, diplomu a tak podobně. Jedinec se zde angažuje právě jenom kvůli vidině dané odměny, činnosti jej většinou nijak nenaplňují ani více nezajímají. Dříve se spekulovalo o tom, že tyto dva typy motivace jsou zcela protikladné, tedy že jedinec může být pouze vnitřně namotivován, nebo vnějšně namotivován, nebo nemá motivaci žádnou. V dnešní době se však ukazuje, že toto smýšlení nemusí být nutně pravdivé. Zdá se, že oba typy motivace se mohou vzájemně doplňovat, navazovat na sebe vzájemně mezi sebou přecházet (Mareš, 2013).

2.2 Výkonová a pracovní motivace

Rheinberg (2008, s. 60) uvádí, že „*výkonově motivováno, v psychologickém smyslu, je chování jen tehdy, když je zacíleno na sebehodnocení vlastní schopnosti, a sice ve vypořádání se s něčím kvalitním, které má být dosaženo nebo překonáno".* Výkonová motivace souvisí s výsledkem činnosti. U výkonové motivace platí přímá úměra s touhou po úspěchu, tedy čím větší je touha po úspěchu, tím větší je výkonová motivace a naopak, čím větší je strach z neúspěchu, tím nižší je výkonová motivace. Z tohoto jasně vyplývá, že výkonová motivace souvisí také se sebevědomím a sebehodnocením a dělí tak jedince na dvě skupiny a to osoby orientované na úspěch a ty, jež jsou orientovaní na vyhnutí se neúspěchu (Nakonečný, 2014).

Neúspěch je ve výkonové motivaci velmi silným atributem, neboť jedinec, jež neúspěch zažil, se obává, aby se tento prožitek nevrátil. Tento strach se projevuje nižší ctižádostivostí a sebevědomím. Tento fenomén je jasně rozpoznatelný již u dětí mladšího školního věku a není důvod pochybovat o tom, že tyto pocity mohou zažívat také daleko mladší děti. Z tohoto důvodu je potřeba odvádět jedince od výkonového zaměření.

Nakonečný (2014, s. 487) nás seznamuje s Atkinsonovými tezemi o výkonové motivaci

- *„motivační síla je souhrn všech incentiv a popudů, které existují při dosahování cíle;*
- *motivační síla se rovná síle tendence k aktivitě, což znamená, že motivace je přímo přenášena na intenzitu úsilí;*
- *síla tendence k aktivitě, tj. úsilí, přímo determinuje výkon a jeho výsledek".*

Tyto teze nám říkají, že vezmeme-li všechnu naši motivaci dohromady, z této jsme již schopni odhadnout výsledek činnosti s ohledem na schopnosti a dovednosti, neboť motivační síla přímo určuje náš konečný výkon a také výsledek. Výkonem zde rozumíme výsledek dané činnosti. Nakonečný (2014) poté zdůrazňuje, že je potřeba brát v potaz také příslušné schopnosti, které jsou potřeba k dosažení daného výsledku. Znamená to tedy, že výkonu dosáhneme, pokud vynásobíme schopnosti s motivací.

Pracovní motivace velmi zjednodušeně odpovídá na otázku, proč lidé pracují. Odpověď je zřejmá, ovšem nejde zde pouze o mzdu, tedy finanční ohodnocení za odvedenou práci, ale také o práci samotnou. Důležitými aspekty se zde stávají: naplnění daného pracovního úkolu, odměna za tento úkol a veškeré výdaje vedoucí ke splnění daného úkolu, tedy jak čas a

námaha tak i finanční náklady (cesta za prací). V dnešní době, jsou však někteří jedinci nuceni od těchto atributů ustupovat, tedy přijmou i práci, která neslibuje očekávanou odměnu, ale odměnu nižší, nebo výdaje vedoucí k této odměně, jsou vyšší, než byl jedinec dříve ochoten akceptovat. Jde zde o jistotu a potřebu pracovního místa. Někteří jedinci se smíří s pracovní pozicí, která ne zcela odpovídá jejich kompetencím, jen aby nějaké zaměstnání skutečně měli (Nakonečný, 2005).

Pracovní motivace má také své činitele. Mezi tyto řadíme finanční ohodnocení za práci, sociální prostředí a kolektiv v zaměstnání, uspokojení z vykonávané práce a identifikace zaměstnance s organizací, tedy že cíle jedince jsou shodné s cíli dané organizace. Jak říká Nakonečný (2005, s. 121) *tato identifikace jedince s organizací je zvlášť silná, pokud:*

- *skupina nebo organizace, k níž se identifikace vztahuje, má vysokou a obecně uznávanou prestiž;*
- *je dobrá průběžná spolupráce mezi jednotlivými členy organizace;*
- *velká část potřeb jedince je uspokojována uvnitř organizace;*
- *je omezen vzájemný konkurenční boj mezi členy organizace.*

V závislosti na těchto principech lze říci, že například pozice učitele mateřské školy by měla mít vysokou pracovní motivaci, neboť až na finanční ohodnocení, které je v této oblasti všeobecně považováno za nízké, jsou všichni činitelé naplňováni, včetně identifikace s organizací, neboť učitel mateřské školy je uznávaná pozice, mezi členy učitelského sboru jsou povětšinou dobré vztahy a vzájemná spolupráce je na vysoké úrovni, také konkurenční boj je zde ve své podstatě bezpředmětný a za předpokladu, že toto je jedincovo „vysněné“ zaměstnání, jsou zajisté také uspokojovány jeho potřeby, především kontakt s dětmi a potřeba je rozvíjet a předávat jim své znalosti a zkušenosti. Popisu učitele mateřské školy se více budeme zabývat v následující kapitole.

3 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Učitel mateřské školy je v životě člověka nesmírně důležitá osoba, neboť právě on učí děti základy mravů, dohlíží na formování sociálních kompetencí a může včas odhalit počínající obtíže jak psychologické tak fyzické. Proto jsme tuto kapitolu věnovaly právě osobě učitele mateřské školy. Tuto práci nemůže vykonávat každý, je třeba disponovat jistými vlastnostmi, dále pak mírou zapálení se pro práci a v neposlední řadě jistou psychickou stabilitou a odolností. V první řadě je potřeba si uvědomit, kdo vlastně učitel je, poté se pozastavme nad problematikou učitelské profese jako takové a nakonec i profesní dráhou která začíná studiem na střední, případně vysoké škole, pokračuje transformací v začínajícího učitele a uzavírá se možností stát se uvádějícím učitelem, i když si uvědomujeme, že ne každý učitel této mety dosáhne.

3.1 Osobnost učitele

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů stanovuje, že pedagogickým pracovníkem - učitelem se může stát pouze osoba, jež vyhovuje daným podmínkám:

1. je plně způsobilá k právním úkonům,
2. má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
3. je bezúhonná,
4. je zdravotně způsobilá,
5. prokázala znalost českého jazyka

(zákon č. 563/2004 Sb., 2012).

Tyto podmínky jsou však standardně vyžadovány pro většinu pracovních míst, neříkají nám tedy nic konkrétního k postavě učitele. Šmelová (2009, s. 12) definuje učitele mateřské školy jako „*kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti“.* Tento má tedy, dle již zmíněného školského zákona, cíleně rozvíjet všechny stránky osobnosti dítěte, jak jeho psychickou tak fyzickou stránku a také děti stejnoměrně připravit pro vstup na základní školu. Aby mohl tyto činnosti co nejlépe vykonávat, je potřeba, aby byl obdařen souborem jistých kompetencí, díky kterým je schopen naplňovat učební a výchovné cíle. Pojmem kompetence se zabývá ne-

spočet odborníků i organizací, například Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103-104) definuje učitelské kompetence jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání a tak dále"*. I Evropský parlament zaujal k této problematice svůj postoj a v roce 2006 přišel s výčtem osmi základních klíčových kompetencí, které se však netýkají přímo učitelů mateřských škol, ale pozice učitele jako takového. My jsme se rozhodly uvést zde kompetence publikované Šmelovou (2009, s. 20-22), kterými má disponovat absolvent oboru Učitelství pro mateřské školy, Pedagogické fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci. Kompetence jsou zde rozděleny do sedmi základních kategorií. Tyto kategorie dále obsahují výčet jednotlivých kompetencí. Pro příklad uvádíme pouze výběr z nich:

- *Kompetence předmětová*
  - *Má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v múzických předmětových oblastech a výchovných předmětech*
- *Kompetence didaktická a psychodidaktická*
  - *Dovede pracovat s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a využívá jej při tvorbě vzdělávacích projektů s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí*
- *Kompetence pedagogická*
  - *Pozorováním činností dítěte a jejich rozborem dokáže zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti*
  - *Je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí v oblasti zájmové a volní*
- *Kompetence diagnostická a intervenční*
  - *Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku*
  - *Je schopen stanovit prognózu školní úspěšnosti*

Následují kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; manažerské a normativní; a osobnostně kultivující.

Z kompetencí uvedených Šmelovou, ale i od jiných autorů jasně vyplývá, že osoba učitele mateřské školy musí nutně disponovat množstvím kvalit, které však může získat dosažením příslušného vzdělání a samostudiem, je také ale potřeba, aby měla jisté vlastnosti tak zvaně od přírody, tedy vlastnosti, kterým se nemohla nikde naučit a uměle k nim tak přijít.

Především se jedná o velkou psychickou odolnost a toleranci, dále pak schopnost rychlé improvizace, přiměřené množství empatie, přirozená a věku dětí úměrná autoritativnost a v neposlední řadě kladný vztah k dětem a vnitřní potřeba dalšího rozvoje svých schopností a dovedností pro dobro dětí. Pokud se v osobě učitele skloubí všechny tyto předpoklady, tedy nabyté kompetence i přirozené vlastnosti, má velký potenciál pro to, stát se úspěšným a u dětí a rodičů oblíbeným učitelem mateřské školy, který skutečně dokáže děti rozvíjet, usměrňovat, motivovat, uklidnit a naučit novým věcem.

