

# **Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole**

Bc. Monika Stuchlíková

---

Diplomová práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky  
akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Monika Stuchlíková**  
Osobní číslo: **H170411**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury k teoretickému vymezení pojmu přesvědčení učitele.**  
**Vymezení terminologie a teoretických východisek o edukaci v mateřské škole.**  
**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím metody dotazníku.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledku výzkumu a jejich shrnutí pro rozvoj pedeutologie.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**Fives, H. (2015). International handbook of research on teachers' beliefs. New York: Routledge.**

**Lukášová, H. (2015). Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.**

**Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesionální přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. Pedagogika, 64(1), 34–65.**

**Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. Pedagogika, 56 (1), 31–44.**

**Syslová, Z. (2013). Profesionální kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada.**

Vedoucí diplomové práce:

**prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

**11. října 2018**

Termín odevzdání diplomové práce:

**18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 11. října 2018

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



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

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....

.....

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na problematiku přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole. V teoretické části je nejprve stručně definován samotný pojem přesvědčení, poté je pozornost věnována vymezení profesních znalostí a kompetencí učitelů, které jsou předpokladem pro výkon činnosti učitele. V práci je zařazena rovněž kapitola věnující se samotnému přesvědčení učitelů. Následně je pozornost soustředěna na možnosti profesního rozvoje učitelů, nakonec je vystižena také problematika subjektivně vnímané zdatnosti učitelů. Praktická část této diplomové práce je založena na kvantitativním orientovaném výzkumu, k získání dat je využita metoda dotazníku. Výzkumný vzorek tvoří samotní pedagogičtí pracovníky, a to konkrétně učitelé mateřských škol z Moravskoslezského a Zlínského kraje. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole dle učitelova přesvědčení.

Klíčová slova: mateřská škola, edukační postupy, edukační postupy v mateřské škole, učitel v mateřské škole, kompetence učitele, přesvědčení učitele

## **ABSTRACT**

Diploma thesis is focused on the issues of persuading teachers about adequate educational procedures in kindergarten. In the theoretical part there is briefly described the term of conviction at first, after that I focused on the definition of professional knowledge and competence of teachers that represent precondition for exercise of a teacher's profession. In this diploma thesis we can find also a chapter that is dedicated to conviction of teachers. Afterwards I focused on the possibilities of professional progress of teachers, Finally I focused on the subjectively perceived knowledge of teachers. The practical part of this thesis consists of quantitative oriented research, I use the method of questionnaire to get necessary data. The research sample consists of pedagogical workers, specifically teachers and directors of kindergarten of Moravian-Silesian and Zlinsky region of the Czech Republic. The main aim is to find out the adequate education procedures in kindergarten according to the conviction of teacher.

Keywords: kindergarten, education procedure, education procedure in kindergarten, teacher in kindergarten , competence of teacher, conviction of teacher

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla srdečně poděkovat panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., vedoucímu mé diplomové práce, za odborné rady, cenné připomínky a především za trpělivost, pomoc a ochotu, kterou mi při konzultacích a zpracování této práce věnoval. Dále děkuji všem učitelům, kteří byli ochotni se zúčastnit mého výzkumného šetření a zprostředkovali mi své názory pomocí vyplnění dotazníku. V neposlední řadě bych také chtěla velmi poděkovat mé rodině a kolegyním, za pomoc a podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu studia.

## **Prohlášení**

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



## OBSAH

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	13
1 PŘESVĚDČENÍ .....	14
1.1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ „PŘESVĚDČENÍ“ JAKO POJMU .....	15
1.2 STRUKTURA PŘESVĚDČENÍ.....	16
2 PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ.....	17
2.1 PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ.....	17
2.2 OSOBNĚ VNÍMANÁ ZDATNOST UČITELŮ .....	21
3 EDUKAČNÍ ČINNOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	23
3.1 EDUKAČNÍ REALITA.....	23
3.2 EDUKAČNÍ PROCES.....	23
3.3 EDUKAČNÍ ČINNOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	25
3.3.1 Edukační činnost pro děti od dvou do tří let .....	27
3.3.2 Edukační činnost pro děti staršího předškolního věku.....	27
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	30
4.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	30
4.2 VZOREK VÝZKUMU .....	31
4.3 VÝZKUMNÉ METODY A TECHNIKY .....	31
4.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	32
5 VÝSLEDKY.....	34
5.1 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	34
5.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	36
5.2.1 Rozvoj schopnosti sebeobsluhy .....	36
5.2.2 Rozvoj kognitivních dovedností .....	38
5.2.3 Rozvoj sociálních kompetencí .....	40
5.2.4 Přesvědčení učitele k výuce .....	42
5.2.5 Spolupráce s rodiči .....	45
5.3 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	46
ZÁVĚR .....	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	51
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	54
SEZNAM GRAFŮ .....	55
SEZNAM TABULEK.....	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	57

## ÚVOD

V každé době a společnosti bylo, je a nepochybně také vždy bude téma edukace, tedy výchovy a vzdělání, velice diskutované. Nicméně v souvislosti s ním se lze na druhé straně rovněž setkat s mnoha rozdíly z hlediska názorů na to, jak je třeba děti vychovávat, vzdělávat a jak řešit výchovné problémy, které se mohou objevit a také se vyskytují po celou dobu vývoje jednotlivce. Shoda nepanuje přitom nejen mezi osobami, které na edukaci přímo participují, což jsou pochopitelně zejména rodiče a pedagogové, ale ani v řadách odborníků a vědeckých pracovníků. Obecně edukace představuje pedagogickou vědu, které se zaměřuje na výchovu a vzdělávání, což je založeno na záměrném a systematickém působení na rozvoj jedince, a to komplexně na rozvoj jeho postojů, názorů, schopností, dovedností, ale také v neposlední řadě na rozvoj morálních a mravních kvalit.

Výchova a vzdělávání představuje tedy v první řadě proces, který má vést k jistému stanovenému cíli. V dnešní společnosti je z pochopitelných důvodů stále pozornosti věnováno právě předškolní pedagogice. Jde o vědní obor, který se zaměřuje na teorii i praxi výchovy a vývoje dítěte v předškolním věku nejen v rodině, ale zejména pak v zařízeních předškolní výchovy, což jsou zejména mateřské školy. Smyslem tohoto předškolního vzdělávání je doplňovat výchovu rodinnou, v rámci realizace vzájemné spolupráce s rodiči dítěte usilovat o jeho harmonický a aktivní rozvoj a řešit případné edukační či jiné obtíže.

Dále lze podotknout, že mateřské školy prošly od svého vzniku zřetelnými proměnami. Nyní je již jistě není možné zařadit mezi instituce, které by pouze „hlídaly“ děti zaměstnaných rodičů. Jejich funkce je v dnešní době zejména výchovně vzdělávací, tyto se tedy starají o všestranný rozvoj daného dítěte. Vzdělávání přitom probíhá v příjemném a přirozeném prostředí, a to formou hry, jsou uplatňovány principy individuálního přístupu, princip názornosti, svobodné rozhodování dítěte. Dítěti je v mateřských školách nabízeno mnoho různorodých činností, pomůcek, prochází mnoha situacemi, s nimiž se nemůže setkat v rodinném prostředí. V tomto kontextu hovoříme zejména o setkávání s kamarády a vrstevníky, navazování vztahů – tedy o sociální situace, které jsou právě ve škole běžnou záležitostí. Ze všech těchto aktivit lze následně pozorovat a vysledovat určité znaky charakteru daného jedince, ať už ve směru pozitivním nebo negativním. Nicméně bohužel narůstá počet dětí, u nichž se objevuje negativní, problémové chování a jednání.

Můžeme uvést, že o učitelce mateřské školy se někdy hovoří jako o té osobě, která svou prací utváří podobu nové generace. Je to spojeno s tím, že tato působí přímo na děti, na-

pomáhá rozvoji jejich dovedností, vědomostí a zájmů a participuje také na utváření mnoha návyků a charakterových vlastností, s nimiž posléze dítě vstupuje do života. Vzhledem k uvedenému je tedy nesporné, že právě učitelka mateřské školy významnou měrou zasahuje a participuje na celém procesu formování lidské bytosti, tedy dítěte. Skrze působení na dítě tak právě učitelka do značné míry ovlivňuje jeho budoucnost, čehož jsou si vědomi i rodiče, kteří své potomky učitelkám v mateřských školách svěřují. Není proto divu, že se mnohdy zajímají spíše o osobní kvality a dovednosti dané učitelky více než o vzdělávací program nebo vybavení té které mateřské školy.

Péče o kvalitu dovedností učitelů představuje jeden z důležitých cílů tuzemské vzdělávací politiky. Jednou z možností, jak tohoto cíle dosáhnout, je pochopitelně zkvalitnění jejich vzdělávání. Domnívám se, že vzdělávání učitelek mateřských škol je velmi zásadní, jelikož, jak již bylo uvedeno, právě učitelky mateřských škol ovlivňují rozvoj dětí, které tvoří základ a budoucnost naší společnosti. Ve své práci se tedy vzhledem k důležitosti a aktuálnosti tématu zaměřuji právě na proces vzdělávání učitelek mateřských škol, který se v praktické části pokusím podrobněji prozkoumat. Dalším důvodem, proč jsem si zvolila právě toto téma, je narůstající počet dětí s problémovým chováním. Někteří odborníci z řad pedagogů či psychologů jsou takového názoru, že se tyto problémy objevují v předškolním věku spíše výjimečně nebo že jsou zbytečně zveličovány. S tím však osobně nesouhlasím, jelikož si myslím, že problémové chování v případě předškolních dětí je naopak stále častější záležitostí, kterou je třeba se intenzivněji zabývat a řešit ji.

Diplomová práce je tvořena dvěma základními částmi, a to teoretickou a praktickou částí. Teoretická část diplomové práce vychází především z literární rešerše dostupné domácí, ale dále rovněž zahraniční odborné literatury, která je doplněna o rešerši publikovaných vědeckých článků, stejně jako dalších dostupných, převážně pak elektronických zdrojů. V jednotlivých kapitolách bude nejprve z teoretického hlediska stručně definován samotný pojem přesvědčení, tedy ústřední pojem, a to tak, jak bude vnímán pro potřeby této práce, respektive pro potřeby předkládaného textu. Poté bude hlavní pozornost zaměřena nejprve na vymezení profesních znalostí učitelů, a posléze rovněž odborných a profesních kompetencí učitelů, jako definovaných předpokladů pro výkon činnosti učitele. Nebude samozřejmě, s ohledem na prvotní vymezení pojmu „přesvědčení“, chybět kapitola věnující se samotnému přesvědčení učitelů. Následně bude pozornost soustředěna na možnosti profesního rozvoje učitelů, a nakonec je pozornost věnována také subjektivně, tedy osobně vnímané zdatnosti učitelů. Cílem teoretické části práce je jednak samotný úvod do zkoumané

problematiky, současně je cílem rovněž poskytnout kvalitní teoretický rámec, ze kterého bude moci vycházet navazující praktická část práce.

Praktická část této diplomové práce je založena na kvantitativním orientovaném výzkumu, k získání dat je využita metoda dotazníku. Výzkumný vzorek tvoří samotní pedagogičtí pracovníky, a to konkrétně učitelé mateřských škol z Moravskoslezského a Zlínského kraje. Objekty výzkumného šetření byly tedy vybrány na základě dostupného výběru. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole. V souvislosti s cílem výzkum byly dále stanoveny vhodné výzkumné otázky. Za hlavní výzkumnou otázku byla zvolena následující: *Jaké je přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech pro 2leté a 5–6leté děti v mateřské škole? Získané výsledky budou následně vhodným způsobem interpretovány, a to zejména prostřednictvím grafů, případně tabulek. Přála bych si, aby se má práce stala alespoň malým přínosem pro každého, kdo se o danou problematiku zajímá a k mé práci se dostane.*

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PŘESVĚDČENÍ

Pro účely této práce je nutné charakterizovat, jak odborná literatura chápe pojem přesvědčení. Není však možné vymezit přesvědčení pouze jako samostatný pojem, ale je nezbytné jej zasadit do kontextu a především poukázat na vztah mezi přesvědčením a postojem, jelikož spolu velmi úzce souvisí. Dle Gálíka (2012) je pro porozumění problematice vztahu přesvědčení a postojů vhodné se opřít o tzv. Fishbeinův sumární model (1967 podle Gálík, 2012), který říká, že „postoj k objektu je funkcí pevnosti přesvědčování a evaluace tohoto přesvědčování“. Je tedy roven součtu evaluací několika přesvědčení, přičemž každé z nich má určitou evaluaci. Fishbein zastával názor, že větší počet přesvědčení a jejich hodnocení tvoří dohromady postoj (Gálík, 2012). Z Fishbeinova modelu přímo vyplývá, že přesvědčení jsou dílčí tvrzení, společně vedoucí k vytvoření určitého postoje.