3.2 Vymezení učitelské profese

V historii se několikrát objevil názor, že učitelství není profesí. Tímto problémem se například zabývá i Žampachová ve své diplomové práci z roku 2015, nebo Mareš ve své publikaci *Pedagogická psychologie* (2013). Pro naše potřeby tedy přejímáme Marešův názor, že učitelství je semi-profesí, protože neplní všechny vlastnosti, jež by profese měla zastávat. Jako příklad uvádíme názor Štecha (in Mareš, 2013) který uvádí, že expertními dovednostmi disponují pouze členové dané profese, v našem případě však můžeme říci, že expertem na výchovu a v některých případech i vzdělávání jsou také rodiče, tedy učitel není jediný, kdo s těmito dovednostmi nakládá.

Pro tuto práci budeme vycházet z jednoho z hlavních dokumentů pro učitele mateřských škol a to z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP). Z něj vybereme specifika dané pro tuto profesi. RVP stanovuje množství úkolů předškolního vzdělávání a tyto úkoly má naplňovat právě pedagog. Hlavními úlohami tedy je navazovat na výchovu, které se dítěti dostane v rodině, vytvořit pro něj podnětné prostředí, které jej cíleně povede k určitému rozvoji. Dalším z úkolů předškolní docházky je také „*rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané“* (RVP, 2004, s. 5). Samozřejmostí je pak cílená příprava na další vzdělávání, tedy na přechod z mateřské školy na základní školu, který by měl být pro dítě co nejpřirozenější. V neposlední řadě je také na učiteli, aby soustavným pozorováním a pravidelným kontaktem jak s dítětem tak i rodinou, mohl provádět diagnostické úkony na základě kterých, je pak možné dětem poskytnout patřičnou péči.

RVP také jasně stanovuje, že pedagog musí bez výjimky brát zřetel na individuálnost každého dítěte zvlášť a tomu následně přizpůsobit veškerou svou pedagogickou i výchovnou činnost. „*Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je pedagog – jeho hlavním úkolem by mělo být iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem“* (RVP, 2006, s. 7). Samo RPV pak nabádá k tomu, aby čas strávený v mateřské škole, byl pro dítě radostí, aby jej smysluplně připravoval na další cestu životem a také aby si odneslo milé zážitky, což je všechno také prací učitele.

3.3 Profesní dráha učitele

Mareš (2013), definuje šest fází vývoje učitele, začíná nástupem do prvního zaměstnání, následuje stabilizace, čas experimentování a modifikace svých stávajících modelů vyučování, přehodnocení, uklidnění a stáhnutí se. Jeho model však postrádá fázi studia, kterou my naopak počítáme za první etapu vývoje, neboť i studenti jsou, byť na krátkou dobu, součástí učitelského kolektivu během svých praxí. Profesní dráhu tedy můžeme rozdělit na čtyři základní etapy, které se dají dále dělit, my se však budeme věnovat jen základnímu členění. Každý učitel začíná jako student příslušného oboru. Školský zákon v dnešní době nevyžaduje po učiteli mateřské školy vysokoškolské vzdělání, pro tuto profesi zatím stále postačují čtyři roky studia na pedagogických školách (dříve pedagogických gymnáziích), zakončené maturitní zkouškou. Je zde však možnost dosáhnout potřebné kvalifikace také studiem vysoké školy a to jak bakalářský stupeň, tak i magisterský. Toto je možné studovat, i pokud předchozí studium nebylo pedagogicky zaměřené a po dokončení studia získá absolvent možnost zastávat roli učitele mateřské školy. V rámci studia se budoucímu učiteli dostane teoretických a také praktických znalostí, které bude nadále aktivně využívat. Po dokončení studia a nalezení pracovního místa se ze studenta stává skutečný učitel, konkrétně začínající učitel. Tento se dá chápat jako člověk, jež je sice způsobilý pro výkon učitelství, nicméně mu scházejí zkušenosti, tyto musí získávat přímo během svého pedagogického působení, neboť od prvního dne je třeba, aby zastával všechny úkony spojené s jeho zaměstnáním, není zde možný systém postupného zapracování se. Po zvládnutí tohoto období, standardně se uvádí pět let, se pedagog stává učitelem profesionálem, tedy má dosta-

tek zkušeností, ve své práci se dobře orientuje, dokáže kriticky zhodnotit svou práci, efektivně zvládá sebeevaluaci a váží si sám sebe jako učitele. Pokud učitel dosáhne této mety, může postoupit o stupeň dál a stát se uvádějícím učitelem. Toto je pozice, kdy zkušený pedagog dostane na začátku školního roku „pod svá křídla“ začínajícího učitele a pomáhá mu vypořádat se co nejlépe s uvedením do praxe, tato spolupráce však zřídkakdy přesahuje dobu jednoho roku (Podlahová, 2004).

4 VÝZKUMNY USKUTEČNĚNÉ V TÉTO OBLASTI

V České Republice již proběhlo nespočet výzkumů v oblasti vzdělávání, pouze několik z nich se konkrétně zabývalo motivací jedinců pro tento obor a jen malé množství se týká přímo motivací pro předškolní pedagogiku. Velké množství výzkumů se také zabývá motivací pro obor učitelství jako takový. Pro příklad uvádíme některé z nich.

V roce 1973 uskutečnila Klímová et al. výzkum, provedený napříč pedagogickými fakultami v České Republice, zjišťující motivaci ke studiu učitelských oborů. Výzkum byl proveden formou dotazníkového šetření, mezi uchazeči o studium, kteří se fyzicky dostavili k přijímacím zkouškám. Na tento výzkum navázala v roce 2011 Malá výzkumem v rámci své disertační práce, kdy použila převzatý dotazník Klímové a výsledky srovnala (Malá, 2011).

V roce 1995 zveřejnil Havlík v časopise Pedagogika závěry svého empirického šetření Motivace k učitelskému povolání. Tento výzkum se zabýval motivací pro započetí studia na pedagogických fakultách. Konkrétně se jednalo o pedagogické fakulty v Praze, Ústí nad Labem a Liberci. Výzkum proběhl pomocí dotazníkového šetření (Havlík, 1995).

V roce 2014 byly v časopise Pedagogická orientace zveřejněny závěry výzkumu uskutečněného Wiegerovou a Gavorou na Pedagogické fakultě Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Jednalo se o kvalitativní výzkum, který zjišťoval, proč se participanti chtějí stát učiteli mateřských škol. Data byla získána pomocí metody tematického psaní textu, který měl jasně nadefinované zadání. Participanti se měli věnovat otázkám, proč se chtějí stát učiteli MŠ, co přispělo k tomuto rozhodnutí, jaké je jejich pojetí dětství a dítěte a představa o činnosti učitele MŠ. Výzkum proběhl ve dvou etapách a konečný počet participantů byl 29. Nyní uvedeme některé ze závěrů vyplývajících z tohoto výzkumu.

Všech 29 participantů byly ženy. Všechny participantky uvedly, že již mají předchozí zkušenosti s prací s dětmi jako je například vedení zájmového kroužku. Silným motivačním faktorem se ukázala být práce s dětmi, tedy aktivní činnosti s nimi. U všech participantek se projevila empatie a pouze u tří participantek se objevila učitelka jako rolový vzor (Wiegerová, Gavora, 2014)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Náš výzkum byl realizován na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně (UTB), konkrétně na Fakultě Humanitních studií. Zakládal se na zjištění míry motivace pro studium oboru Učitelství pro mateřské školy (UMŠ) a také, jestli se tato motivace během studia nějak mění, nebo zůstává beze změny. Stěžejním se zde ukázala být chvíle, kdy jsme se rozhodli, že v rámci samotného výzkumu, také porovnáme jednotlivé motivační faktory a jejich změny, mezi studenty prezenčního a kombinovaného studia. Díky tomuto rozhodnutí se totiž přesně vytyčil směr naší pomyslné cesty a to jak v rámci stanovování výzkumných otázek a následných hypotéz, tak i v konstruování našeho výzkumného nástroje.

V rámci naší práce se objevilo hned několik základních limitů. Prvním byla paměť. Předpokládali jsme, že především studenti třetího ročníku, již budou mít problém, vybavit si jasně motivační faktory, jež je vedly k výběru tohoto studia. Upravili jsme tedy náš výzkumný nástroj – dotazník, a respondentům poskytnuli dostatek motivačních faktorů ve výběru, včetně volné vlastní odpovědi. Tato se ukázala být dalším limitem. Respondenti vůbec nevyužili možnosti vlastních odpovědí. Přisuzujeme to právě paměti a také nechuti k vyplňování dotazníků, neboť dle reakcí, respondenti považují vyplnění dotazníku spíše za svazující povinnost, než pomoc při výzkumu. U některých respondentů se také objevil strach z odpovědí. Tito se obávali, že i přes jeho anonymitu, bude možné nějakým způsobem dopátrat, kdo konkrétní dotazník vyplňoval a na základě jeho odpovědí by mohl přijít trest ze strany fakulty. Ve výsledcích tedy musíme počítat s jistou mírou subjektivity u odpovědí, kdy někteří respondenti měli potřebu odpovídat více podle ukotvených představ, než podle vlastního svědomí. Dalším z důležitých limitů byl také počet respondentů. Základní vzorek byl přesně dán, bohužel nebylo v našich silách získat odpovědi od všech potencionálních respondentů. Bylo to způsobeno anonymitou dotazníkového šetření, kdy jsme nemohli nijak vypátrat, kdo se již zapojil a kdo ještě ne, byli jsme tedy zcela odkázáni na upřímnost osob v základním výzkumném vzorku, které jsme za tímto účelem navštěvovali na vyučovacích hodinách opakovně.

5.1 Výzkumný cíl, výzkumné otázky, problémy a hypotézy

Hlavní cíl výzkumu jsme si standardně zvolili jeden. Tento cíl vychází z názvu naší práce a je pouze doplněn o už konkrétní výzkumný vzorek.

- Identifikovat motivační faktory ke studiu Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

K tomu hlavnímu cíli výzkumu jsme se rozhodli přiřadit také jeden dílčí cíl výzkumu, který také vychází z názvu práce.

- Popsat změny motivačních faktorů u studentů Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Na základě hlavního výzkumného cíle a dílčího výzkumného cíle jsme si stanovili výzkumné otázky a hypotézy.

Výzkumné problémy (otázky) a hypotézy

Jak jsme psali již dříve, výzkumné otázky navazují na hlavní a dílčí cíl výzkumu. Pro naši práci jsme se rozhodli stanovit si hlavní výzkumnou otázku a k ní jednu výzkumnou otázku, dva výzkumné problémy a z každého výzkumného problému nám vyplynuly dvě hypotézy. Hlavní výzkumná otázka tedy zní:

- Jaké jsou motivační faktory ke studiu Učitelství pro mateřské školy na UTB ve Zlíně u studentů prezenční formy studia?

Z této vychází jedna dílčí výzkumná otázka a to:

- K jakým změnám motivačních faktorů dochází v průběhu studia u studentů Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně?

Dále jsme si stanovili dva dílčí výzkumné problémy. Rozhodli jsme se toto klasifikovat jako výzkumný problém, protože se otázka nachází ve vztahové rovině, tedy je k ní hypotéza (Chráska, 2014).

- Jak se liší motivační faktory ke studiu UMŠ na UTB ve Zlíně u studentů prezenční formy studia a studentů kombinované formy studia?

H1 = Studenti prezenční formy studia UMŠ na UTB ve Zlíně vykazují větší míru vlivu v případě motivačního faktoru "prodloužení si studentských let" než studenti kombinované formy studia.

H2 = Studenti prezenční formy studia UMŠ na UTB ve Zlíně vykazují větší míru vlivu v případě motivačního faktoru "nátlak okolí (rodičů, přátel, zaměstnavatele …)" než studenti kombinované formy studia.

- Jak se mění motivační faktory ke studiu UMŠ na UTB ve Zlíně v jednotlivých studovaných semestrech?

H3 = Studenti druhého semestru UMŠ na UTB ve Zlíně vykazují vyšší míru vlivu v případě motivačního faktoru "požadavky k přijímacímu řízení" než studenti šestého semestru tohoto oboru.

H4 = Studenti druhého semestru UMŠ na UTB ve Zlíně vykazují vyšší míru vlivu v případě motivačního faktoru "získání kompetencí pro možnost stát se učitelem MŠ" než studenti šestého semestru tohoto oboru.

5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek v našem výzkumu tvořili studenti oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Jednalo se jak o studenty prezenční tak i kombinované formy studia ve všech třech ročnících.

Můžeme také říci, že šlo o záměrný výběr, neboť kritérium pro účast na tomto výzkumu, bylo studium v některém z aktuálních ročníků oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Do našeho výzkumu se nakonec z celkového počtu 163 studentů zapojilo 110. Výsledný počet respondentů považujeme za dostatečný, avšak jejich konečné množství považujeme také za jeden z limitů naší práce.

5.3 Výzkumná metoda, výzkumný nástroj

Celý náš výzkum byl kvantitativně orientován, tedy jsme, jako výzkumný nástroj, zvolili dotazník. Tento dotazník se skládal z úvodu a sedmnácti otázek. Jednalo se o dotazník naší vlastní konstrukce.

Dotazník byl vyplňován anonymně. Vyplňování jsme byli vždy přítomni. Toto probíhalo na začátku jednotlivých vyučovacích hodin a to po předchozí domluvě s daným vyučujícím. Respondentům bylo vždy vysvětleno vše potřebné, byli tedy seznámeni s důvodem pro vyplnění dotazníku, jednotlivými tipy odpovědí a závěrem jim bylo poděkováno. Všechny případné dotazy byly ihned vedeny k nám, tedy nedocházelo k nejasnostem při vyplňování.

Jako první jsme se ptali na věk, typ studia, místo bydliště a právě studovaný semestr, jednalo se tedy o základní geografické otázky, na které respondenti odpovídali volně, tyto otázky byly záměrně očištěny o dotaz na pohlaví, bylo to z toho důvodu, že by tím bylo porušeno naše pravidlo anonymity, kdy by bylo zřejmé, vzhledem k počtu mužů v tomto studijním oboru, kdo konkrétní dotazník vyplňoval. Následovaly otázky s odpovědí ano/ne a otázky s odpovědí ve formě škály. Škálu jsme zvolili šesti-stupňovou 0 - 5, z prostého důvodu, aby respondenti neměli možnost tak zvané střední odpovědi, museli se skutečně přiklonit k jedné straně škály. Samotná škála pak vyjadřovala míru vlivu jednotlivých motivačních faktorů na daného respondenta a to následovně 0 = žádný vliv a 5 = výrazný vliv. V celém dotazníku se používá toto rozčlenění škály s výjimkou dvou otázek, které mají sice také rozsah škály 0 – 5, ale její význam je 0 = ne a 5 = ano. Celý dotazník je součástí této práce a je umístěn v přílohách.

5.4 Zpracování získaných dat

Jak jsme již dříve vysvětlili, metodou sběru dat byl dotazník, tento jsme respondentům poskytovali v papírové podobě, tedy bylo nutné nejprve získaná data převést do formy elektronické. Data jsme tedy přepsali do programu Microsoft Excel, který nám pro naše účely přišel nejvhodnější, vzhledem k množství funkcí, které poskytuje. Po přepisu dat, nám vznikl soubor obsahující šest listů, kdy každý list představoval jednu třídu. Data jsme rozčlenili do přehledných tabulek tak, aby se dala mezi sebou porovnávat. Některá data však bylo nutné pro naše účely upravit. Respondentům byla položena otázka na jejich bydliště. Odpověď byla volná, tedy jsme získali 110 konkrétních míst a tyto bylo nutné utřídit. Rozhodli jsme se pro roztřízení bydlišť na jednotlivé okresy České Republiky, čímž se nám data utřídila do patnácti skupin. Následoval výpočet relativních četností u všech otázek dotazníku, které jsme využili v první části interpretace získaných dat. Pro tento výpočet jsme používali jednoduchý vzorec ve znění:

$$R = \frac{a.100}{n}$$

Obrázek 2 výpočet relativní četnosti

V tomto vzorci *R* znamená relativní četnost, *a* vyjadřuje absolutní četnost a *n* je počet respondentů v dané oblasti. Po výpočtu relativních četností jsme přešli k samotnému ověřování hypotéz. Ke každé hypotéze jsme přiřadili daná data. Vzhledem ke konečnému počtu respondentů přiřazených k jednotlivým hypotézám jsme se rozhodly hypotézy ověřovat pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Jako základ jsme použili tuto tabulku:

Tabulka 2 čtyřpolní tabulka

	nízká míra motivace v dané oblasti	výrazná míra motivace v dané oblasti
P/2.s	počet respondentů a	počet respondentů b
K/6.s	počet respondentů c	počet respondentů d

V dané tabulce P představuje prezenční formu studia, respektive studenty prezenční formy studia, K jsou studenti kombinované formy studia, 2.s znázorňuje druhý semestr studia a jeho studenty a 6.s šestý semestr a jeho studenty. Vzhledem k tomu, že pro užíváme čtyřpolní tabulky, museli jsme hodnotící škálu rozdělit na dvě části následujícím způsobem, hodnoty škály 0, 1, 2 značí nízkou míru motivace a zbylé hodnoty tedy 3, 4, 5 výraznou míru motivace. Po dosazení příslušných údajů, jsme vypočítali očekávanou četnost. „*Očekávané četnosti pro jednotlivá pole kontingenční tabulky se vypočítají tak, že vždy násobíme odpovídající marginální četnosti (v určitém řádku a určitém poli) v tabulce a tento součin dělíme celkovou četností*“ (Chráska, 2014). Následovala kontrola, zda je možné s danými údaji test nezávislosti chí-kvadrát počítat ($n \geq 40$, očekávaná četnost ≥ 5). Dále jsme si zvolili hladinu významnosti 0,05 a vypočítali počet stupňů volnosti a to následujícím vzorcem:

$$f = (r - 1).(s - 1)$$

Obrázek 3 výpočet počtu stupňů volnosti

V tomto vzorci *f* znamená počet stupňů volnosti, *r* je počet řádků v tabulce a *s* počet sloupců v tabulce. Ovšem jedná se pouze o ty sloupce a řádky, které obsahují data. Po dosazení nám počet stupňů volnost vyšel 1. Poté jsme se již mohli plně věnovat ověřování hypotéz.

Díky zvolenému testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku, jsme mohli využít vzorec:

$$x^2 = n.\frac{(ad - bc)^2}{(a + b).(a + c).(b + d).(c + d)}$$

Obrázek 4 výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku

Po dosazení a vypočtení jsme dostali hodnotu x^2, kterou jsme srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria na hladině významnosti 0,05 pro 1 stupeň volnosti který je roven 3,841. Pokud byla hodnota vyšší, než hodnota kritická, přijali jsme alternativní hypotézu, pokud však byla tato hodnota nižší, přijali jsme hypotézu nulovou. V případě přijetí alternativní hypotézy následoval znaménkový test, tedy porovnání pozorovaných a alternativních četností.