Podle J. Výrosta (2008) se pojem postoj začíná v evropském kontextu objevovat od 18. století. Prvními psychology, kteří se zabývali konceptem postojů v sociologii a sociální psychologii, byli na počátku dvacátého století W. J. Thomas a F. Znaniecki. Postoj chápali jako vyjádření vztahu ke konkrétní hodnotě a způsob určitého hodnocení. Tvrdili, že vyjadřují-li postoj k jakémukoli objektu, tento objekt hodnotím. Jejich vymezení posléze zpřesnil a upravil G. W. Allport a definoval postoj jako „*mentální a nervový stav pohotovosti, organizovaný zkušeností, vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci*“ (Nakonečný, 2009). Postoje nejsou neutrální, ale vyjadřují naši emocionální přitažlivost, nebo odpudivost dané osoby k určitému objektu či jiné osobě (Výrost & Slaměník, 2008). Výrost (2008, s. 133) zdůrazňuje, že takto chápaný postoj úzce souvisí s přesvědčením, jelikož „každé přesvědčení přisuzuje objektu určitou vlastnost a postoj osoby je funkcí těchto vlastností“ (Výrost & Slaměník, 2008).

Perloff (2008 podle Gálík, 2012) píše, že postoje jsou vždy naučené, hodnotící, ovlivňují naše chování a mají valenci a intenzitu. Každý postoj má tři složky, a to kognitivní, konativní a emocionální. Obvykle jsou v rovnováze, ačkoli se může stát, že jedna z nich bude dominantní. Emocionální složka determinuje intenzitu postoje. Kognitivní složka zahrnuje to, co osoba o daném objektu ví, zahrnuje její dosavadní poznatky. A konativní složka – behaviorální – udává snahu či připravenost osoby chovat se vůči objektu určitým způsobem (Nakonečný, 2009). Při jakékoli změně postoje má však zásadní roli právě přesvědčení (Fishbein & Ajzen, 1975 podle Výrost & Slaměník, 2008).

## 1.1 Teoretické vymezení „přesvědčení“ jako pojmu

Podle dvojice Možný a Praško (1999, s. 49) známe z kognitivní psychologie několik termínů, které můžeme použít v jejich podstatě jako synonyma. Liší se jen podle autorů – A. T. Beck používá označení *kognitivní schémata*, G. Kelly *osobnostní konstrukty* a konečně A. Ellis užívá označení *přesvědčení*. Beck definuje kognitivní schémata jako „relativně stabilní způsob organizace myšlení a hodnocení událostí“ (Možný & Praško, 1999). „Tato přesvědčení představují souhrn základních, často nevyřčených a nereflektovaných předpokladů o tom, jaký jsem já, jaký je svět okolo a co od něj mohu očekávat“ (Dallós, 1991 podle Zatloukal, 2006). Vzhledem ke skutečnosti, že jak Beck, tak i Ellis byli svým zaměřením především psychoterapeuti, zabývající se kognitivní psychologií, bylo jejich cílem zejména rozpoznat a vyvrátit problémová přesvědčení a nahradit je funkčními. „Přesvědčení bylo většinou považováno za vlastnost jedince a s jednotlivcem se také pracuje na jeho změně“ (Zatloukal, 2006).

Vedle kognitivní psychologie se o téma přesvědčení zajímá také systémová psychologie. Ta zastává názor, že ačkoli má každý jedinec svůj individuální systém přesvědčení, dochází v systémech (například v rodině) k vzájemnému ovlivňování, sdílení a ke změnám v přesvědčení jednotlivých osob. Prvky, které se na tomto procesu podílejí, mohou být kupříkladu společné rituály, kulturní normy a rolová očekávání (Dallós, 1991 podle Zatloukal 2006).

V tématu přesvědčení lze také zmínit pohled J. Flammera (1995 podle Urbánek & Čermák, 1997), který hovoří o konstrukt *přesvědčení o kontrole vlastního jednání*, což chápe jako kognitivní konstrukt, hrající stěžejní roli v plánování a zahájení jednání a dosažení vytyčeného cíle. Tento konstrukt je součástí sebepojetí a značně determinuje sebeúctu. Tvoří jej dvě komponenty – přesvědčení o náhodnosti a přesvědčení o kompetenci. Bandura (tamtéž) na tento názor navazuje a říká, že přesvědčení o vlastní účinnosti ovlivňuje lidi v jejich myšlení a usměrňuje jejich jednání (Urbánek & Čermák, 1997).

Odborná literatura nabízí velké množství navzájem se mírně lišících definic pojmu přesvědčení, přičemž de facto všechny směřují k jednomu – k víře. V tomto ohledu ale například Parret (2016) upozorňuje, že přesvědčení je jako víra vnímáno především z praktického hlediska, a Leveillard (2014) následně upřesňuje, že přesvědčení člověka je pouze taková víra, o které daný jedinec nepochybuje, jelikož pochybnost je sice nepřítelem víry, ale v žádném případě neplatí, že je také nepřítelem lidského přesvědčení. Fives

a Gill (2015) pak přesvědčení k definují jako individuální posuzování, vytváření individuálního úsudku o pravdě, či nepravosti nějakého výroku. Všeobecně je pak přesvědčení vnímáno jako víra v něco, ve správnost něčeho, nějaké skutečnosti, která je daným člověkem subjektivně považována za pravdu. Subjektivnost tohoto přesvědčení je velmi podstatná. Vlček (1911) současně uvádí, že přesvědčení se oproti samotnému vědění člověka nabývá na základě lidské intuice, což opět poukazuje na subjektivnost přesvědčení jako takového. Fives a Gill (2014) rovněž doplňují, že z hlediska porovnání přesvědčení a vědění mnoho autorů, například Nesporek nebo Rokeach, že přesvědčení ovlivňuje člověka mnohem silněji než vědění samotné.

Tímto způsobem bude samotný pojem přesvědčení chápán rovněž pro potřeby předkládaného textu, tedy jako subjektivní pocit, víra člověka ve správnost nějakého jednání či nějaké skutečnosti, kterou tento jedinec získává a utváří si sám na základě vlastní intuice a o níž následně nepochybuje.

## 1.2 Struktura přesvědčení

Ellis označil přesvědčení jako čtvrtý a základní typ kognitivních procesů a rozlišil jeho dva typy – racionální a iracionální. Racionální přesvědčení charakterizuje jako flexibilní, avšak nikoli extrémní, logické, jež je v souladu s realitou a užitečné při snaze o dosažení cílů. Iracionální přesvědčení Ellis popisuje jako extrémní, rigidní, nelogické, jež je v rozporu s realitou a brání dosažení cíle (Možný, 2001).

Hovoříme-li o vnitřní struktuře přesvědčení, je vhodné vrátit se k výše zmíněnému Fishbeinovi a jeho sumárnímu modelu. Jeho hlavním produktem je myšlenka, že každý postoj je ve své podstatě pouhým součtem všech přesvědčení o daném objektu a jejich hodnocení. Kombinace hodnocení a přesvědčení poskytuje postoji intenzitu a valenci. Z Fishbeinova sumárního modelu později vznikla teorie odůvodněného jednání, jejímiž autory jsou Fishbein a Ajzen (Gálik, 2012).



## 2 PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ

### 2.1 Profesní přesvědčení učitelů

*„V české profesní komunitě jsou za základní pojmy považovány pedagogické / učitelské myšlení (teachers thinking) a učitelovo pojetí výuky chápané jako jádro profesního „já“. Profesní přesvědčení (beliefs) jsou považována za významnou součást jak učitelova pojetí výuky, tak jeho myšlení, která zásadním způsobem ovlivňují rozhodovací procesy, akci i její reflexi“* Straková a kol., 2014, s. 35.

V rámci všeobecného teoretického vymezení pojmu přesvědčení v první kapitole předkládané práce bylo uvedeno, že se jedná o víru v něco, co je člověkem utvářeno na základě jeho intuice, a je tedy subjektivní, platné pro jednoho daného jedince. Straková a kol. (2014, s. 35) uvádějí, že *„profesním přesvědčením učitelů (beliefs) je celosvětově – na rozdíl od situace u nás – věnována v pedagogické teorii a výzkumu výrazná pozornost“*. Aby bylo možné se v této kapitole hlouběji zabývat profesním přesvědčením učitelů, je nejprve potřeba krátce vymežit pojem „profesní identita učitele“, který lze vnímat jako nadmnožinu profesního přesvědčení.

Identita jako taková může být definována různě, současně také z různých úhlů pohledu – osobnostní, filozofický, psychologický, sociální atd. (Rak a kol., 2008). S ohledem na problematiku, kterou se předkládaná práce zabývá, je pak pro text nutné soustředit se především na její osobnostní definici. Například Tsang (2014) uvádí, že identita je podle Callera definována jako soubor výsledků sebeurčení a sebepoznání. Další zdroj tento pojem vymezuje jako *„jasné sebeuvědomění člověka o sobě samém, o svých cílech, zájmech, o svém místě ve světě“* (Rak a kol., 2008, s. 39). Tento autor současně dodává, že lidská identita vlastně garantuje každému člověku jistý soukromý prostor, v jehož rámci může definovat a současně také dále rozvíjet své vlastní životní postoje, názory a skutky (Rak a kol., 2008). Vzhledem k těmto definicím je pak profesní identitu učitele možné definovat jako smýšlení učitele o sobě samém, o vnímání sebe samotného. Ostatně tak profesní identitu učitele definuje například také Davey (2013).

Stuchlíková (2006, s. 31) zmiňuje, že „*utváření profesní identity patří ke klíčovým, nicméně velmi obtížným úkolům pregraduální přípravy učitelů*“. Slavík a kol. (2012) dodávají, že na základě formování profesní identity učitele postupným zvládnutím profesních rolí se učitel stává během několika let vlastní pedagogické praxe profesionálem. Strouhal (2017) v tomto ohledu zdůvodňuje, že často nastává právě uvedením učitele do profesního života k změně jeho profesních přesvědčení, jelikož „šokem z praxe“ v závislosti na nedostatečné praktické přípravě na fakultě nedochází ke ztotožnění se člověka s profesní identitou učitele v době studia.

Spilková především na základě vlastního výzkumu strategií rozvoje profesní identity jak studentů, tak i učitelů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy popsala několik základních etap rozvoje z hlediska profesní identity učitele. První fázi představuje jakási startovací identita, kdy jsou studenti vedeni k tomu, aby si byli vědomi své profesní motivace a současně také aby si vyjasnili to, co pro ně znamená „být učitelem“. Druhá etapa z hlediska vývoje profesní strategie představuje období, kdy jsou studenti povzbuzováni k identifikaci vlastních prekonceptů, tedy ke zvědomování a současně následnému konstruování individuálního pojetí výuky. Třetí etapa vývoje profesní identity je spjata s ovlivňováním akční teorie, která probíhá především prostřednictvím reflexe vlastních vyučovacích pokusů a pedagogické teorie za současné integrace vlastních zkušeností. Konečnou etapou vývoje profesní identity je pak pregraduální příprava, která by tak měla poskytnout možnost hlouběji propracovat studentovo pojetí výuky a jež rovněž slouží pro chápání širších souvislostí, kontextů a také vztahů (Stuchlíková, 2006). Spilková oproti tomu nabízí jiné členění evolučních etap, kdy jsou rozpoznávány etapy tři. V rámci první etapy, což je etapa startovací identity, dochází stejně jako u předešlého vymezení vývoje strategie profesní identity k poznání vlastní motivace, současně je vytvořena jakási prekoncepte pojetí výuky. V druhé etapě, etapě časného pojetí výuky, již student propracovává, pozměňuje a znovu vytváří prekoncepte vlastního pojetí výuky, a to na základě setkání se s teoriemi pedagogiky, psychologií, ale i profesní a lidskou etikou. Na základě těchto prekonceptů pak konstruuje individuální pojetí výuky. Nakonec v rámci třetí etapy dochází k formování již uvědomované koncepce pojetí výuky (Dytrtová, 2009). Takto vnímané etapy vývoje koncepce pojetí výuky poukazují na implicitní (nevědomé) a explicitní (vědomé) utváření koncepce pojetí výuky, kdy na základě množství informací a zkušeností student připravující se na profesi učitele postupně přechází od implicitního pojetí výuky ve větší a větší míře k explicitnímu.

Profesní identita poté, jak uvádí například Dytrtová (2009), není formována, utvářena od nulového stavu, respektive od startu učitelské přípravy, nýbrž od samotného okamžiku rozhodnutí stát se učitelem. Její formování je ovlivněno mnoha různými faktory, a to jednak například osobními, sociálními, kulturními, politickými a rovněž historickými silami, které se projevují v různé míře v životě učitele, dále vlastními vztahy učitele s okolím nebo například jeho vlastními emocemi, které ostatně profesní identita učitele také zahrnuje (Davey, 2013). Podstatné je rovněž zmínit, jak uvádějí Tilky a Barrett (2013), že základními komponentami, které lze v tomto ohledu rozpoznat, jsou právě jednak přesvědčení učitele jako to, v co věří, a zároveň jeho smýšlení o sobě samém jakožto o učiteli. Tyto představy a myšlenky jsou v průběhu celé kariéry učitele postupně vytvářeny, posléze také měněny v závislosti na učiteli a změně jeho postojů, hodnot, získávání zkušeností. To ostatně poukazuje na skutečnost, že profesní identita učitele v žádném případě není neměnná, tedy není fixně dána prvotní formulací jeho přesvědčení o sobě samém.

Lukášová (2015) poukazuje na výzkumný přístup Mareše, který z hlediska profesní identity vymezoval a charakterizoval celkem tři dimenze:

- retrospektivní dimenze profesionálního Já, která je dále členěna a vymezena čtyřmi dílčími kvalitami – sebeobraz (self-image), sebeúcta či sebeoceňování (self-esteem), profesní motivace (job motivation) a vnímání úkolu (task perception), kdy jsou tyto kvality uvažovány v minulém čase,
- dimenze aktuálního Já, která skýtá stejné kvality jako předešlá, retrospektivní dimenze profesionálního Já, avšak v aktuálním, tedy přítomném čase,
- prospektivní dimenze profesionálního Já, která je de facto vnímána jako jakási profesní perspektiva do budoucna, z hlediska kvalit zahrnuje vlastní profesní dráhu učitele, dále profesní dráhy jednotlivých dětí tohoto učitele, nakonec také perspektivu školy, v rámci které pedagogickou činnost učitel vykonává.

Dimenze profesní identity vymezují rovněž další autoři, například Wegner, který definoval celkem pět dimenzí, a to následovně (Denicolo a Kompf, 2005):

- identita jako vyjednávané zkušenosti, kdy je člověkem vymezováno, kým je na základě vlastní participace, účasti a současně také způsob obhajoby sebe samotného, identita jako členství v komunitě dalších lidí, jehož prostřednictvím člověk vymezuje, kým je, na základě známostí,

- identita jako trajektorie učení, kde je člověkem definováno, kým je, na základě toho, kde byl a kam směřuje,
- identita jako nexus rozdílných pojetí vlastní identity, kdy je člověkem vytvářena jedna identita na základě množství forem dílčích pojetí jeho identity,
- identita jako vztah mezi lokálním a globálním prostředím, respektive propojování širších diskurzů.

Profesní přesvědčení učitele se pak s ohledem na výše zmíněné definice profesní identity zaměřuje především na sebepojetí v rámci profese, tedy na srovnávání sebe samého z hlediska výkonu profese s tím, jaké má jedinec přesvědčení, že by učitel měl být, co by měl podle jeho přesvědčení představovat. *„Analogicky je možné nahlížet utváření profesní identity jako vytváření příběhu stávání se učitelem. Pak bude užitečné ptát se po obrazu sebe jako učitele s tím, že k tomu budeme potřebovat reflektovat přesvědčení o tom, co to je být učiteli, reflektovat klíčové události (o „klíčivosti“ nás informují emoce, které v nich nebo při jejich reflexi zažíváme; zcela jistě mezi ně patří i první praktické zkušenosti) a stejně tak i perspektivy (zda je „být učitelem“ dosažitelné; zda je to opravdu, to co chci – můj autonomní cíl; co k jeho dosažení bude třeba; co mi to přinese apod.)“* (Stuchlíková, 2006, s. 32). Lukášová (2015) upozorňuje, že učitel většinou na počátku profesní dráhy vnímá svou profesi jako takřka posvátné poslání, v jehož rámci je dennodenně prověřován nejen svými žáky, ale rovněž jejich rodiči, nadřízenými nebo například také médii. Stuchlíková (2006) dále zmiňuje Marlanda (1995), který poukazoval na propojenost učitelových přesvědčení a znalostí nějaké domény, které tak společně s postupně jeho rostoucími zkušenostmi vytvářejí implicitní teorii vyučování. Zmiňovaná přesvědčení se pak týkají především výchovně-vzdělávacích cílů, dále přesvědčení o učících se, tedy o žácích, stejně jako přesvědčení o učení jako o procesu, představy o dobré, ale i špatné praxi vyučování z pohledu hlavního aktéra nebo například samotné pojetí role učitele jak z hlediska učitele samotného, tak i z hlediska jeho žáků. *„Východiskem pro studium implicitních teorií vyučování je předpoklad, že explikaci může napomoci diskurz a analýza jednání v reálných vyučovacích situacích. Tyto metody jsou samozřejmě doplňovány sebepopisnými technikami, zaměřenými na znalosti a přesvědčení (budoucích) učitelů“* (Stuchlíková, 2006, s. 34).

V průběhu výkonu své práce je učitel nucen neustále se rozhodovat, kdy za tímto účelem nevyužívá převážně vlastní profesní přesvědčení, ale rovněž lidské ctnosti, jako například láska, dobrota, tvořivost, zvědavost.

Stejně jako samotná profesní identita učitele platí, že také profesní přesvědčení učitele mohou být reformulována, respektive měněna s ohledem na vlastní získané zkušenosti. Ke změnám však v tomto ohledu dochází mnohem hůře, protože každé dané přesvědčení učitele představuje v tu chvíli ještě pro něj osobně nezpochybnitelný fakt, jedná se o poměrně zdoluhavý proces.

## 2.2 Osobně vnímaná zdatnost učitelů

Zdatnost učitelů lze definovat jako učitelem vnímaná vlastní schopnost ovlivnit učení studentů. Přesvědčení o vlastní zdatnosti samotné pak ovlivňuje nejen to, kolik úsilí je učitelem vynakládáno, ale rovněž jak dlouho učitel odolává, když je tváří v tvář potížím (Lipka a Brinthaup, 1999).

Je potřeba si uvědomit, že přesvědčení učitele ovlivňují jeho chování, reakce a také jeho zdatnost. Současně však přesvědčení žáků a studentů, do jisté míry nepochybně formovaná také učitelem, rovněž ovlivňují jejich reakce a chování. Lukášová (2015) doplňuje, že učitel vlastní zdatnost vnímá jako potenciál k vykonávání učitelské profese a je základem nejen motivace činnosti člověka, ale ovlivňuje rovněž jeho profesní působení. Osobně vnímaná zdatnost pak podle Bandurova (1997) konceptu sociálně-kognitivního učení vychází ze tří hlavních dimenzí činnosti člověka, a to následovně (Lukášová, 2015):

- **osobnostní faktory**, respektive veškeré kognitivní, afektivní a biologické vlastnosti daného člověka,
- **prostředí**, ve kterém daný jedinec působí,
- **činnosti**, a to jak ze současnosti, tak i z minulosti.

Osobně vnímaná zdatnost je rovněž jako například profesní identita vytvářena daným jedincem na základě jeho přesvědčení, a to již v průběhu přípravy na výkon profese. V průběhu života pak není absolutně fixní, může se měnit, přehodnocovat, ačkoliv tento proces neprobíhá rychle. Může v individuálním pojetí dosahovat různých stupňů, tedy může být vysoká a nízká, každopádně je značně situačně specifická. Bandura rovněž definoval čtyři faktory, které mají zásadní vliv na osobně vnímanou zdatnost učitelů. Jedná se

o úspěšnou vyučovací praxi, dále zprostředkovanou zkušenost, pozitivní oceňování a nakonec pozitivní emocionální nastavení učitele a jeho dobrý fyzický stav (Lukášová, 2015). To vše však pouze poukazuje na subjektivnost vnímání osobní zdatnosti každého učitele.

### 3 EDUKAČNÍ ČINNOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V průběhu této kapitoly bych chtěla představit teoretickou platformu edukační činnosti a také nastínit a definovat elementární pojmy, které jsou s touto problematikou úzce spojeny. Nejdříve se zaměřím na vymezení obecných pojmů spojených s pedagogikou, jako jsou edukační realita, edukační proces a nakonec i edukační činnost v mateřské škole, kterou vymezím ve všech pěti vzdělávacích oblastech.

#### 3.1 Edukační realita

Edukační realita je v oblasti vzdělávání důležitým pojmem, zaměřuje se totiž na činnosti, v jejichž rámci se jeden subjekt učí a druhý mu dané učení zprostředkovává. Mluvíme tedy o edukačních činnostech, ty se odehrávají v tzv. edukačním prostředí, jehož hlavní charakteristikou je podnětnost.

První institucionální výchovně vzdělávací neboli edukační proces se u dětí odehrává v mateřské škole. Hlavními aktéry v tomto prostředí jsou děti a pedagogové. V následující kapitole tedy podrobněji popíšu samotný edukační proces a edukační činnosti. Nejdříve poskytnu obecnou charakteristiku, následně se pak zaměřím konkrétněji na edukační činnosti pro děti dvouleté a děti předškolního věku.

#### 3.2 Edukační proces

Průcha (2013) edukační proces definuje následovně: „*Edukační proces je jakákoli činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt (T) instruuje (vyučuje) a nějaký subjekt (P) se učí.*“ V mateřské škole je tak subjektem, který edukační proces zprostředkovává, učitel. Jeho hlavním posláním je připravit prostředí pro výběr činností a pomůcek a zároveň vytvářet podmínky pro celkový rozvoj dětí. Průcha pracuje s termíny edukant, edukátor a edukační konstrukty. Edukant je jakýkoliv subjekt učení, může tedy jít o žáka v předškolním i školním věku, učeně, dítě poučované rodičem atd. Edukátor je pak například učitel, lektor, trenér či vychovatel, tedy kdokoliv, kdo realizuje jakoukoliv formu vyučování nebo záměrnou edukační činnost. Edukační konstrukty jsou pak používány pro všechny teorie, plány, zákony, předpisy a další teoretické materiály, které mají vliv na reálné edukační procesy. Do této kategorie lze tedy řadit široké spektrum dokumentů – učební osnovy vyučovacích

předmětů, školní vysvědčení a certifikáty, učební plány škol, standardy a normy vzdělávání, školní učebnice či odborné publikace a články.

Pro edukační procesy je klíčový prvek učení. Učení je v edukačním procesu obsaženo vždy, pokud tomu tak není, nejde o edukační proces. Pojem učení je ovšem široký, a je tedy nutné ho blíže definovat. Průcha používá následující definici: „*Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu lidského života. Naučené je opakem vrozeného.*“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 80)

Kohout uvádí, že „*výchova je definována jako záměrné, cílevědomé a všestranné působení za účelem utváření tělesných či duševních vlastností jedince, zpravidla v souladu se zaměřením a tradicemi dané společnosti*“ a „*vzdělávání je proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti*“ (Kohout, 2007, s. 21).

Edukační procesy jsou velmi rozmanité a probíhají v různorodém prostředí, lze však identifikovat shodné rysy, které nalezneme ve všech případech. Jedná se o učící subjekt, vyučující subjekt a učení. Učícím subjektem může být jednotlivec, ale i malá nebo velká sociální skupina. Vyučující subjekt je jedna či více osob edukátorů, může však jít i o technické médium edukace.

Edukační procesy lze dělit dle různých kritérií, nejpoužívanější je pravděpodobně kritérium intencionality, tedy záměrnosti učení. Prvním typem jsou edukační procesy, ve kterých dochází k bezděčnému (náhodnému, spontánnímu) učení. Druhým typem jsou procesy, ve kterých jde o intencionální neboli záměrné učení. Ve třetím typu procesů jde o řízené učení. Lze tedy říci, že edukační procesy se dělí na intencionální a nonintencionální, první jmenované pak lze následně dále dělit na řízené a neřízené. Řízené učení se vyznačuje tím, že je zvenčí někým organizováno a regulováno a je typické právě pro prostředí vzdělávacích institucí.

Edukační proces je ovlivněn vnitřními a vnějšími faktory, které na edukanta působí. K vnějším faktorům, tedy těm, jež působí na dítě z okolí, se řadí rodina, kolektiv třídy, prostředí mateřské školy, pedagogové a i další zaměstnanci školy. V případě vnitřních faktorů pak jde o interní stav dítěte a jeho pocity, konkrétně o adaptibilitu dítěte, fyzický stav, aktuální zdravotní stav a schopnosti.



### 3.3 Edukační činnost v mateřské škole

Cílem edukace dítěte v mateřské škole je podpora rozvoje jeho osobnosti, participace na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování. Edukanty mateřské školy jsou obvykle děti od 2 do zpravidla 6let, zařazované do tříd dle stejného (homogenní) nebo různého věku (heterogenní).

V mateřské škole je edukační činnost realizována především v kontextu her, a to hlavně proto, že hra je všudypřítomnou aktivitou, má činnostní charakter, tedy je aktivním procesem s aktivními účastníky. Zároveň je hra systematicky vedená a koordinovaná, má jasný cíl a díky tomu je možné dostat do činnosti edukační rovinu, a to navíc zábavnou a přirozenou formou.