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V první části vyhodnotíme jednotlivé položky dotazníku, v části druhé se budeme zabývat odpovědí na dílčí výzkumnou otázku a řešením dílčích výzkumných problémů.

6.1 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku

Jako první se budeme zabývat výslednými daty u jednotlivých položek dotazníku. Stručně popíšeme naše zjištění.

První položkou dotazníku byla otázka na věk respondentů, studenti Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně jsou ve věkovém horizontu 19 až 50 let. Nejčetnější skupinou je pak kategorie 22 let, která čítá 21 respondentů (19,09%). Další položkou dotazníku byl dotaz na typ studia. Zde se nabízely pouze dvě možnosti a to prezenční, tedy denní, studium a kombinované, tedy dálkové, studium. Výsledná data od sebe nejsou příliš daleko, kdy prezenční formu studia navštěvuje 59 našich respondentů, tedy více než polovina (53,64%) dotázaných a kombinovanou formu studia uvedlo 51 respondentů, což je necelá polovina (46,36%) ze všech dotázaných. Třetím bodem v našem dotazníkovém šetření bylo zjistit bydliště zúčastněných. Jak jsme již uvedli, tyto data jsme zkompletovali a převedli do formy jednotlivých okresů, výsledkem je, že (38,18%) 42 našich respondentů v současné době bydlí ve Zlínském okrese, druhou nejčetnější odpovědí byl okres Uherské Hradiště se svými (17,27%) 19 respondenty. Třetí v pořadí nejčetněji zastoupeného okresu v rámci bydlišť našich respondentů je okres Vsetín, který uvedlo 13 respondentů (11,82%). Překvapením pro nás bylo zjištění, kdy bydlištěm jednoho respondenta byl okres Praha. Ostatní respondenti dále bydlí v ostatních moravských okresech a tyto jsou poté stejnoměrně zastoupeny. Z následující tabulky je patrné rozčlenění našich respondentů mezi jednotlivé, právě studované semestry.

Tabulka 3 Který semestr právě studujete?

semestr	absolutní četnost	relativní četnost
2	33	30
4	43	39,09
6	34	30,91
celkem	110	100

Nejvyšší zastoupení má mezi našimi respondenty čtvrtý semestr, tedy druhý ročník, naopak nejméně je mezi studenty prvního ročníku tedy druhý semestr.

Pátá položka se dotazovala na předchozí zkušenosti s prací s dětmi. Nebylo uvedeno, kterou věkovou kategorii dětí máme konkrétně na mysli. Drtivá většina (83,64%) respondentů uvedla, že nějaké zkušenosti s prací s dětmi již mají, pouze 18 (16,36%) zatrhlo možnost „ne“. Připomínáme, že celkový počet respondentů, jenž se zúčastnil našeho výzkumu, je 110. Považujeme tedy za významné, že tak vysoký počet respondentů má skutečně fyzické zkušenosti s jakoukoliv prací s dětmi, na základě tohoto výsledku se můžeme domnívat, že studenti jsou skutečně namotivováni možností pracovat s dětmi.

Další bod v dotazníku navazuje na předchozí otázku. Přemýšlel/a jste o možnosti stát se učitelem mateřské školy před vysokou školou? Na tuto otázku odpověděla valná většina (80,91%) našich respondentů ano a jen necelá pětina (19,09%) odpověděla záporně.

Sedmou položkou byla otázka, zda mají respondenti ve svém blízkém okruhu příbuzných učitelku mateřské školy. Předpokládali jsme, že kladně odpoví alespoň polovina z dotázaných, tuto odpověď nakonec zvolilo o něco méně respondentů (42,73%), naše představa byla tedy velmi blízko. Naopak pro zápornou odpověď se rozhodla větší část dotázaných (52,27%).

Následující otázka se ptala, zda naši respondenti sami navštěvovali, jako dítě, mateřskou školu. Pouze jeden respondent uvedl, že mateřskou školu nenavštěvoval. Na tuto otázku navazovala další položka. Ptali jsme se, zda měli respondenti kladný vztah se svým učitelem mateřské školy, za předpokladu, že mateřskou školu jako dítě navštěvovali. Zápornou odpověď zvolilo 10 respondentů, což se rovná necelé desetině (9,17%) všech zúčastněných.

V následující tabulce znázorňujeme odpovědi na desátou položku dotazníku, která zjišťovala míru vlivu u jednotlivých motivačních faktorů a to ještě před počátkem studia. Pro naše účely jsme použily pouze hodnoty škály 0, 1 a 4, 5, které jsme sečetly, tyto nám daly nízkou a výraznou míru vlivu. Předpokládáme, že hodnoty 2 a 3 používali naši respondenti jako náhradu za středovou možnost, tedy možnost „nevím“. Z tabulky je zřejmé, že nejvýraznější vliv měl motivační faktor „získání kompetencí pro možnost stát se učitelem v MŠ“, dalším silným motivačním faktorem byla touha po vysokoškolském titulu. Naopak nejnižší míru motivace jsme zaznamenali u motivačního faktoru „reference známých“. Dle

našeho názoru je to způsobeno tím, že konkrétně tento obor na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně nemá zatím velké množství absolventů, tedy se reference o něm nemohou tak jednoduše šířit

Tabulka 4 Co Vás vedlo ke studiu Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně?

motivační faktor	nízká míra vlivu		výrazná míra vlivu	
	AČ	RČ (%)	AČ	RČ (%)
místní dostupnost	18	16,36	71	64,55
získání titulu	5	4,54	73	66,36
získání kompetencí	12	10,91	74	67,27
vyšší finanční ohodnocení	27	24,55	36	32,73
doplnění si vzdělání v oboru	27	24,55	50	45,45
kariérní růst	23	20,91	35	31,81
nátlak okolí	61	55,45	18	16,36
předchozí zkušenosti	23	20,91	46	41,82
prodloužení si studentských let	64	58,19	11	10
poměr uchazečů a přijímaných	66	60	12	10,91
reference známých	72	64,46	6	5,46
požadavky k přijímacímu řízení	47	42,72	13	11,81

Následující položkou dotazníku, tedy položkou číslo 11, jsme zjišťovali, jak velký vliv měly následující faktory na případné změny motivace během studia. Jednalo se o nově nabyté informace, nové zkušenosti s prací s dětmi a nové zkušenosti se studiem. Ze zjištěných dat vyplývá, že nejvýraznější vliv na změnu motivace ke studiu měly nové zkušenosti práce s dětmi, kdy 50 respondentů zaznačilo na škále hodnotu 4 nebo 5. Nejnižší míru vlivu jsme zaznamenali u faktoru „nově nabyté informace“, kde hodnoty 4 a 5 zaznamenalo pouze 35 respondentů.

Další položka dotazníku zjišťovala, zda změny motivace, poukázané v předchozí otázce, ovlivnily respondentův přístup ke studiu. Na tuto otázku navazovala i další položka, která zjišťovala, zda tyto změny vedly respondenty k většímu nasazení do studia. Na tyto dvě položky byla odpověď opět formou škály, tentokrát ovšem škála nevyjadřovala míru vlivu, ale souhlas či nesouhlas s daným tvrzením. Ukázalo se, že respondenti nejčastěji volili středové možnosti 2 a 3. Konkrétně hodnotu 2 u změn přístupu ke studiu zaznačilo 17

(15,46%) respondentů a hodnotu 3 poté 33 (30%) respondentů. U otázky na větší nasazení do studia byly výsledky ještě výraznější, kdy hodnotu 2 uvedlo 27 (24,55%) ze všech dotázaných a hodnotu 3 následně zvolilo 28 (25,45%) našich respondentů. Předpokládáme, že tato situace byla zapříčiněna nevhodně postavenými otázkami, kdy respondenti přesně nechápali, co od nich požadujeme, tedy se uchýlili k středovým, nejvíce neutrálním odpovědím.

Tabulka 5 Co Vás v tuto chvíli motivuje k dokončení studia?

motivační faktor	nízká míra vlivu		vysoká míra vlivu	
	AČ	RČ (%)	AČ	RČ (%)
místní dostupnost	25	22,73	55	50
získání titulu	7	6,37	86	78,18
získání kompetencí	15	13,64	76	69,09
vyšší finanční ohodnocení	19	17,27	44	40
doplnění si vzdělání v oboru	19	17,27	65	59,09
kariérní růst	23	20,91	46	41,82
nátlak okolí	59	53,63	29	26,37
předchozí zkušenosti	23	20,09	46	41,82
prodloužení si studentských let	51	46,36	29	26,36
dokončení studia	4	3,64	92	83,64
reference známých	66	60	9	8,19

Tabulka č. 5 znázorňuje odpovědi na otázku č. 14, která zní, co vás v tuto chvíli motivuje k dokončení studia? Opět jsme zde, tak jako u otázky č. 10, pracovali pouze s hodnotami 0, 1 a 4, 5, které se nacházeli na naší škále. Vyplývá z ní, že nejvyšší míru vlivu, mezi našimi motivačními faktory, má faktor „získání titulu“. Nejmenší míru vlivu mají pak reference známých.

Předposlední položka dotazníku se ptala, zda by naši respondenti doporučili toto studium, tedy studium Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, svým známým. 72 respondentů (65,45%) ze všech dotázaných odpovědělo kladně, studium by doporučili. 38 respondentů (34,55%) se vyjádřilo záporně, jedná se o skutečně vysoké číslo, ze kterého je patrné, že toto studium má stále své rezervy.

Poslední otázka dotazníku zjišťovala, zda naši respondenti plánují v budoucnu pracovat jako učitelé mateřských škol. Opět drtivá většina, tedy konkrétně 93 respondentů, zvolila

možnost „ano“, což znamená, že v budoucnu skutečně chtějí pracovat jako učitelé v mateřských školách. Pouhých 17 (15,45%) respondentů odpovědělo záporně a v budoucnu jako učitelé mateřských škol pracovat nechtějí.