Edukační činnosti, které mateřská škola nabízí, vychází z kurikulárních dokumentů. Ty existují ve dvou úrovních, státní a školní. Na státní úrovni jde o Bílou knihu a rámcově vzdělávací program, konkrétně pro předškolní vzdělávání. Na školní úrovni se pak jedná o školní vzdělávací program, ten vychází z výše jmenovaných dokumentů, ale zároveň si ho každá instituce zpracovává sama. V Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, který byl vydán Výzkumným pedagogickým ústavem v roce 2004, je popsáno celkem pět vzdělávacích oblastí, a to: Dítě a jeho tělo – biologická oblast, Dítě a jeho psychika – psychologická oblast, Dítě a ten druhý – interpersonální oblast, Dítě a společnost – sociálně-kulturní oblast, Dítě a svět – environmetální oblast. S ohledem na charakter předškolního vzdělávání je v dokumentu místo pojmu učivo používán pojem vzdělávací nabídka, jež má stejně jako očekávané výstupy činnostní povahu, to znamená, že je vyjádřena v podobě praktických či intelektových činností. Vzdělávací nabídka je sestavena zvláště ke každé definované oblasti a je v podstatě konkrétním přehledem edukačních činností, které se mohou odehrávat v rámci mateřské školy. Nyní stručně uvedu tuto vzdělávací nabídku ke každé z vymezených oblastí:

#### **Dítě a jeho tělo – biologická oblast**

V rámci této oblasti patří do nabídky edukačních činností především nejrůznější lokomoční (běh, chůze, skákání, lezení), nelokomoční (změny poloh a pohybů na místě) a i další (turistika, míčové hry) pohybové činnosti. Dále pak pestrá škála smyslových, psychomotorických, hudebních, hudebně pohybových her, relaxační, odpočinkové aktivity, grafické, konstruktivní, manipulační činnosti a jednoduché úkony s pomůckami nebo materiálem. Patří

sem také činnosti spojené se zdravím, včetně prevence úrazů a nemocí a také sebeobslužné a pracovní činnosti, jako je osobní hygiena nebo úklid.

### **Dítě a jeho psychika – psychologická oblast**

Tato oblast se dělí na další tři podoblasti. První z nich je jazyk a řeč, sem spadají činnosti jako artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti, diskuze, rozhovory, vyprávění, poslech pohádek a příběhů, přednes, dramtizace, recitace či zpěv. Druhá podoblast je zaměřená na poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazii a myšlenkové operace. Činnosti řazené do této podkategorie jsou například nejrůznější pozorování všeho, co děti obklopuje, dále pak hry zaměřené na trénink paměti, postřehu, vnímání, koncentrace a aktivity cílené na podporu kreativity, fantazie a představivosti. V neposlední řadě pak jde o osvojování pojmů a hledání a chápání vztahů mezi nimi. Ve třetí podkategorii s názvem Sebepojetí, city a vůle jsou zařazeny činnosti, jako jsou spontánní hra, cvičení v projevování a následné sebekontroly citů, činnost zaměřená na poznání sebe i druhých, dramatické a tvůrčí aktivity atd.

### **Dítě a ten druhý – interpersonální oblast**

Do této oblasti se řadí především činnosti rozvíjející verbální i neverbální komunikaci, sociální interakci a kooperaci mezi vrstevníky i mezi dítětem a dospělým. Dále pak jde o sociální a interaktivní hry s důrazem na smysl dodržování pravidel, hraní rolí a dramtizace nejrůznějších situací.

### **Dítě a společnost – sociálně-kulturní oblast**

Do této oblasti patří aktivity zaměřené na zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, a to jak ve formě nejrůznějších výletů a exkurzí, tak formou četby, společenských her, tvůrčích činností (výtvarná, dramatická, hudební, atd.). Aktivity přibližující praktický život – manipulace s nástroji a pomůckami, seznámení s různými druhy zaměstnání, ale i pravidly občanského styku, pojmy dobra a zla atd.

### **Dítě a svět – environmetální oblast**

V rámci této oblasti se vzdělávací nabídka zaměřuje na činnosti, které rozvíjí povědomí o důležitosti péče o životní prostředí a o okolní krajinu, dále chovatelské a pěstitelské aktivity a ekohry. Také se sem řadí pozorování a poznávání životních podmínek, životního prostředí, blízkého prostředí a života v něm, a to i prostřednictvím vycházek do okolí

a výletů. Hlavní důraz je kladen na praktické aktivity, které umožňují získat vlastní zkušenost, například formou experimentů.

### 3.3.1 Edukační činnost pro děti od dvou do tří let

Jak je již patrné z názvu, dokument Rámcový vzdělávací program nabízí skutečně jen rámec k vymezení daných činností, následná specifikace konkrétních činností v dílčích oblastech, potom musí zohledňovat schopnosti a potřeby cílové skupiny. Vzhledem k tomu, že předškolní věk, pro který je i rámcový vzdělávací program sestaven, je vymezen od tří do šesti (případně sedmi let), musí se činnosti určené pro děti od dvou do tří let více specifikovat a především zohledňovat motorický, behaviorální i kognitivní vývoj.

Klíčový je především individuální přístup. Ten začíná již přivítacím rozhovorem a uvedením do třídy. Některé dítě si jde rovnou hrát, jiné potřebuje klidový režim. V rámci volné hry je potřebné předcházet hromadění více dětí v omezeném prostoru, aby se předcházelo konfliktům. Co se týče edukační činnosti, je do velké míry doplněna ještě o činnost pečující. Velký vliv na výběr činností má také neschopnost dětí v tomto věku dlouhodoběji se soustředit. Pedagog tak musí méně popisovat a více zařazovat praktické zapojení dětí, vhodná je krátkodobá manipulace s předměty a v ideálním případě zajištění dospělého společníka pro hry. Tomu musí být přizpůsoben počet dětí a pedagogických pracovníků ve třídě. Vhodné je také zařadit „napodobovací“ hry, jimiž se děti učí rozumět daným situacím.

### 3.3.2 Edukační činnost pro děti staršího předškolního věku

Stejně jako má edukační činnost dvouletých dětí svá specifika, existují specifika i pro děti staršího školního věku. Vzhledem k tomu, že v tomto věku děti navštěvují povinný předškolní ročník, hlavním cílem je příprava na nadcházející školní docházku. Opět je na každé mateřské škole, jak tato příprava vypadá, jedinou podmínkou je vycházet z rámcového vzdělávacího programu. Ve školních vzdělávacích programech se pak většinou objevují činnosti zaměřené na kompetence z následujících oblastí: jasná a přesná výslovnost, koncentrace pozornosti, dokončování započaté aktivity, kompletní samoobslužné činnosti, zásady slušného chování, naslouchání, pozorování okolí, příprava na psaní, základní počítání, jemná i hrubá motorika. Co se týká konkrétních činností, jde o širokou škálu aktivit, například poslech předčítání, stříhání, lepení, malování, zpívání písniček, přednes básničky, praktický nácvik běžných činností, pozorování a pojmenování okolí během procházky,

vyplňování pracovních a grafomotorických listů atd. Některé mateřské školy pak mají vytvořen speciální dokument zabývající se výstupy z posledního ročníku předškolního vzdělávání, a to právě s ohledem na nástup do školy, s tím pak korespondují realizované činnosti.

Důležitou roli v rámci edukačních činností u dětí ve věku pět až šest let stále plní hra. V oblasti konstruktivních her se dokáže pětileté dítě držet vlastní vize, nevzdávat se při neúspěchu, doplňovat vzniklé výtvořky o dekorační detaily, ale i vysvětlit či případně kriticky zhodnotit svůj výtvor. V šesti letech poté dochází k dalšímu vývoji, dítě se dokáže poučit z chyb a vymyslet lepší postup, také se snaží stavby zdokonalovat. Co se týče pohybových aktivit, mezi pátým a šestým rokem děti zkouší specifické pohybové aktivity, často vyhledávají pomůcky. Objevuje se touha poměřovat své schopnosti s ostatními a pak také dát aktivitám pravidla. V oblasti hraní různých rolí a sociálních situací dokážou děti v druhé polovině předškolního věku lépe a především déle naplňovat původní námět. Tyto náměty již nevycházejí pouze z bezprostředního okolí dítěte, ale jsou přetvářeny a přenášeny do jiných situací a s jinými partnery pro hru. Tato hra je bohatší a zasahuje více dimenzí, dítěti umožňuje se na věci podívat i z pohledu jiných, je toho v tomto věku již schopno. Po pátém roce věku děti už dokážou zpracovávat pro hru fiktivní náměty a společně se na nich domlouvat. V tomto věku také dochází k přechodu od hry sdružující ke hře kooperativní. Důležitým úkolem pedagoga je vytvořit pro výše uvedené hraní dostatečný prostor a najít rovnováhu mezi řízenými činnostmi a hrou volnou, která sice není edukačním procesem v tom smyslu, který je výše definován, ale je neméně důležitá.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce jsme popisovali teoretické vymezení pojmu přesvědčení a jeho strukturu, profesní přesvědčení, znalosti a osobně vnímanou zdatnost učitelů, v neposlední řadě jsme se zabývali pojmy, jako jsou edukační proces, činnost a realita v mateřské škole. Poznatky uvedené v teoretické části jsou důležitým podkladem pro část praktickou. Zde jsme prostřednictvím dotazníku zjišťovali názory učitelů, jaké jsou podle jejich přesvědčení adekvátní postupy při práci s 2letými a 5–6letými dětmi. V následující kapitole diplomové práce nejprve objasníme výzkumný cíl a stanovíme výzkumné otázky. Následně máme zde charakterizovaný výzkumný soubor a popsany způsob jeho výběru. Nedílnou součástí tvoří také výzkumný nástroj, jehož prostřednictvím jsme získávali veškerá data a informace. V tomto případě se jedná o dotazník, jehož podrobnější charakteristiku uvádíme také jako součást této kapitoly a jež je v plném rozsahu součástí příloh práce.

### 4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, *přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech pro 2leté a 5–6leté děti v mateřské škole*. Na základě hlavního cíle výzkumu jsme stanovili dílčí výzkumné cíle.

#### Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje schopnosti sebeobsluhy 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole.
2. Zjistit, přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje kognitivních dovedností 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole.
3. Zjistit, přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje sociálních kompetencí 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole.
4. Zjistit, přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti přístupu učitele k výuce 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole.
5. Zjistit, přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti spolupráce s rodiči 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole.

V souvislosti s cílem výzkumu jsme si stanovili výzkumné otázky. Za hlavní výzkumnou otázku jsme zvolili: *Jaké je přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech pro 2leté a 5–6leté děti v mateřské škole?*

#### **Dílčí výzkumné otázky:**

VO 1: Jak se liší přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje schopnosti sebeobsluhy 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole?

VO 2: Jak se liší přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje kognitivních dovedností 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole?

VO 3: Jak se liší přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje sociálních kompetencí 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole?

VO 4: Jak se liší přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti přístupu učitele k výuce 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole?

VO 5: Jak se liší přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti spolupráce s rodiči 2letých a 5letých dětí v mateřské škole?

## **4.2 Vzorek výzkumu**

Výzkumný vzorek byl tvořen pedagogickými pracovníky – učiteli předškolních zařízení, konkrétně mateřských škol z Moravskoslezského a Zlínského kraje. Objekty výzkumného šetření byly tedy vybrány na základě dostupného výběru. Tito respondenti byli požádáni o vyplnění dotazníku se zaměřením na problematiku „Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole“. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 103 respondentů.

## **4.3 Výzkumné metody a techniky**

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvantitativně orientovaný výzkum, k získání dat jsem využila dotazník, který je v plném rozsahu součástí příloh diplomové práce. Jak uvádí Gavorra (2010), jednou z nejčastějších metod využívaných k získávání dat je právě dotazník.

Umožňuje nám shromáždit za relativně krátkou dobu velké množství dat, což se pro účely naší práce jeví jako nejvýhodnější způsob.

Dotazník vytvořený pro náš výzkum se skládá ze tří hlavních částí. V rámci úvodní části jsou respondenti seznámeni s tématem výzkumu a cílem jejího výzkumného šetření – tedy zjištění, jaké je přesvědčení učitele o adekvátních edukačních činnostech v mateřské škole. Současně jsou ubezpečeni naprostou anonymitou, jsou jim poskytnuty stručné instrukce dotazníku. Další část tvoří již samotné položky, přičemž ty počáteční se orientují na zjištění sociodemografických údajů o respondentech. Následující otázky se věnují konkrétně tématu práce. Celkový počet otázek je 71, jedna z nich je otázka otevřená, ostatní jsou uzavřené – například Učitel má klást důraz na to, aby děti po sobě uklízely hračky, Učitel má učit děti vzájemně spolupracovat, Učitel má žádat od dětí, aby se ptaly na věci, které je zajímají. Druhá část dotazníku je rozdělena do dvou oblastí, které se zabývají prací s 2letými dětmi, druhá oblast dotazníku se týká práce s 5letými dětmi, přičemž v těchto dvou oblastech jsou otázky totožné. Respondenti mají možnost vyjádřit se na škále od 1 (vůbec nesouhlasím) do 5 (úplně souhlasím). Dotazník je zakončen poděkováním respondentům za čas věnovaný jeho vyplnění.

Dotazník byl rozeslán prostřednictvím sociální sítě Facebook do několika skupin, například predskolaci.cz – náměty a inspirace pro paní učitelky a pány učitele; Začínající učitelky a učitelé, Dvouleté děti – předškolní inspirace. V těchto skupinách jsme požádali o vyplnění dotazníku, kde jsme napsali, že se jedná o dotazník pouze pro učitele mateřských škol Moravskoslezského a Zlínského kraje. Výběr těchto dvou krajů byl z důvodu blízkosti domova a oblasti, kde studuji. Konečný počet tvořilo 103 dotazníků.