6.2 Dílčí výzkumná otázka

Nyní se přesuneme k řešení jednotlivých otázek problémů a hypotéz. Jako první podáváme řešení našeho dílčí výzkumné otázky, jež zní:

- k jakým změnám motivačních faktorů dochází v průběhu studia u studentů Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně?

Tabulka 6 změny motivačních faktorů

motivační faktor	nízká míra vlivu		výrazná míra vlivu	
	začátek studia	v tuto chvíli	začátek studia	v tuto chvíli
	RČ (%)	RČ (%)	RČ (%)	RČ (%)
místní dostupnost	16,36	22,73	64,55	50
získání titulu	4,54	6,37	66,36	78,18
získání kompetencí	10,91	13,64	67,27	69,09
vyšší finanční ohodnocení	24,55	17,27	32,73	40
doplnění si vzdělání v oboru	24,55	17,27	45,45	59,09
kariérní růst	20,91	20,91	31,81	41,82
nátlak okolí	55,45	53,63	16,36	26,37
předchozí zkušenosti s prací s dětmi	20,91	20,09	41,82	41,82
prodloužení si studentských let	58,19	46,36	10	26,36
reference známých	64,46	60	5,46	8,19

V tabulce jsou uvedeny relativní četnosti u nízké a výrazné míry vlivu a to na začátku studia a v tuto chvíli, tedy ve chvíli, kdy respondenti dotazník vyplňovali. Opět jsme pracovali jen s krajními hodnotami škály, tedy sečetli jsme hodnoty 0 a 1 a poté 4 a 5. Z tabulky tedy můžeme vyčíst, že ke změnám u jednotlivých motivačních faktorů sice dochází, ale tyto změny nejsou příliš markantní. Především u nízké míry vlivu, druhý a třetí sloupec tabulky, se jednotlivé hodnoty příliš neliší. Jediný výraznější posun je u motivačního faktoru „prodloužení si studentských let“, který má na začátku studia velmi nízkou míru vlivu, ale s postupem času nabývá na významnosti. Nejspíš je to dáno tím, že studenti si

s postupujícím studiem uvědomují, že se jim čas strávený ve škole krátí a přejí si jej prodloužit a oddálit tím nástup do práce a především skutečné osamostatnění se. Významnější rozdíly můžeme vidět v druhé části tabulky, která se zabývá výraznou mírou vlivu. Můžeme říci, že až na motivační faktor „místní dostupnost“ se u všech ostatních motivačních faktorů míra vlivu výrazně zvětšila, v pěti případech dokonce o víc jak 10%. Ukázalo se tedy, že studenti Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, se s postupem času stávají motivovanější, tedy že míra vlivu u jednotlivých motivačních faktorů roste. Toto zjištění však nemůžeme aplikovat na všechny námi v dotazníku uvedené motivační faktory, neboť například motivační faktor „předchozí zkušenosti s prací s dětmi“ nezaznamenal ve své podstatě takřka žádnou změnu v míře vlivu ať už nízké nebo výrazné, a u motivačního faktoru „místní dostupnost“ se míra vlivu dokonce výrazně snížila.

6.3 Dílčí výzkumné problémy

Další jsme vyslovili dílčí výzkumný problém ve znění:

- Jak se liší motivační faktory ke studiu UMŠ na UTB ve Zlíně u studentů prezenční formy studia a studentů kombinované formy studia?

Rozhodli jsme se pro zodpovězení této otázky zabývat dvěma konkrétními motivačními faktory uvedenými v našem dotazníku a ke každému z nich přiřadit jednu hypotézu. Nyní se budeme zabývat první z nich.

H1 = Studenti prezenční formy studia UMŠ na UTB ve Zlíně vykazují větší míru vlivu v případě motivačního faktoru “prodloužení si studentských let“ než studenti kombinované formy studia.

Touto hypotézou zjišťujeme, zda byla u studentů prezenční formy studia zaznamenána větší míra vlivu u motivačního faktoru „prodloužení si studentských let“ oproti studentům kombinované formy studia.

Prvním krokem bylo vytvoření čtyřpolní tabulky a její vyplnění zjištěnými daty.

Tabulka 7 čtyřpolní tabulka pro H1

typ studia	nízká míra motivace v dané oblasti 0,1,2	výrazná míra motivace v dané oblasti 3,4,5	celkem
prezenční	29 (41,3) a	30 (17,7) b	59 a+b
kombinovaná	48 (35,7) c	3 (15,3) d	51 c+d
celkem	77 a+c	33 b+d	110 n

Zda vůbec můžeme tuto hypotézu ověřovat pomocí čtyřpolní tabulky jsme si zkontrolovali vypočtením očekávaných četností, což jsou hodnoty uvedené vždy v tabulce v závorkách. Očekávaná četnost v našem případě nesměla být nikdy nižší jak hodnota 5. Následovalo dosazení do vzorce uvedeného výše a samotný výpočet.

$$x^2 = 110.\frac{(29.3 - 30.48)^2}{59.77.33.51}$$

$$x^2 = 26{,}33670417$$

Obrázek 5 výpočet pro H1

Po vypočtení této hodnoty jsme si stanovili hladinu významnosti. Rozhodli jsme se pro standardní 5 % pravděpodobnost, tedy hladinu významnosti 0,05, jak uvádí Chráska (2014) jedná se o nejčastěji užívanou hladinu významnosti v pedagogických výzkumech. Následoval neméně důležitý krok a to výpočet stupňů volnosti. U čtyřpolni tabulky je standardně pouze jeden stupeň volnosti. Po zjištění těchto údajů, jsme byli schopni učit kritickou hodnotu testového kritéria chí-kvadrát, která je pro jeden stupeň volnosti a zvolenou hladinu významnosti $x^2_{0,05} = 3{,}841$.

Výsledkem je tedy 26,34. Vypočítanou hodnotu $x^2 = 26{,}34$ jsme srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria na hladině významnosti 0,05 pro 1 stupeň volnost $x^2_{0,05} = 3{,}841$. Protože námi vypočítaná hodnota je vyšší, než hodnota kritická, přijímáme alternativní hypotézu. Z toho důvodu jsme pokračovali znaménkovým testem.

Znaménkový test pro čtyřpolní tabulku spočívá v porovnání pozorovaných a očekávaných četností pro každou buňku tabulky zvlášť, na základě výsledných hodnot, které jsou buď kladné, nebo záporné jsme stanovili náležitosti vztahu mezi jednotlivými činiteli hypotézy (Chráska, Kočvarová, 2014).

Tabulka 8 znaménkový test pro H1

typ studia	nízká míra motivace v dané oblasti 0, 1, 2	vysoká míra motivace v dané oblasti 3, 4, 5
prezenční	-	+
kombinovaná	+	-

A z tohoto znaménkového testu plyne, že mezi prezenčními studenty je více těch, kteří mají výraznou míru motivace. Zatímco mezi kombinovanými studenty je mnohem více těch, kteří mají nízkou míru motivace. Lze tedy přijmou stanovenou věcnou hypotézu.

Nyní se přesuneme ke druhé hypotéze, kterou jsme si stanovili pro již uvedenou dílčí výzkumnou otázku.

H2 = Studenti prezenční formy studia UMŠ na UTB ve Zlíně vykazují větší míru vlivu v případě motivačního faktoru "nátlak okolí (rodičů, přátel, zaměstnavatele …)" než studenti kombinované formy studia.

Tato hypotéza se tedy zabývá porovnáním míry vlivu motivačního faktoru „nátlak okolí (rodičů, přátel, zaměstnavatele …)" u studentů prezenčního i kombinovaného studia, kdy předpokládáme, že u studentů prezenční formy studia bude tento vliv výraznější.

Pro ověření jsme opět použili čtyřpolní tabulku, která je shodná s tabulkou užitou u první hypotézy, liší se pouze získanými daty.

Tabulka 9 čtyřpolní tabulka pro H2

typ studia	nízká míra motivace v nátlaku okolí 0,1,2	výrazná míra motivace v nátlaku okolí 3,4,5	celkem
prezenční	39 (38,08) a	20 (20,92) b	59 a+b
kombinovaná	32 (32,92) c	19 (18,08) d	51 c+d
celkem	71 a+c	39 b+d	n = 110

Dosazením těchto hodnot do vzorce jsme získali následující výpočet:

$$x^2 = 110.\frac{(39.19 - 20.32)^2}{59.71.39.51}$$

$$x^2 = 0{,}1346760249$$

Obrázek 6 výpočet pro H2

Po zaokrouhlení jsme získaly hodnotu 0,14. Tuto hodnotu jsme opět srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria na hladině významnosti 0,05 pro 1 stupeň volnosti $x^2_{0,05}$ = 3,841. Použili jsme tedy stejné hodnoty jako u předchozí hypotézy. Vyplývá z toho, že námi vypočítaná hodnota je nižší, než hodnota kritická, přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Můžeme tedy říci, že u této hypotézy nebyly nalezeny žádné statisticky významné rozdíly a tato hypotéza se nepotvrdila.

Řešení našeho prvního výzkumného problému tedy zní, že na základě výsledků u první hypotézy, kterou jsme ověřili a přijali, můžeme říci, že jsme skutečně nalezli rozdíly mezi motivačními faktory u studentů prezenční a kombinované formy studia.

Nyní se budeme zabývat našim druhým výzkumným problémem.

- Jak se mění motivační faktory ke studiu UMŠ na UTB ve Zlíně v jednotlivých studovaných semestrech?

Opět jsme se rozhodli hledat řešení pomoci konkrétních motivačních faktorů, které jsme měli uvedeny v našem dotazníku. Také zde jsme formulovali dvě hypotézy.