#### 4.4 Způsob zpracování dat

Získaná data jsme přepsali do počítače, k čemuž jsme využili program Microsoft Office Excel. K tomuto účelu jsme si zde vytvořili přehlednou tabulku, kde jednotlivé řádky představovaly odpovědi konkrétních respondentů a sloupce znázorňovaly otázky, na které odpovídali. Jednalo-li se o uzavřené otázky, přiřadili jsme k těmto položkám kódy – čísla. Po přepsání veškerých dat jsme získané výsledky převedli na aritmetický průměr se zaokrouhlením na dvě desetinná místa. V návaznosti na to jsme jednotlivé otázky a odpovědi na ně



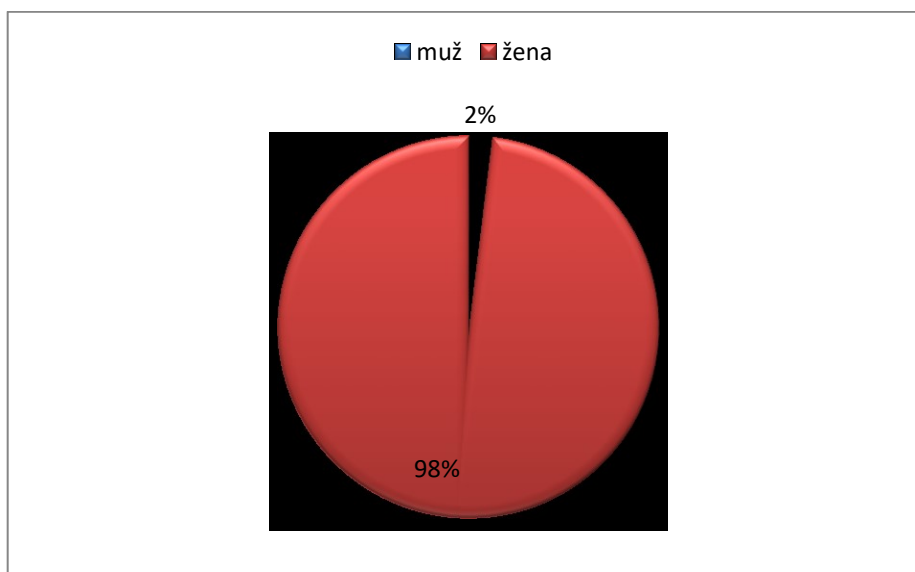
znázornili ve vizuální podobě – tedy formou grafů, případně tabulek. Poté jsme začali stejné otázky z obou částí porovnávat a vytvořili jsme rozdíl těchto dvou skupin otázek.

## 5 VÝSLEDKY

V následující kapitole se budeme zabývat analýzou dat a jejich interpretací. K jejich zpracování jsme využili Microsoft Office Excel, do kterého jsme informace nejprve přepsaly a poté je vyhodnocovaly. Následovala interpretace těchto dat, přičemž pro větší přehlednost doplnujeme jednotlivé otázky tabulkami či grafy, ve kterých jsou odpovědi znázorněny aritmetickým průměrem.

### 5.1 Charakteristika respondentů

Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 103 osob. Ve většině případů (98 %) se jednalo o ženy, ale dotazníkového šetření se zúčastnila také 2 % mužů. Tato skutečnost souvisí pravděpodobně s faktem, že školství patří k odvětvím, která jsou silně feminizovaná. Podle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky pracuje na českých školách 18 % mužů. Mateřské školy patří k těm, ve kterých je počet mužů nejnižší.



Graf 1: Struktura respondentů dle pohlaví

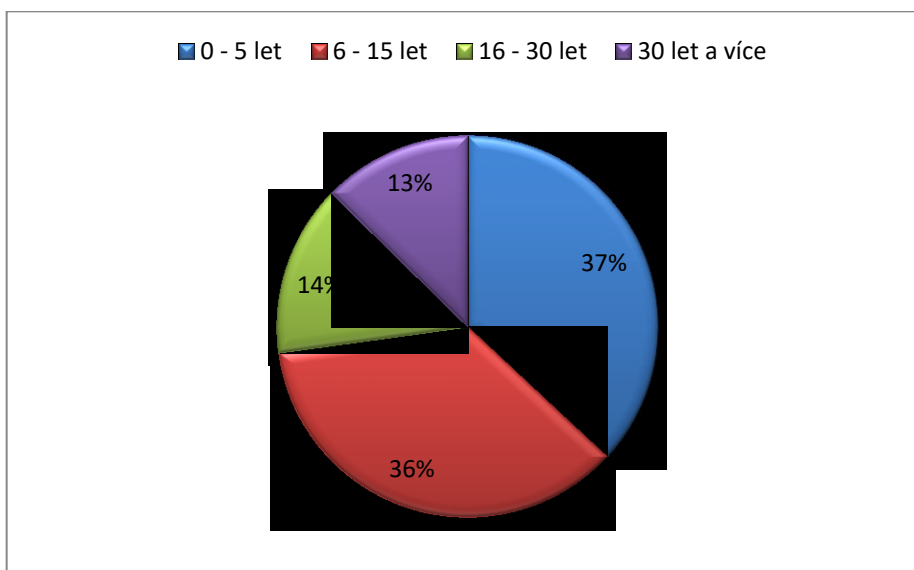
Učitelé mateřských škol musí mít v současné době podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání (bakalářské či magisterské studijní programy) v oboru pedagogických věd. Většina dotazovaných (52 %) měla středoškolské vzdělání zakončené maturitou. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli respondenti

s vysokoškolským vzděláním s bakalářským titulem. Nejméně osob mělo dokončené vysokoškolské magisterské studium.



Graf 2: Struktura respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Dále byla zjišťována délka praxe, kterou za sebou dotazovaní v daném oboru měli (učitelství v mateřské škole). Pro přehlednost byla délka praxe rozdělena do 4 časových etap. Většina respondentů měla praxi kratší než 15 let. Celkem 37 % osob pracovalo v mateřské škole 6 až 15 let. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé, kteří měli maximálně 5 let praxe v oboru. Praxi v délce 16 až 30 let mělo 14 % respondentů a 13 % pracovalo v mateřské škole déle než 30 let.



Graf 3: Struktura respondentů dle délky praxe v oboru

## 5.2 Výsledky dotazníkového šetření

Nadpoloviční většina dotazovaných (54 %) má ve své třídě děti ve věku 2 roky. Na druhou stranu převážná část účastníků dotazníkového šetření neměla možnost v minulosti absolvovat specializované školení, které by se zaměřovalo na vzdělávání dětí v tomto věku. Takto odpovědělo 68 % respondentů.

V následující části dotazníku byly zjišťovány názory dotazovaných na to, jaké vzdělávací aktivity jsou pro mateřskou školu vhodné. Respondenti měli za úkol zhodnotit předložená tvrzení. Za tímto účelem měli využít hodnoticí škálu od 1 do 5, kde 1 znamenala vůbec nesouhlasím a 5 úplně souhlasím. Měli se tak vyjádřit ke vzdělávání dětí ve věku 2 roky a vzdělávání dětí ve věku od 5 do 6 let. Pro lepší přehlednost interpretovaných dat byly otázky rozděleny do několika oblastí. Jedná se o rozvoj schopnosti sebeobsluhy, rozvoj kognitivních dovedností, rozvoj sociálních kompetencí, přesvědčení učitele k výuce a spolupráci učitele s rodiči. V rámci popisu výzkumu bude provedena také komparace názorů pedagogů na výchovu 2letých dětí a dětí ve věku od 5 do 6 let.

### 5.2.1 Rozvoj schopnosti sebeobsluhy

V rámci této oblasti bylo zjišťováno přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje schopnosti sebeobsluhy 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole. Konkrétně se jedná o schopnosti, které souvisí se základními hygienickými návyky, stolováním a oblékáním. Tato oblast je velmi důležitá, protože umožňuje dětem samostatně fungovat nejen v prostředí mateřské školy, ale také v každodenním životě.

Průměrná hodnota v oblasti rozvoje schopnosti sebeobsluhy u postupů s 2letými dětmi činila 4,42 a u postupů s 5–6letými dětmi činila 4,45. Rozdíl u této oblasti představoval jen 0,03, což není velký rozdíl.

Rozvoj samostatnosti 2letých dětí je pro učitele velmi důležitý. Při hodnocení jejich názorů se nejvíce přiblížili k úplnému souhlasu. Učitelé byli přesvědčeni, že by se měly děti učit základním hygienickým návykům. Většina respondentů s daným tvrzením úplně souhlasila. V případě schopnosti sebeobsluhy na toaletě nebylo jejich přesvědčení tak silné. Průměrná hodnota v rámci škály odpovědí činila 3,94 bodů. V případě oblékání se opět přibližujeme k úplnému souhlasu. Oslovení pedagogové byli přesvědčeni, že by měl být kladen důraz na obouvání a samostatné oblékání dětí. Podobné názory měli také na to, zda má

pedagog učit děti správnému stolování. S předloženým tvrzením většina dotazovaných úplně souhlasila.

Při práci s žáky ve věku mezi 5 a 6 lety nebyl na oblast sebeobsluhy kladen takový důraz. Rozvoj a podpora samostatnosti dětí byly však pro respondenty velmi důležité. Průměrná hodnota jejich odpovědí byla 4,87 bodů. V rámci osvojování hygienických návyků se učitelé přikláněli při hodnocení spíše k hodnotě 4 bodů. Podobně tomu bylo také v případě sebeobsluhy na toaletě. Průměrná hodnota odpovědí byla 3,84 bodů. Na obouvání a samostatné oblékání dětí by měl být podle učitelů kladen značný důraz. Učit žáky správnému stolování je podle názoru pedagogů také velmi důležité. Konkrétní informace o výsledcích výzkumu v této oblasti jsou uvedeny v tabulce 1 níže.

**Tabulka 1: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje schopnosti sebeobsluhy**

Znění položky	Postupy s 2letými dětmi	Postupy 5-6letými dětmi	Rozdíl
Učitel má podporovat samostatnost dětí	4,84	4,87	-0,03
Učitel má učit děti hygienickým návykům	4,34	4,14	0,20
Učitel má učit děti sebeobsluze na toaletě	3,93	3,84	0,09
Učitel má klást důraz na obouvání a samostatné oblékání dětí	4,42	4,82	-0,40
Učitel má učit děti správnému stolování	4,56	4,58	-0,02
Učitel má klást důraz na to, aby děti po sobě uklízely hračky	4,80	4,91	-0,12
<b>Průměrná hodnota v dané oblasti</b>	<b>4,48</b>	<b>4,53</b>	<b>-0,05</b>

Obecně je možné říci, že na oblast sebeobsluhy kladli dotazovaní učitelé značný důraz. Respondenti se shodli na tom, že je podpora samostatnosti dětí velmi důležitá. Dotazovaní

s tímto tvrzením ve většině případů úplně souhlasili. V případě 2letých dětí bylo podle názoru respondentů nejdůležitější učit je uklízet po sobě hračky. U dětí ve věku od 5 do 6 let byl kladen důraz na rozvoj jejich schopnosti samostatného obouvání a oblékání. V obou případech učitelé vnímali jako nejméně důležitou oblast rozvoj schopnosti sebeobsluhy na toaletě. Důvodem je nejspíše fakt, že by děti mateřské školy měli být v této oblasti vedeny hlavně v domácím prostředí, a proto z pohledu učitele učení sebeobsluhy na toaletě není hlavním předmětem předškolní edukace. Největší rozdíly, i když mizivé (0,4 body), byly zaznamenány v názorech respondentů na rozvoj schopnosti samostatně se obouvat a oblékat. Učitelé na tuto oblast kladli vyšší důraz v případě dětí ve věku od 5 do 6 let. Důvodem nejspíše je, že tyto děti brzy opustí mateřskou školu a v rámci školní docházky se o sebe budou muset umět postarat samy. Ve škole jim již nikdo neposkytne potřebnou pomoc.

V rámci interpretace výsledků dotazníkového šetření celé této oblasti, bylo zjištěno, že učitelé jsou přesvědčeni o důležitosti rozvoje schopností sebeobsluhy v obou skupinách dětí. V případě nezpůsobilosti dítěte v oblasti sebeobsluhy je stěžena jeho adaptace, dítě se necítí v bezpečí a je nejisté.

### 5.2.2 Rozvoj kognitivních dovedností

V rámci dotazníku bylo také zjišťováno přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje kognitivních dovedností. Jedná se o poznávací dovednosti, schopnost rozlišovat tvary, schopnost manipulovat se slovy, pracovat s informacemi atd. V rámci dotazníkového šetření byla věnována pozornost zejména rozvoji jazykových schopností, schopnosti pracovat s informacemi a podporovat zvědavost dětí.