H3 = Studenti druhého semestru UMŠ na UTB ve Zlíně vykazují vyšší míru vlivu v případě motivačního faktoru "předchozí zkušenosti s prací s dětmi" než studenti šestého semestru tohoto oboru.

Touto hypotézou jsme ověřovali míru vlivu konkrétního motivačního faktoru na studentech krajních semestrů. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal na začátku letního semestru, jedná se tak o studenty druhého a šestého semestru, tedy studenty prvního a třetího ročníku. Studenti prvního ročníku studovali ve chvíli, kdy výzkum probíhal, dostatečně dlouho na to, aby se mohli v klidu rozhodnout o míře jednotlivých motivačních faktorů na jejich studium a také měli stále v živé paměti důvody, proč se právě pro toto studium rozhodli. Studenti třetího, tedy posledního ročníku, měli sice již větší problém při vzpomínání na důvo-

dy, které je vedli k tomuto studiu, nicméně dosáhli nejvyšší možné kvalifikace pro rozhodování se o míře vlivu jednotlivých motivačních faktorů na jejich studium.

Pro ověření této hypotézy jsme opět použili čtyřpolní tabulku, ve které jsme tentokrát zaměnili typ studia za právě studovaný semestr.

Tabulka 10 čtyřpolní tabulka pro H3

právě studovaný semestr	nízká míra motivace v dané oblasti 0,1,2	výrazná míra motivace v dané oblasti 3,4,5	celkem
2. semestr	10 (9,85) a	23 (23,15) b	33 a+b
6. semestr	10 (10,15) c	24 (23,85) d	34 c+d
celkem	20 a+c	47 b+d	n=67

Také výpočet zůstal nezměněn, opět jsme použili vzorec pro výpočet vztahu v čtyřpolní tabulce.

$$x^2 = 67.\frac{(10\,.\,24 - 23\,.\,10)^2}{33\,.\,10\,.\,47\,.\,34}$$

$$x^2 = 0{,}04319793681$$

Obrázek 7 výpočet pro H3

Zaokrouhlením jsme došli k hodnotě 0,04. Tuto hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria na hladině významnosti 0,05 pro 1 stupeň volnosti $x^2_{0,05} = 3{,}841$. Použili jsme tedy stejné hodnoty jako u předchozích hypotéz. Po srovnání jsme zjistili, že námi vypočítaná hodnota je nižší, než hodnota kritická, a přijali jsme tedy nulovou hypotézu. Opět tak nebyly prokázány žádné statisticky významné vztahy a hypotéza nebyla potvrzena.

Nyní si ukážeme výsledky ověřování poslední hypotézy.

H4 Studenti druhého semestru UMŠ na UTB ve Zlíně vykazují vyšší míru vlivu v případě motivačního faktoru "získání kompetencí pro možnost stát se učitelem MŠ" než studenti šestého semestru tohoto oboru.

Postup při ověřování této hypotézy byl zcela shodný s postupy u předchozích tří hypotéz. Tedy vytvořili jsme čtyřpolní tabulku, vypočetli očekávané četnosti, což jsou hodnoty

v závorkách a všechny zjištěné a vypočítané údaje, tedy údaje které se týkaly této hypotézy, jsme doplnili do vzniklé tabulky následujícím způsobem.

Tabulka 11 čtyřpolní tabulka pro H4

právě studovaný semestr	nízká míra motivace v dané oblasti 0,1,2	výrazná míra motivace v dané oblasti 3,4,5	celkem
2. semestr	3 (7,39) a	30 (25,61) b	33 a+b
6. semestr	12 (7,61) c	22 (26,39) d	34 c+d
celkem	15 a+c	52 b+d	n=67

Po vyplnění tabulky následovalo dosazení do vzorce, který nám udává vztah mezi jednotlivými položkami tabulky.

$$x^2 = 67.\frac{(3\,.\,22 - 30\,.\,12)^2}{33\,.\,15\,.\,52\,.\,34}$$

$$x^2 = 6{,}617317976$$

Obrázek 8 výpočet pro H4

Zaokrouhlením jsme tedy získali hodnotu 6,62. Tuto hodnotu jsme srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria na hladině významnosti 0,05 pro 1 stupeň volnosti $x^2_{0,05}$ = 3,841. Použili jsme stejné hodnoty jako u všech předchozích hypotéz. Po srovnání jsme zjistili, že námi vypočítaná hodnota je vyšší, než hodnota kritická, a přijali jsme tedy alternativní hypotézu.

Po tomto zjištění jsme opět provedly znaménkový test, jehož výsledky jsou znázorněny v následující tabulce.

Tabulka 12 znaménkový test pro H4

právě studovaný semestr	nízká míra motivace v dané oblasti 0,1,2	výrazná míra motivace v dané oblasti 3,4,5
2. semestr	-	+
6. semestr	+	-

Po dokončení znaménkového testu bylo zřejmé, že výraznější míru motivace u daného motivačního faktoru u sebe pociťují studenti druhého semestru, naopak u studentů šestého semestru převládají ti, kteří u sebe pociťují spíše nízkou míru motivace. V tomto případě můžeme opět přijmout stanovenou věcnou hypotézu.

Výsledné řešení druhého dílčího výzkumného problému je obdobné jako v případě toho prvního. Opět se nám podařilo potvrdit pouze jednu stanovenou hypotézu, a tak můžeme říci, že mezi studenty druhého a šestého ročníku studia Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně jsou, ale nejsou tak statisticky významné, jak jsme předpokládali, neboť jedna hypotéza, což je vlastně polovina všech hypotéz stanovených k tomuto dílčímu výzkumnému projektu, nebyla prokázána její pravdivost a jen jedna hypotéza, tedy zbylá polovina, byla potvrzena.

6.4 Závěry výzkumu

Z výzkumů vyplývá, že toto studium má jistý potenciál. Je to zřejmé například z rozmístění bydlišť našich respondentů. Velké množství z nich, pochází z okresů, které samy mají významné vysoké školy a již zavedené pedagogické fakulty, přesto se tito respondenti rozhodli studovat na naší velmi mladé fakultě, čímž jí projevili důvěru a pomáhají v jejím rozvoji. Dalším významným zjištěním bylo, že necelá polovina respondentů (42,73%) má ve svém blízkém okruhu příbuzných učitele mateřské školy. Je zde tedy patrná touha „kráčet ve šlépějích“ svého blízkého. I přes to jsme předpokládali, že toto číslo bude vyšší. Dle našeho názoru je učitelství dědičný obor, neboť jsou k němu zapotřebí určité vlastnosti a schopnosti a příklad v někom blízkém je velkou výhodou a pro dotyčného také výzvou, kdy se chce svému vzoru vyrovnat.

Překvapivým zjištěním pro nás bylo, když 10 respondentů uvedlo, že nemělo kladný vztah se svým učitelem v mateřské škole. Předpokládáme tedy, že tito respondenti si nenesou žádný vnitřní blok ani negativní postoj vůči této profesi a naopak sami chtějí být lepší, tak aby na ně děti později vzpomínaly v dobrém. Myslíme si, že tyto osoby také touží zabránit tomu, aby se k práci učitele mateřské školy nedostal někdo, kdo by tuto práci dělat neměl a to tím, že ji budou vykonávat sami a lépe.

Dalším podivuhodným zjištěním bylo, že celých 38 (34,55%) respondentů vyjádřilo negativně, zda by doporučili toto studium dále svým známým. Jedná se o relativně vysoké číslo,

které značí, že toto studium má své limity se kterými je potřeba pracovat, musíme však brát v potaz, že se skutečně stále jedná o novou fakultu a nový obor, který se stále zavádí.

Naopak velmi pozitivním zjištěním bylo, že většina (80,91%) všech dotázaných již někdy dříve přemýšlelo nad možností stát se učitelem mateřské školy, z toho je patrné, že tato profese je velmi atraktivní a pokud by byli potencionální uchazeči správně namotivováni byl by počet studentů tohoto oboru několikanásobně vyšší. Na tuto otázku navazovala také poslední položka dotazníku, která zjišťovala, kolik respondentů se hodlá této profesi skutečně věnovat. Opět jsme byli mile překvapeni, neboť kladnou odpověď zvolila opět drtivá většina (85%) všech respondentů, což znamená, že studenti nevnímají tento obor pouze jako cestu k získání vysokoškolského titulu, ale opravdu jej vnímají jako cestu ke své budoucí profesi.

Dalším překvapením pro nás byla odpověď na naši dílčí výzkumnou otázku, která se zabývala změnami motivačních faktorů ke studiu. Očekávali jsme, že tyto změny budou daleko výraznější, z našich zjištění však vyplynulo, že motivační faktory, které jsme použily v našem dotazníkovém šetření, svou míru vlivu během studia příliš nemění. Tato zjištění jsou však ochuzena o množství dalších, námi neuvedených, motivačních faktorů, které jsme předpokládali, že respondenti uvedou u možnosti volné odpovědi. Bohužel se tak nestalo, tedy jsou naše výsledky o to chudší.