Většina dotazovaných souhlasila s tím, že by měl pedagog učit děti správně vyslovovat jednotlivá slova. V případě 2letých dětí nebylo podle názoru respondentů tak důležité vyžadovat od dětí, aby po předčítání knihy převyprávěly daný příběh. S daným tvrzením učitelé spíše souhlasili. Průměrná hodnota byla v tomto případě 3,52 bodů. Na druhou stranu většina dotazovaných souhlasila s tím, že je vhodné podporovat u dětí snahu o samostatné čtení. Průměrná hodnota dosáhla 4,06 bodů. V rámci rozvoje kognitivních dovedností by mělo docházet také k rozvoji zvědavosti dětí. To zahrnuje zejména kladení dotazů. Z tohoto důvodu bylo zjišťováno, jak přistupují učitelé k dotazům, které jim děti kladou. Respondenti souhlasili s tím, že by měl učitel po žácích žádat, aby se ho ptali. Stejně tak se shodli na tom, že by měl učitel využívat jejich dotazy ve vzdělávací činnosti.

Při vzdělávání dětí ve věku mezi 5 a 6 lety byl učitel kladen větší důraz na rozvoj kognitivních dovedností, než tomu bylo v případě 2letých dětí. Většina učitelů souhlasila s tím, že je nutné učit děti správně vyslovovat jednotlivá slova. Značný důraz kladli na to, aby děti po přečtení knihy vyprávěly o příběhu, který právě slyšeli. Stejně tak souhlasili s tím, že je vhodné podporovat děti ve snaze číst. Průměrná hodnota v tomto případě dosáhla 4,54 bodů. Také zvědavost dětí je podle jejich názoru nutné rozvíjet. Není tedy divu, že dotazovaní souhlasili s tím, že by měl učitel děti žádat, aby se ho ptali na to, co je zajímavé. Jejich dotazy by podle jejich názoru měly být využívány při vzdělávacích činnostech. Konkrétní informace o výsledcích výzkumu v této oblasti jsou uvedeny v tabulce 2 níže.

**Tabulka 2: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje kognitivních dovedností**

Znění položky	Postupy s 2letými dětmi	Postupy s 5-6letými dětmi	Rozdíl
Učitel má učit děti správně vyslovovat slova	4,04	4,29	-0,25
Učitel má vyžadovat od dětí, aby po předčítání knihy o příběhu vyprávěly	3,52	4,48	-0,95
Učitel má podporovat u dětí snahu o samostatné „čtení“ knihy	4,06	4,54	-0,49
Učitel má žádat od dětí, aby se ptaly na věci, které je zajímají	4,22	4,72	-0,50
Učitel má využívat dětské otázky při vzdělávací činnosti	4,66	4,77	-0,11
<b>Průměrná hodnota v dané oblasti</b>	<b>4,1</b>	<b>4,56</b>	<b>-0,46</b>

Z výsledků šetření v této oblasti je zjevné, že učitelé kladou větší důraz na rozvoj kognitivních dovedností všech dětí. Tato skutečnost dle mého názoru souvisí zejména s tím, že by děti v předškolním věku měli být systematicky připravovány na školní docházku. Také je nutné si uvědomit, že je v tomto věku rozvoj těchto dovedností žádoucí, protože děti do-

sáhly určitého vývojového stupně. V případě dětí mezi 5. a 6. rokem věku dosáhla průměrná hodnota hodnocení 4,52 bodů. U 2letých dětí se jedná o 4,07 bodů. Největší rozdíly se projeví v případě požadavku, aby děti převyprávěly obsah knihy, kterou společně s učitelkou či učitelem četli. Liší se také názory respondentů na to, zda by měli učitelé žádat po žácích, aby se ptali na věci, které je zajímají. Podle názoru respondentů by měl pedagog takto přistupovat spíše k dětem ve věku od 5 do 6 let. Odlišnosti byly vysledovány také v oblasti podpory snahy o samostatné čtení. V případě dětí ve věku mezi 5. a 6. rokem učitelé s daným tvrzením souhlasili více. Nejmenší rozdíly nalezneme v případě názorů respondentů na to, zda má učitel při vzdělávací činnosti vycházet z dotazů dětí.

Průměrná celková hodnota v oblasti rozvoje kognitivních dovedností byla u 2letých dětí 4,1 bodů. V případě dětí ve věku od 5 do 6 let dosáhla hodnota 4,56 bodů. Celkový rozdíl je tedy 0,5 bodů, což je celkem nízké číslo. Jak již bylo výše uvedeno, je to podle mého názoru dáno zejména tím, že se na rozvoj kognitivních dovedností u všech dětí klade velký důraz, jen s tím rozdílem, že se nároky a rozsah edukace kognitivních schopností postupně s věkem zvyšuje. Děti by měli dosáhnout takové úrovně, která by jim umožnila plynule přejít z předškolního vzdělávání na povinnou školní docházku.

### 5.2.3 Rozvoj sociálních kompetencí

V následující části dotazníku byly sledovány názory respondentů na rozvoj sociálních kompetencí dětí. Jedná se zejména o empatii, schopnost navazovat sociální kontakty, komunikovat s ostatními, vzájemně spolupracovat a řešit konflikty. Jedná se o velmi důležitou oblast, jejíž rozvoj má značný vliv na schopnost jedince zapojit se do kolektivu.

Většina dotazovaných souhlasila s tím, že by měl být dvouletým dětem dán dostatečný prostor k tomu, aby se vzájemně ve skupině seznamovaly. Podobně tomu bylo v případě jejich názoru na to, zda by měl pedagog učit žáky vzájemně spolupracovat. S tímto tvrzením většina dotazovaných úplně souhlasila. Průměrná hodnota dosáhla 4,74 bodů. S výše uvedenými otázkami souvisí také ta následující. Zjišťováno bylo přesvědčení učitele o vytvoření prostoru pro samostatnou hru dětí. Většina dotazovaných se s tímto tvrzením ztotožnila. Respondenti souhlasili také s tím, že by měl učitel dohlížet na to, aby se děti nehádaly. Průměrná hodnota dosáhla 4 bodů. Spory mezi dětmi by však měl řešit s přihlédnutím okolnostem sporu, jelikož hodnota v tomto případě byla 3,77 bodů. Učitel by se měl v rámci výuky zaměřovat také na to, aby se děti naučily komunikovat s dospělými.



S podobnými výsledky se můžeme setkat také u dětí ve věku 5 až 6 let. Podle názoru respondentů by měl dát učitel dětem dostatek prostoru k tomu, aby se vzájemně seznamovaly a spolupracovaly. V případě podpory spolupráce mezi dětmi dosáhla průměrná hodnota dokonce 4,9 bodů, což znamená, že přesvědčení učitelů o důležitosti spolupráce je vysoké. I samostatná hra dětí má mít své místo v denním režimu mateřské školy. Učitel by se měl snažit o to, aby se děti ve škole nehádaly, což je propojeno již s výše uvedeným přesvědčením o důležitosti spolupráce. Do řešení sporů mezi dětmi nejstarší věkové skupiny by se však měl zapojovat ještě méně než u 2letých dětí. Průměrná hodnota dosáhla výše 3,48 bodů. Velmi důležité je naučit děti, jak by měly komunikovat s dospělými, protože nastupují na primární stupeň školy, kde se budou setkávat častěji s novými dospělými lidmi. Konkrétní informace o výsledcích výzkumu v této oblasti jsou uvedeny v tabulce 3 níže.

**Tabulka 3: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje sociálních kompetencí**

Znění položky	Postupy s 2letými dětmi	Postupy s 5-6letými dětmi	Rozdíl
Učitel má poskytovat dětem prostor pro vzájemné seznamování se ve skupině	4,69	4,88	-0,19
Učitel má učit děti vzájemně spolupracovat	4,74	4,90	-0,17
Učitel má poskytovat dětem hodně času na samostatnou hru	4,72	4,50	0,21
Učitel se má snažit o to, aby se děti nehádaly	4,00	4,09	-0,09
Učitel má řešit spory mezi dětmi	3,77	3,48	0,29
Učitel má učit děti komunikovat s dospělými	4,59	4,75	-0,16
<b>Průměrná hodnota dané oblasti</b>	<b>4,42</b>	<b>4,43</b>	<b>-0,01</b>

Názory respondentů se téměř shodují. Na rozvoj sociálních dovedností je kladen trošku větší důraz u dětí ve věku od 5 do 6 let. V jejich případě kladli učitelé větší důraz na to, aby měli děti dostatek času na vzájemné poznávání a spolupráci. Na druhou stranu podle jejich názoru nebylo nutné nechávat jim tolik času na samostatnou hru, jako tomu bylo v případě 2letých dětí. Důvodem je nejspíše skutečnost, že je s těmito dětmi realizováno více vzdělávacích aktivit, které je připravují na zahájení povinné školní docházky. V obou případech souhlasili dotazovaní s tím, že by měl pedagog předcházet hádkám mezi dětmi. Při výuce dětí ve věku od 5 do 6 let by však neměl tolik řešit spory mezi dětmi. U obou skupin dětí by se měl podle názoru respondentů učitel zaměřit na podporu komunikace dětí s dospělými. U starších dětí hodnotili tuto schopnost jako důležitější.

Celkové průměrné hodnoty, které popisují názory respondentů na rozvoj sociálních dovedností dětí, jsou poměrně vysoké a liší se od sebe jen minimálně. V případě mladších dětí bylo dosaženo hodnoty 4,42 bodů a v případě starších dětí 4,43 bodů. Rozdíl je pouhých 0,01 bodů. Je tedy zjevné, že učitelé jsou přesvědčení o značném významu rozvoje sociálních kompetencí bez ohledu na věk dětí.

#### 5.2.4 Přesvědčení učitele k výuce

V této části dotazníku bylo zjišťováno přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v oblasti přístupu učitele k výuce 2letých a 5–6letých dětí v mateřské škole.

zjišťováno, jak učitelé přistupují k výuce. Daná oblast zahrnuje řadu témat. Jedná se například o přípravu výuky, bezpečnost dětí, režim dne, autoritu pedagoga, atd. Vzhledem k rozmanitosti této oblasti budou jednotlivá témata spojena do větších celků, aby byl popis výsledků šetření pro čtenáře přehlednější.

V případě 2letých dětí souhlasili dotazovaní s tím, že by měl učitel podporovat zkrácený dopolední pobyt dětí ve škole. Většina učitelů přistupuje k předškolnímu vzdělávání jako k jednomu ze způsobů vzdělávání. K tvrzení, že by měl učitel preferovat péči o dítě před vzděláváním, přistupovali neutrálně. Průměrná hodnota dosáhla 3,04 bodů. Dotazovaní souhlasili s tím, že je nutné se na vzdělávací aktivity důsledně připravovat. V rámci výuky by měli dávat dětem možnost, aby si samy vybraly hru. Průměrná hodnota byla až 4,93 bodů. Plačící dítě není nutné do jednotlivých aktivit zapojovat. Podle jejich názoru není v tomto věku nutné používat pracovní listy. Podporován by měl být podle nich pobyt dětí na čerstvém vzduchu.

Následně byl zjišťován názor respondentů na význam bezpečnosti. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že je v této oblasti nutné věnovat zvýšenou pozornost a učitel by se měl snažit o ochranu zdraví dětí. Podobně tomu bylo také v případě jejich přesvědčení o tom, zda by měl dávat učitel pozor na to, aby si děti ve škole neublížily.

V poslední části této oblasti bylo zjišťováno přesvědčení respondentů o významu pravidel v mateřské škole a o autoritě pedagoga. Většina dotazovaných se shodla na tom, že by měl učitel seznámit děti s pravidly, podle kterých se chod školy řídí. Součástí těchto pravidel úklidnou také pravidla třídy. Učitel by však neměl ukazovat dětem svou moc. Průměrná hodnota byla 2,5 bod. Podobně je tomu v případě autority učitele. Ta je sice důležitá, ale není nutné, aby ji učitel využíval.

Většina dotazovaných nesouhlasila s podporou zkráceného dopoledního pobytu ve škole u dětí ve věku od 5 do 6 let. Na nutnost preferovat péči o dítě před vzděláváním přistupovali neutrálně. Průměrná hodnota v tomto případě dosáhla 3,15 bodů. Nezbytné je, aby se učitelé na jednotlivé aktivity dostatečným způsobem připravovali. Děti by měly mít možnost samy si volit hru. Vhodné je také v rámci výuky využívat pracovních listů. Do jednotlivých aktivit není nutné zapojovat dítě, které pláče. Velmi důležité však je podle dotazovaných podporovat pobyt dětí na čerstvém vzduchu.

Ochrana bezpečnosti a zdraví dítěte je podle většiny dotazovaných velmi důležitá a učitel by jí měl věnovat pozornost. Dávat pozor na to, aby si děti neublížily, již není tak důležité jako u 2letých dětí, ale jedná se také o nedílnou součást práce učitele v mateřské škole. Obecně je možné říci, že jsou učitelé přesvědčeni, že ochrana bezpečnosti dětí ve škole je velmi důležitá.

Děti by měly být seznámeny s pravidly mateřské školy, kterými se musí řídit. Děti by si měly být vědomy autority učitele, ale ten by neměl podle názoru respondentů dávat svou moc najevo. Svou autoritu by měl využívat s rozmyslem. Konkrétní informace o výsledcích výzkumu v této oblasti jsou uvedeny v tabulce 4 níže.

Tabulka 4: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti přesvědčení učitele k výuce

Znění položky	Postupy s 2letými dětmi	Postupy s 5-6letými dětmi	Rozdíl
Učitel má podporovat zkrácený dopolední pobyt dítěte v MŠ	4,15	2,82	1,33
Učitel má preferovat péči před vzděláváním dětí	3,04	3,15	-0,11
Učitel má důsledně připravovat vzdělávací aktivity	4,55	4,86	-0,31
Učitel má při vzdělávací činnosti využívat pracovní listy	3,55	4,39	-0,83
Učitel má umožňovat dětem, aby si samy volily hru	4,93	4,73	0,20
Učitel má zapojit i plačící dítě do aktivity	3,38	3,62	-0,24
Učitel má podporovat pobyt dětí na vzduchu	4,88	4,91	-0,03
Učitel se má snažit o ochranu zdraví dětí	4,91	4,82	0,10
Učitel má dávat pozor na to, aby si děti neublížily	4,82	4,70	0,12
Učitel má učit děti pravidlům, jež platí v MŠ	4,73	4,90	-0,17
Učitel má ukázat dětem, jakou má moc	2,50	2,96	-0,46
Učitel má využívat svou autoritu	3,42	3,50	-0,09
<b>Průměrná hodnota dané oblasti</b>	<b>4,07</b>	<b>4,11</b>	<b>-0,04</b>

V této oblasti se můžeme setkat s největšími rozdíly v přesvědčení učitelů k dvouletým dětem a dětem ve věku od 5 do 6 let. Důvodem je zejména rozsah otázek, které byly do této oblasti zařazeny. Již na počátku můžeme vidět značný rozdíl v názoru učitelů na využití zkrácené dopolední docházky do mateřské školy. V případě dětí ve věku 2 let tuto možnost učitelé podporovali více než u starších dětí. Značný rozdíl byl vysledován také v možnosti pracovat v rámci výuky s pracovními listy. Ty jsou podle názoru respondentů vhodné pro děti ve věku od 5 do 6 let. V obou případech je nutné se důsledně na výuku připravit, ale v případě starších dětí je přípravě jednotlivých aktivit nutné věnovat větší

pozornost. V mnoha oblastech se dotazovaní shodovali. Byli například přesvědčeni o tom, že není nutné preferovat péči o dítě před vzděláváním. Bez ohledu na věk dětí podporovali jejich pobyt na čerstvém vzduchu. Pravidla školy by měli znát všechny děti, samozřejmě přiměřeně svému věku.

Co se týče rozdílu v celkových průměrných hodnotách této oblasti jsou mizivé. V případě 2letých dětí bylo dosaženo hodnoty 4,07 bodů. U dětí ve věku od 5 do 6 let byla naměřena hodnota 4,11 bodů. Zjištěný rozdíl tedy činil 0,04 bodů. Důvodem jsou primárně rozdíly v názorech učitelů na podporu zkráceného odpoledního pobytu dětí ve škole. V tomto případě dosáhla hodnota 1,33 bodů. Značnou roli hrála také možnost využití pracovních listů. Rozdíl v názoru respondentů byl v tomto případě 0,83 bodů.

### 5.2.5 Spolupráce s rodiči

V současném školství je preferován komplexní přístup k výuce, to znamená, že do edukace by měly být zapojeny všechny relevantní subjekty. Nejedná se totiž pouze o proces, do kterého se zapojuje učitel a žák. Důležitou roli hrají také rodiče dětí. V případě dětí mateřských škol je význam zapojení rodičů dle mého názoru značný.

Při edukaci 2letých dětí byli dotazovaní přesvědčeni o tom, že by měl učitel od rodičů zjistit potřeby dětí. Tím mu bude umožněno zvolit adekvátní edukační postupy a přístupy. Není tedy divu, že většina z dotazovaných souhlasila s tím, že by měl pedagog podporovat spolupráci s rodiči, vytvářet příležitosti pro rozhovory s nimi.

V rámci vzdělávání dětí ve věku od 5 do 6 let bylo také důležité znát potřeby dětí. Významným zdrojem informací jsou v tomto ohledu právě rodiče dětí. Respondenti souhlasili s tím, že by měl učitel s rodiči spolupracovat. Součástí spolupráce je podle jejich názoru také vytváření příležitostí pro rozhovory s rodiči. Konkrétní informace o výsledcích výzkumu v této oblasti jsou uvedeny v Tabulce 5.

Tabulka 5: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti spolupráce s rodiči

Znění položky	Postupy s 2letými dětmi	Postupy s 5-6letými dětmi	Rozdíl
Učitel má od rodičů zjistit, jaké potřeby má jejich dítě	4,60	4,45	0,16
Učitel má podporovat spolupráci s rodiči	4,84	4,84	0,00
Učitel má vytvářet příležitosti pro rozhovory s rodiči	4,38	4,64	-0,26
<b>Průměrná hodnota dané oblasti</b>	<b>4,61</b>	<b>4,64</b>	<b>-0,03</b>

Respondenti byli přesvědčeni o důležitosti spolupráce s rodiči dětí. Jejich věk přitom nebyl zas tak důležitý. V případě 2letých dětí byl kladen větší důraz na to, aby učitelé zjistili od rodičů potřeby dětí. U dětí ve věku 5 až 6 let bylo podle respondentů důležité vytvářet příležitosti pro rozhovory s rodiči. Názor dotazovaných na význam podpory spolupráce s rodiči byl v obou případech shodný. Zjištěné hodnoty jsou poměrně vysoké, což ukazuje na to, že je spolupráce s rodiči z pohledu učitelů velmi důležitá. V případě dětí ve věku 2 let byla zjištěná hodnota 4,61 bodů a v případě dětí ve věku od 5 do 6 let se jednalo o 4,64 bodů. Zjištěný rozdíl byl 0,03 bodů.

### 5.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Z realizovaného dotazníkového šetření je zjevné, že se přesvědčení učitelů ke vzdělávání 2letých dětí a dětí ve věku 5 až 6 let se moc neliší. Rozdíly nejsou zase tak velké. Pouze v jednom případě přesáhl zjištěný rozdíl 1 bod. Jednalo se o názory dotazovaných na vhodnost zkráceného dopoledního pobytu dítěte ve škole. Tato možnost byla více podporována u 2letých dětí. Rozdíl byl 1,33 bodů. Tato skutečnost vyplývá zejména z faktu, že v případě dětí ve věku 2 roky je žádoucí, aby byly s matkou. To vychází z charakteristiky vývojového období, ve kterém se nachází. Děti v posledním ročníku mateřské školy by se naopak měly naučit trávit více času bez matky. Pobyt ve skupině vrstevníků je pro následující povinnou školní docházku důležitý a žádoucí. Mimo to většina dětí v tomto věku dochází do školy dlouhodobě a pobyt zde je pro ně nedílnou součástí jejich všedního dne. Mají zde kamarády, učí se novým věcem a jsou připravovány do školy. Dále se s mírně odlišnými názory setkáme v oblasti rozvoje kognitivních dovedností. Jedná se zejména o požadavek, aby děti převyprávěly předčítaný příběh. Tato aktivita je podle dotazovaných

vhodná spíše pro starší děti. Rozdíl v hodnocení dosáhl 0,95 bodů. Poslední výraznější rozdíl byl v přesvědčení k využití pracovních listů. Také ty jsou vhodné spíše pro starší děti. Rozdíl byl v tomto případě 0,83 bodů. Všechny výše zmíněné rozdíly logicky vyplývají z věku dětí. Kognitivní procesy starších dětí jsou na vyšší úrovni, a jsou tedy schopny výše uvedené úkoly plnit.

V ostatních případech nepřesáhly rozdíly 0,5 bodů. Dokonce se objevilo tvrzení, u kterého bylo hodnocení stejné. Takto se učitelé shodli na důležitosti spolupráce učitele s rodiči. Značná shoda panovala také v tom, že by měla být v rámci výuky podporována samostatnost dítěte, správné stolování, sebeobsluhy na toaletě a děti by měly trávit co nejvíce času na čerstvém vzduchu. Všechny výše zmíněné dovednosti a schopnosti jsou velmi důležité a děti by si je měli osvojit.

V jednotlivých oblastech panovala shoda zejména v případě významu spolupráce školy s rodiči. Naopak rozdíly byly u přesvědčení učitelů k výuce. Důvodem je podle mého názoru zejména to, že tato oblast zahrnuje řadu témat od autority pedagoga po bezpečnost dětí. Celkově je však možné konstatovat, že se sice přesvědčení učitelů k dětem s ohledem na jejich věk liší, ale rozdíly nejsou velké, dokonce minimální. V oblasti rozvoje jejich schopností sebeobsluhy, rozvoje kognitivních dovedností a sociálních dovedností panuje do značné míry shoda. Je však nutné si uvědomit, že dvouleté děti má ve třídě pouze 54 % dotazovaných. V řadě případů tedy názory respondentů nevycházejí z osobní zkušenosti.

## ZÁVĚR

Na závěr práce je vhodné shrnout obsah této diplomové práce a zamyslet se nad naplněním jejího cíle. Diplomová práce byla tvořena teoretickou a praktickou částí.

Teoretická část byla založena na literární rešerši dostupné domácí i zahraniční odborné literatury, která byla doplněna o rešerši publikovaných vědeckých článků a dalších dostupných zdrojů. V jednotlivých kapitolách byl nejprve stručně definován samotný pojem přesvědčení, tedy ústřední pojem celé této práce, a to tak, jak byl vnímán pro potřeby předkládaného textu. Poté byla pozornost zaměřena nejprve na vymezení profesních znalostí učitelů, posléze rovněž odborných a profesních kompetencí učitelů, jako definovaných předpokladů pro výkon činnosti učitele. Nechyběla ani kapitola věnující se samotnému přesvědčení učitelů. Následně byla pozornost zaměřena na možnosti profesního rozvoje učitelů, nakonec byla pozornost věnována také subjektivně vnímané zdatnosti učitelů. Praktická část této diplomové práce sestávala z kvantitativního výzkumu, k získání dat bylo přitom provedeno dotazníkové šetření. Výzkumný vzorek tvořili pedagogičtí pracovníky mateřských škol z Moravskoslezského a Zlínského kraje. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit přesvědčení učitele o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole.

Jak bylo v práci uvedeno, učitel mateřské školy představuje právě tu osobu, která svou prací utváří podobu nové generace. Je to spojeno s tím, že působí přímo na děti, napomáhá rozvoji jejich dovedností, vědomostí a zájmů a participuje také na utváření mnoha návyků a charakterových vlastností, s nimiž posléze dítě vstupuje do života. Skrze působení na dítě tak učitel do značné míry ovlivňuje jeho budoucnost. Dle mého názoru je právě proto přesvědčení učitele o volbě adekvátních edukačních postupech velmi důležité.

Můžeme uvést, že v mateřské škole je edukační činnost v praktické rovině realizována především v kontextu her, a to zejména proto, že hra je v tomto případě všudypřítomnou aktivitou, má činnostní charakter, tedy je aktivním procesem s aktivními účastníky. Zároveň je hra systematicky vedená a koordinovaná, má jasný cíl a díky tomu je možné dostat do činnosti edukační rovinu, navíc zábavnou a přirozenou formou. Dále lze podotknout, že edukační činnost, kterou mateřská škola nabízí, vychází z kurikulárních dokumentů. Ty existují ve dvou úrovních, státní a školní. V obou se klade důraz na celostní a osobnostní rozvoj dítěte. Proto je i edukační proces v mateřské škole rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí. Jeho předmětem jsou děti ve věku od 2 do 6 (7)let, a učitel, jakožto podmět tohoto procesu,



volí a realizuje adekvátní edukační postupy podle svého přesvědčení. Toto přesvědčení jsme se snažili zjistit ve výzkumu, který tvoří praktickou část této práce.

Za účelem získání relevantních dat bylo realizováno dotazníkové šetření. Objekty výzkumného šetření byly zvoleny na základě dostupného výběru. Celkem bylo v rámci šetření získáno 103 vyplněných dotazníků. Dotazník byl distribuován elektronickou cestou, a to konkrétně prostřednictvím sociální sítě Facebook, kde byl sdílen v tematických skupinách.

Z výsledků šetření vyplynulo, že nadpoloviční většina dotazovaných má ve své třídě děti ve věku 2 roky. Na druhou stranu většina z účastníků dotazníkového šetření neměla možnost v minulosti absolvovat specializované školení, které by se zaměřovalo na vzdělávání dětí v tomto věku. V rámci dotazníku bylo zjišťováno přesvědčení dotazovaných o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole. Respondenti měli v tomto směru za úkol zhodnotit předložená tvrzení. Za tímto účelem měli využít hodnotící škálu od 1 do 5, kde 1 znamenalo „vůbec nesouhlasím“ a 5 „úplně souhlasím“. Takto se měli vyjádřit zvláště ke vzdělávání dětí ve věku 2 roky a zvláště ke vzdělávání dětí ve věku od 5 do 6 let. Výsledky dotazníkového šetření byly získány aritmetickým průměrem, který byl z nashromážděných údajů vypočítán. Pro lepší přehlednost interpretovaných dat byly navíc otázky rozděleny do několika oblastí. Jedná se o rozvoj schopnosti sebeobsluhy, rozvoj kognitivních dovedností, rozvoj sociálních kompetencí, přístup učitele k výuce a spolupráci učitele s rodiči.