Toto shrnutí můžeme také pokládat za odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

Nyní se přesuňme k řešení výzkumný problémů a ověřování jejich hypotéz. První výzkumný problém se zabýval rozdíly v motivačních faktorech mezi prezenčními a kombinovanými studenty. Opět jsme byli limitování tím, že respondenti neuvedli žádné další motivační faktory a drželi se pouze těch, které se nachází v dotazníku. Rozhodli jsme se tedy k problému přistoupit z druhé strany a místo rozdíly mezi motivačními faktory jsme se zbývali rozdílným vlivem u jednotlivých těchto faktorů. Pro přezkoumání jsme si vybrali dva, kteří jak předpokládáme, jsou vhodně zvolenými zástupci pro oba typy studia, tedy jsou to takové motivační faktory, které mohly hrát významnou roli při rozhodování se započetí studia a také u jeho setrvání. Jednalo se o „prodloužení si studentských let“, které je zřejmé pro prezenční studenty, ale dá se aplikovat také na studenty kombinovaného studia, kdy tito se již sice zaměřují na svou profesní cestu, ale také nechtějí „vypadnout“ z onoho školního prostředí a školních povinností. Dalším motivačním faktorem byl nátlak okolí

(rodičů, přátel zaměstnavatele …)“, kdy především u prezenčních studentů je našim jasným předpokladem, že část z nich studuje skutečně pouze proto, že si to přáli rodiče a naopak u studentů kombinovaného studia se jedná spíše o nátlak zaměstnavatele, který může mít nespočet důvodů, například zvýšení prestiže mateřské školy, nebo zvýšení kvalifikace zaměstnanců. První hypotéza, zabývající se „prodloužením si studentských let“ se nám potvrdila. Zjistili jsme tedy, že pro prezenční studenty je tento motivační faktor skutečně důležitější než pro kombinované studenty. Dá se předpokládat, že je to způsobeno také trendem dnešní doby, odkládat osamostatnění se na co možná nejzazší možnou chvíli.

Naproti tomu druhou hypotézu se nám potvrdit nepodařilo. Zjistili jsme, že nelze jednoznačně stanovit, že nátlaku okolí více podléhají studenti prezenční formy studia.

Můžeme tedy říci, že rozdíly mezi motivačními faktory u studentů prezenční a kombinované formy studia skutečně jsou a toto tvrzení můžeme doložit ověřenou hypotézou číslo 1.

Druhý dílčí výzkumný problém se zabýval rozdíly mezi studenty druhého a šestého semestru studia Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Celý výzkumný problém byl pojat obdobně jako ten předchozí a tomu odpovídají stanovené hypotézy, výpočty a závěry. Také zde jsme se rozhodli pracovat s konkrétními motivačními faktory, které dle našeho názoru, ovlivňují jak studenty prvního, tak studenty posledního ročníku studia. Jednalo se o motivační faktor „předchozí zkušenosti s prací s dětmi“. Mluvíme tu o zkušenostech, které studenti získali ještě před zahájením vysokoškolského studia, ale také o zkušenostech získaných během studia a především, tyto zkušenosti jsou neměnné a stálé, tím pádem tento faktor mohl působit na obě skupiny shodně. Druhým motivačním faktorem bylo „získání kompetencí pro možnost stát se učitelem mateřské školy“. Opět se jednalo o faktor, který může působit jak před zahájením studia, tak po celou dobu trvání studia.

V pořadí třetí hypotéza se nám potvrdit nepodařila. Předpokládáme, že je to dáno samotným specifikem námi zkoumaného studijního oboru. Předpokladem totiž je, že všichni studenti mají nejenom kladný vztah k dětem, ale také již nějaké reálné zkušenosti s prací s nimi, studenti vyšších ročníku pak mohou pracovat také se zkušenostmi, které nasbírali během samotného studia. Proto se nepodařilo najít statisticky významné rozdíly, neboť tyto zkušenosti by měli mít všichni studenti obdobné.

Naopak čtvrtá hypotéza se nám potvrdit podařila. Ukázalo se, že studenti druhého semestru pociťují daleko vyšší potřebu získat kompetence pro možnost stát se učitelem mateřské

školy, než jejich spolužáci ve třetím ročníku. Netroufáme si spekulovat nad tím, čím by to mohlo být způsobeno. Může to však figurovat jako námět na nový výzkum.

Můžeme tedy uvést, že rozdíly v motivačních faktorech mezi studenty druhého a šestého semestru existují a dokládáme to potvrzenou hypotézou číslo 4.

6.5 Diskuze

V roce 2009 vydala Univerzita Palackého v Olomouci knihu Evy Šmelové a Aleny Nelešovské s názvem Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn. Součástí závěrečné kapitoly této knihy je shrnutí průzkumných šetření, které autorky na dané vysoké škole prováděly. Bohužel publikace neuvádí konečný počet zúčastněných studentů, víme pouze, že se jedná o studenty tohoto oboru za posledních pět let do vydání knihy, tedy nemůžeme naše srovnání brát jako směrodatné, ale pouze jako přibližné.

Autorky uvádí, že (23%) studentů je ovlivněno konkrétním učitelem mateřské školy, nebo alespoň některý rodinný příslušník pracuje jako učitel mateřské školy. Z toho vyplývá, že více jak čtvrtinu studentů skutečně ovlivnila postava blízké osoby, která jim pomohla najít v sobě předpoklady pro tuto profesi, nebo chuť tuto práci vykonávat. My jsme v našem dotazníkovém šetření zjišťovali, zda měli naši respondenti ve svém blízkém okruhu příbuzných učitele mateřské školy. 47 respondentů (42,73%) ze 110 zúčastněných odpovědělo kladně, další otázkou, kterou můžeme připodobnit k průzkumu Šmelové a Nelešovské, byla otázka, zda měli naši respondenti kladný vztah se svým učitelem mateřské školy. Dá se předpokládat, že pokud má jedinec kladný vztah s osobou, která představuje danou profesi, v našem případě předškolní pedagogiku, vytvoří si kladný vztah k profesi jako takové a může to u něj vést až k rozhodnutí se, tomuto oboru se věnovat. Na tuto otázku odpovědělo 109 ze 110 zúčastněných respondentů, neboť jeden respondent vypověděl, že jako dítě nenavštěvoval mateřskou školu, nemohl si tedy vytvořit vztah s učitelem. Nicméně ze 109 respondentů 99 (90,83%) odpovědělo kladně. K prvnímu bodu průzkumu na Univerzitě Palackého tedy můžeme říci, že studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně vykazují zřejmě vyšší procento ovlivnění ze strany rodinných příslušníků a tedy rolových vzorů a také vyšší míru ovlivnění kladným vztahem s vlastním učitelem mateřské školy.

Další bod průzkumu Šmelové a Nelešovské se zabýval touhou stát se učitelem mateřské nebo základní školy. Konkrétně tuto touhu vyjádřila více než polovina studentů (59%). My

jsme u našich respondentů zjišťovali, zda přemýšleli nad možností stát se učitelem mateřské školy již před studiem na vysoké škole. Na tuto otázku kladně odpovědělo 89 (80,91%) respondentů. Opět tedy nám vyšla vyšší míra motivace z předchozích let, musíme však brát v potaz, že autorky zjišťovali jak touhu stát se učitelem mateřské školy tak stát se učitelem základní školy dohromady, kdežto my jsme se zaměřili pouze na učitele mateřských škol, i přes to nám vychází, že míra motivace našich respondentů byla vyšší.

V průzkumu konaného v Olomouci se také zabývali možností, kdy studium Učitelství pro mateřské školy je pouze jakousi náhradní volbou, tedy prvořadý byl pro studenty vysokoškolský titul a obor studia pro ně už tak podstatný nebyl. Do této kategorie zařadily autorky necelou pětinu (18%) studentů. My jsme v našem šetření zjišťovali, míru vlivu u motivačního faktoru „získání titulu“, respondenti míru vlivu vyjadřovali na pěti stupňové škále, kdy nula znamenala žádný vliv, a pět znamenalo výrazný vliv. Právě výrazný vliv, tedy stupeň pět na škále, uvedlo 42 (38,18%) dotázaných. Opět se tedy ukázala vyšší míra motivace v tomto bodě. Myslíme si, že je tento fakt dán tím, že v oboru Učitelství pro mateřské školy není žádný přímo statistický předmět, dále také předmět na bázi informatiky a především matematika, tato se sice na tomto oboru vyučuje, ale pouze její základy.

Průzkum Šmelové a Nelešovské se také zabýval předchozím studiem, tedy středoškolským studiem. My jsme bohužel tuto otázku do našeho šetření nezařadili a až nyní si uvědomujeme, že jsme tak mohli získat další cenné data. Dalším obdobným tématem, které autorky zjišťovaly, ale my ne, je vztah k dětem jako takový, což je jeví jako nejdůležitější jev ve volbě tohoto povolání. Proto bychom pro případné další výzkumy doporučili zaměřit se více na tuto stránku osobnosti. Dalším naším doporučením je celkově se věnovat více motivům pro výběr této profese, neboť v České Republice je skutečný nedostatek kvalitních výzkumů na toto téma, i když takřka každá klasická vysoká škola u nás, která má pedagogickou nebo humanitní fakultu, již tento studijní obor nabízí. Díky zjištěním je poté možné se více zaměřit na konkrétní okruhy potenciálních studentů, kterým může být studium nabídnuto a přeci, co nejvyšší počet skutečně kvalifikovaných učitelů mateřských škol by měl být prioritní cíl, každého vzdělávacího institutu, jenž tuto možnost studia nabízí. Také se může pracovat s informacemi ohledně aktuální motivovanosti studentů oboru, tedy pokud fakulta zjistí, že motivovanost studentů s časem klesá, ví, že není vše v pořádku a může na tomto problému pracovat.

ZÁVĚR

Naše práce se zabývala motivací ke studiu a jejími změnami během studia. V teoretické části jsme rozebrali stěžejní pojmy týkající se motivace, tedy osobnost, jejíž součástí motivace je, pak samotnou motivaci, vysvětlili jsme si profesi učitele mateřské školy a také si nastínili některé výzkumy, jež proběhly v České Republice ohledně motivace ke studiu učitelských oborů.

Praktická část této práce se pak zabývala realizovaným výzkumem ohledně motivace ke studiu a jejím změnám během studia. Výzkum proběhl pomocí dotazníkového šetření na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a jeho respondenty byli studenti oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií této univerzity.

Námi vyřknuté hypotézy byly ověřovány pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku a data jsme zpracovávali v programu Microsoft Excel. Pro větší přehlednost jsme data umístili do jednotlivých tabulek.

Cílem výzkumu tedy bylo identifikovat motivační faktory vedoucí ke studiu Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tento cíl jsme naplnili mimo jiné i tím, když jsme zjistili, že hlavními motivačními faktory, při počátku studia, byly tyto, v následujícím pořadí:

1. Získání kompetencí pro možnost stát se učitelem v MŠ;
2. získání titulu;
3. místní dostupnost (studium ve Zlíně);
4. doplnění si vzdělání v oboru;
5. předchozí zkušenosti s prací s dětmi;
6. vyšší finanční ohodnocení;
7. kariérní růst;
8. nátlak okolí;
9. prodloužení si studentských let;
10. reference známých.

Pro sestavení tohoto žebříčku jsme vycházeli z dat uvedených v tabulce 6.

Můžeme říci, že se nám podařilo úspěšně najít odpovědi na otázky výzkumu i vyřešit výzkumné problémy.

Velmi důležitým zjištěním pro nás bylo, když jsme prokázali, že s postupem studia rostě motivovanost studentů u jednotlivých faktorů. Znamená to, že studenti na studium nezanevírají a berou jej velmi vážně. Dalším významným zjištěním bylo, že drtivá většina našich respondentů (84,55%) se po skončení studia chce skutečně věnovat práci učitele mateřské školy. To pokládáme za velký úspěch tohoto studijního oboru, neboť dokázal ve svých studentech udržet nadšení pro studovanou profesi do té míry, že se jí tito skutečně chtějí nadále věnovat.

Tato práce pomohla k vytvoření ucelenějšího povědomí o studentech oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a na jejím základě by mohl být postaven rozsáhlejší výzkum, na základě jehož výsledků by se mohlo lépe pracovat se studiem jako celkem a také by pomohlo při získávání nových studentů, neboť by bylo zřejmé, na které kategorie potencionálních studentů se může fakulta zaměřit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

[2] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

[3] HAVLÍK, Radomír, 1995. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*. **XLV**(2), 154-163.

[4] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0.

[5] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

[6] MALÁ, Silvie, 2011. *Co ovlivňuje volbu studia učitelství: (na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity)*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita.

[7] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

[8] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

[9] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování.* Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-0592-2.

[10] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

[11] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0577-X.

[12] PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. ISBN 9788072544745.

[13] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

[14] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

[15] RHEINBERG, Falko. *Motivation*. 7., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2008. ISBN 9783170205512.

[16] SCHUNK, Dale H. *Motivation in education: theory, research, and applications.* 3rd ed. Upper Saddle River: Pearson, 2008, xiv. ISBN 0132281554

[17] SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.

[18] SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009. Studium (Barrister & Principal). ISBN 978-80-87029-62-6.

[19] ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

[20] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

[21] WIEGEROVÁ, Adriana a Peter GAVORA, 2014. Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? *Pedagogická orientace*. **24**(4), 510-534. DOI: 10.5817/pedor2014-4-510.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

[1] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné také z

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

[2] ČESKO, 2004. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů ČR.* Dostupné také z:

http://www.msmt.cz/dokumenty/aktalni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicch-k-1-lednu

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola.

UTB Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

UMŠ Učitelství pro mateřské školy.

RVP Rámcový vzdělávací program.

tzn tak zvaně

RČ relativní četnost

AČ absolutní četnost

H1 hypotéza číslo 1

H2 hypotéza číslo 2

H3 hypotéza číslo 3

H4 hypotéza číslo 4

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Maslowova pyramida lidských potřeb 19
Obrázek 2 výpočet relativní četnosti 32
Obrázek 3 výpočet počtu stupňů volnosti 33
Obrázek 4 výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku 34
Obrázek 5 výpočet pro H1 41
Obrázek 6 výpočet pro H2 43
Obrázek 7 výpočet pro H3 44
Obrázek 8 výpočet pro H4 45

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Cattelova struktura motivace 17
Tabulka 2 čtyřpolní tabulka 33
Tabulka 3 Který semestr právě studujete? 35
Tabulka 4 Co Vás vedlo ke studiu Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně? 37
Tabulka 5 Co Vás v tuto chvíli motivuje k dokončení studia? 38
Tabulka 6 změny motivačních faktorů 39
Tabulka 7 čtyřpolní tabulka pro H1 41
Tabulka 8 znaménkový test pro H1 42
Tabulka 9 čtyřpolní tabulka pro H2 42
Tabulka 10 čtyřpolní tabulka pro H3 44
Tabulka 11 čtyřpolní tabulka pro H4 45
Tabulka 12 znaménkový test pro H4 45

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Chromická a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás, studenty tohoto oboru, tedy studenty Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií, UTB ve Zlíně, s žádostí o vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad pro zpracování praktické části mé bakalářské práce. Tato práce nese název „Motivace ke studiu a její změny v průběhu studia u studentů oboru Učitelství pro mateřské školy“, konkrétně se zaměřuji právě na studenty prezenčního a kombinovaného studia tohoto oboru na Fakultě humanitních studií, UTB ve Zlíně. Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce.

Dotazník se skládá z uzavřených a polouzavřených otázek. Odpovědi jsou formou ANO/NE, nebo škálou, kdy vy svou odpovědí uvádíte, do jaké míry Vás dané tvrzení ovlivnilo. 0 znamená žádný vliv a 5 výrazný vliv. Vyplnění tohoto dotazníku zabere cca 5 - 10 minut. Pro případné dotazy přikládám svou emailovou adresu – chromickak@seznam.cz

Předem Vám velmi děkuji za spolupráci a ochotu tento dotazník vyplnit.

Kateřina Chromická

1. Věk (prosím doplňte)						
2. Studium P – prezenční, K - kombinované	**P**			**K**		
3. Místo bydliště (prosím doplňte název města/vesnice)						
4. Který semestr právě studujete?	1	2	3	4	5	6
5. Máte zkušenosti s prací s dětmi? (včetně vedení kroužků, táborů atp.)	**ANO**			**NE**		
6. Přemýšlel/a jste o možnosti stát se učitelem mateřské školy před vysokou školou?	**ANO**			**NE**		
7. Máte ve svém blízkém okruhu příbuzných učitele mateřské školy?	**ANO**			**NE**		
8. Navštěvoval/a jste jako dítě mateřskou školu?	**ANO**			**NE**		
9. Měl/a jste kladný vztah se svými učiteli v mateřské škole?	**ANO**			**NE**		
10. Co Vás vedlo ke studiu Učitelství pro mateřské školy na UTB ve Zlíně? (ohodnoťte na škále)	**Žádný vliv**					**Výrazný vliv**
• Místní dostupnost (studium ve Zlíně)	0	1	2	3	4	5
• Získání titulu	0	1	2	3	4	5
• Získání kompetencí pro možnost stát se učitelem v MŠ	0	1	2	3	4	5
• Vyšší finanční ohodnocení (vyšší platová třída)	0	1	2	3	4	5
• Doplnění si vzdělání v oboru	0	1	2	3	4	5
• Kariérní růst	0	1	2	3	4	5
• Nátlak okolí (rodičů, přátel, zaměstnavatele …)	0	1	2	3	4	5
• Předchozí zkušenosti s prací s dětmi (včetně vedení kroužků, táborů, zaměstnání apod.)	0	1	2	3	4	5
• Prodloužení si studentských let	0	1	2	3	4	5
• Poměr uchazečů a přijímaných	0	1	2	3	4	5
• Reference známých	0	1	2	3	4	5
• Požadavky k přijímacímu řízení	0	1	2	3	4	5
• Jiné (doplňte a ohodnoťte na škále)	0	1	2	3	4	5

11. Jak velký vliv měly následující faktory na případné změny motivace během studia?	**Žádný vliv**					**Výrazný vliv**
• Nově nabyté informace	0	1	2	3	4	5
• Nové zkušenosti s práci s dětmi	0	1	2	3	4	5
• Nové zkušenosti se studiem	0	1	2	3	4	5
• Jiné – pozitivní i negativní (doplňte a ohodnoťte na škále)	0	1	2	3	4	5
Následující dvě otázky prosím ohodnoťte na škále 0 – 5, kdy 0 znamená ne a 5 znamená ano	**Ne**					**Ano**
12. Ovlivnily tyto změny Váš přístup ke studiu?	0	1	2	3	4	5
13. Vedly Vás tyto změny k většímu nasazení do studia?	0	1	2	3	4	5
14. Co Vás v tuto chvíli motivuje k dokončení studia?	**Žádný vliv**					**Výrazný vliv**
• Místní dostupnost (studium ve Zlíně)	0	1	2	3	4	5
• Získání titulu	0	1	2	3	4	5
• Získání kompetencí pro možnost stát se učitelem v MŠ	0	1	2	3	4	5
• Vyšší finanční ohodnocení (vyšší platová třída)	0	1	2	3	4	5
• Doplnění si vzdělání v oboru	0	1	2	3	4	5
• Kariérní růst	0	1	2	3	4	5
• Nátlak okolí (rodičů, přátel, zaměstnavatele …)	0	1	2	3	4	5
• Předchozí zkušenosti s prací s dětmi (včetně vedení kroužků, táborů, zaměstnání apod.)	0	1	2	3	4	5
• Prodloužení si studentských let	0	1	2	3	4	5
• Dokončení studia	0	1	2	3	4	5
• Reference známých	0	1	2	3	4	5
• Jiné (doplňte a ohodnoťte na škále)	0	1	2	3	4	5

15. Doporučil/a byste toto studium svým známým?	**ANO**	**NE**
16. Chcete v budoucnu pracovat jako učitel/ka v mateřské škole?	**ANO**	**NE**