Z realizovaného dotazníkového šetření vyšlo najevo, že se přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech ke vzdělávání 2letých dětí a dětí ve věku 5 až 6 let téměř neliší. Rozdíly jsou malé, někdy až mizivé, kdy jednou došlo i ke shodě. Takto se učitelé shodli na důležitosti spolupráce učitele s rodiči. Značná shoda panovala také v tom, že by měla být v rámci výuky podporována samostatnost dítěte, správné stolování, sebeobsluha na toaletě a děti by měly trávit co nejvíce času na čerstvém vzduchu. Rozdíly v těchto případech nepřesáhly hodnotu 0,1 bodů. Všechny výše zmíněné dovednosti a schopnosti jsou velmi důležité a děti by si je měly osvojit.

V rámci jednotlivých oblastí panovala shoda zejména v případě významu spolupráce školy s rodiči. Naopak větší rozdíly byly u přístupu učitelů k výuce. Důvodem je podle mého názoru zejména to, že tato oblast zahrnuje řadu témat od autority pedagoga po bezpečnost dětí. Celkově je však možné konstatovat, že se sice přístup učitelů k dětem s ohledem na jejich věk liší, ale rozdíly nejsou velké. V oblasti rozvoje jejich schopností sebeobsluhy,

rozvoje kognitivních dovedností a sociální dovedností panuje do značné míry shoda. Je však nutné si uvědomit, že dvouleté žáky má ve třídě pouze 54 % dotazovaných. V řadě případů tedy názory respondentů nevycházejí z osobní zkušenosti.

Větší rozdíl byl zjištěn pouze v jednom případě, kdy přesáhl 1 bod. Jednalo se o názory dotazovaných na vhodnost zkráceného dopoledního pobytu dítěte ve škole. Tato možnost byla více podporována u 2letých dětí. Rozdíl dosahoval 1,33 bodů. Tato skutečnost vyplývá zejména z faktu, že v případě dětí ve věku 2 roky je žádoucí, aby byly s matkou. To plyne z charakteristiky vývojového období, ve kterém se nachází. Děti v posledním ročníku mateřské školy by se naopak měly naučit trávit více času bez matky. Pobyt ve skupině vrstevníků je pro následující povinnou školní docházku důležitý a žádoucí. Mimo to většina dětí v tomto věku dochází do školy dlouhodobě a pobyt zde je pro ně nedílnou součástí jejich všedního dne. Mají zde kamarády, učí se novým věcem a jsou připravovány do školy. Dále se s odlišnými názory setkáme v oblasti rozvoje kognitivních dovedností. Jedná se zejména o požadavek, aby děti převyprávěly předčítaný příběh. Tato aktivita je podle dotazovaných vhodná spíše pro starší děti. Rozdíl v hodnocení dosáhl 0,95 bodů. Poslední výraznější rozdíl byl v přístupu k využití pracovních listů. Také ty jsou vhodné spíše pro starší děti. Rozdíl byl v tomto případě 0,83 bodů. Všechny výše zmíněné rozdíly logicky vyplývají z věku dětí. Kognitivní procesy starších dětí jsou na vyšší úrovni a jsou tedy schopny výše uvedené úkoly plnit.

Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole je téma stále aktuální, jelikož jak se mění člověk, vytvářejí a mění se jeho názory, setkává se s novými situacemi, řeší aktuální problémy, zvyšuje svoji kvalifikovanost, získává nové zkušenosti a to všechno působí na změnu jeho přesvědčení. Myslím si, a bylo by to jistě zajímavé, že jestli by stejní respondenti odpovídali na stejné otázky s odstupem času, třeba za rok, výsledky by byly jiné. Právě toto zkoumání by mohlo být předmětem dalšího výzkumu.

Další možností obohacení výzkumu by mohlo být rozšíření výzkumného vzorku na oblast celé České republiky.

Diplomovaná práce byla pro mě novou zkušeností, obohacením a důvodem k zamýšlení se nad svým přesvědčením o adekvátních edukačních postupech v mé učitelské praxi, kterého jsem si nebyla plně vědoma. Přesvědčení učitele formuje jiné lidi, zvláště však děti mu svěřené, a proto je důležité, aby své učitelské povolání prožíval naplno a neustále své přesvědčení vědomě formoval.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators: Career on the Cusp?* New York: Routledge.
- Denicolo, P. & Kompf, M. (2005). *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*. New York: Routledge.
- Dytrtová, R. (2009). *Učitel – Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Fives, H. & Gill, M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Gálik, S. (2012). *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Kohout, K. (2007). *Základy obecné pedagogiky*. (2. vyd.). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Koňátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada.
- Leveillard, D. (2014). *Le temps de la réconciliation*. Quebec: Louise Courteau.
- Lipka, R. P. & Brinthaupt, T. M. (1999). *The Role of Self in Teacher Development*. New York: SUNY Press.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Možný, P. (2001). *Racionálně emoční behaviorální terapie Alberta Ellise*. [online] [cit. 2019-02-29]. Dostupné z: <http://ezproxy.muni.cz/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,uid&db=cat02515a&AN=muc.MUB02000037527&lang=cs&site=eds-live&scope=site>
- Možný, P., & Praško, J. (1999). *Kognitivně-behaviorální terapie: úvod do teorie a praxe*. Praha: Triton.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. (2. rozš. a přeprac. Vyd.). Praha: Academia.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In P. K. Murphy, A. C. Dowd, & G. M. Lloyd (Eds.). *Review of Educational Research* (s. 307-332). USA: The Pennsylvania State University.
- Petrů-Kicková, P. (2016). *Co a jak s dětmi od 2 do 3 let v mateřské škole?* Praha: Karlova Univerzita.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. (5. vyd.). Praha: Portál.
- Rak, R., Matyáš, V., Říha, Z. a kol. (2008). *Biometrie a identita člověka*. Praha: Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2006). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>
- Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Straková, S., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014). Profesionální přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34-65.
- Strouhal, M. (2017). *Učit se být učitelem*. Praha: Karlova univerzita.
- Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 56 (1), 31-44.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Tikly, L. & Barrett, A. M. (2013). *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for policy, practice and research*. New York: Routledge.
- Tsang, K. K. (2014). *Sociological Understandings of Teachers' Emotions: A short Introduction, Critical Review, and the Way Forward*. Hamburg: Anchor Academic Publishing.
- Urbánek, T. & Čermák, I. (1997) Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 41(3), 193-199.
- Vlček, V. (1911). *Osvěta: listy pro rozhled v umění, vědě a politice. Svazek 41*. Praha: E. Grégr.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Grada.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Zatloukal, L. (2006). *Přesvědčení o rodinných vztazích – vybrané teoretické koncepce a nástin jejich aplikace v praxi rodinné terapie* [online] [cit. 2019-02-29]. Dostupné z: <http://ezproxy.muni.cz/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,uid&db=cat02515a&AN=muc.MUB02000067691&lang=cs&site=eds-live&scope=site>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále.

apod. a podobně.

MŠ mateřská škola

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Struktura respondentů dle pohlaví .....	34
Graf 2: Struktura respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání .....	35
Graf 3: Struktura respondentů dle délky praxe v oboru .....	35

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje schopnosti sebeobsluhy.....	37
Tabulka 2: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje kognitivních dovedností.....	39
Tabulka 3: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti rozvoje sociálních kompetencí.....	41
Tabulka 4: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti přesvědčení učitele k výuce .....	44
Tabulka 5: Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v oblasti spolupráce s rodiči .....	46



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Dotazník pro učitele mateřských škol

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL



### Dotazník pro učitele MŠ

(Wiegerová, Gavora, & Navrátilová, 2017 – adaptováno)

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

předkládáme Vám dotazník, v němž zjišťujeme, jaké jsou podle Vašeho přesvědčení **vhodné** vzdělávací činnosti pro MŠ.

Dotazník je součástí výzkumu a neslouží k inspekčnímu účelu. Je anonymní, prosím neuvádějte své jméno ani název mateřské školy, kde pracujete.

Jsem	1) žena; 2) muž
Vaše nejvyšší ukončené vzdělání v oboru	1) stř. škola; 2) bakalářské; 3) magisterské
Počet roků Vaší praxe v oboru	
Máte ve své třídě děti ve věku 2 let?	1) ano; 2) ne
Absolvoval (a) jsem školení ke vzdělávání dětí ve věku 2 let	1) ano; 2) ne

V dotazníku máte možnost vyjádřit se na škále od 1 (vůbec nesouhlasím) do 5 (úplně souhlasím). Odpovídejte prosím podle svého přesvědčení, nikoliv na základě reálné skutečnosti, která existuje ve Vaší třídě. V následující části dotazníku prosím hodnotěte vhodné aktivity pro **2leté** děti.

<b>Postupy s 2letými dětmi</b>						
vůbec nesouhlasím						
	1	2	3	4	5	úplně souhlasím
1	Učitel má podporovat zkrácený dopolední pobyt dítěte v MŠ					1 2 3 4 5
2	Učitel má učit děti správně vyslovovat slova					1 2 3 4 5
3	Učitel má ukázat dětem, jakou má moc					1 2 3 4 5

4	Učitel má důsledně připravovat vzdělávací aktivity	1 2 3 4 5
5	Učitel má poskytovat dětem prostor pro vzájemné se- znamování se ve skupině	1 2 3 4 5
6	Učitel má umožňovat dětem, aby si samy volily hru	1 2 3 4 5
7	Učitel má učit děti komunikovat s dospělými	1 2 3 4 5
8	Učitel se má snažit o ochranu zdraví dětí	1 2 3 4 5
9	Učitel má od rodičů zjistit, jaké potřeby má jejich dítě	1 2 3 4 5
10	Učitel má učit děti vzájemně spolupracovat	1 2 3 4 5
11	Učitel má klást důraz na to, aby děti po sobě uklízely hračky	1 2 3 4 5
12	Učitel má podporovat pobyt dětí na vzduchu	1 2 3 4 5
13	Učitel má vyžadovat od dětí, aby po předčítání knihy o příběhu vyprávěly	1 2 3 4 5
14	Učitel má řešit spory mezi dětmi	1 2 3 4 5
15	Učitel má klást důraz na obouvání a samostatné oblékání dětí	1 2 3 4 5
16	Učitel má preferovat bezpečnost dětí před vzděláváním	1 2 3 4 5
17	Učitel má podporovat spolupráci s rodiči	1 2 3 4 5
18	Učitel má využívat dětské otázky při vzdělávací činnosti	1 2 3 4 5
19	Učitel má využívat svou autoritu	1 2 3 4 5
20	Učitel má učit děti správnému stolování	1 2 3 4 5
21	Učitel má dávat pozor na to, aby si děti neublížily	1 2 3 4 5
22	Učitel má učit děti sebeobsluze na toaletě	1 2 3 4 5
23	Učitel má vytvářet příležitosti pro rozhovory s rodiči	1 2 3 4 5
24	Učitel se má snažit o to, aby se děti nehádaly	1 2 3 4 5

25	Učitel má při vzdělávací činnosti využívat pracovní listy	1	2	3	4	5
26	Učitel má poskytovat dětem hodně času na samostatnou hru	1	2	3	4	5
27	Učitel má učit děti hygienickým návykům	1	2	3	4	5
28	Učitel má žádat od dětí, aby se ptaly na věci, které je zajímají	1	2	3	4	5
29	Učitel má zapojit i plačící dítě do aktivity	1	2	3	4	5
30	Učitel má učit děti pravidlům, jež platí v MŠ	1	2	3	4	5
31	Učitel má podporovat u dětí snahu o samostatné „čtení“ knihy	1	2	3	4	5
32	Učitel má preferovat péči před vzděláváním dětí	1	2	3	4	5
33	Učitel má podporovat samostatnost dětí	1	2	3	4	5

V této části dotazníku prosím hodnotíte vhodné aktivity pro **5–6leté děti**.

<b>Postupy s 5-6letými dětmi</b>		<b>vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím</b>				
1	Učitel má podporovat zkrácený dopolední pobyt dítěte v MŠ	1	2	3	4	5
2	Učitel má učit děti správně vyslovovat slova	1	2	3	4	5
3	Učitel má ukázat dětem, jakou má moc	1	2	3	4	5
4	Učitel má důsledně připravovat vzdělávací aktivity	1	2	3	4	5
5	Učitel má poskytovat dětem prostor pro vzájemné seznamování se ve skupině	1	2	3	4	5
6	Učitel má umožňovat dětem, aby si samy volily hru	1	2	3	4	5
7	Učitel má učit děti komunikovat s dospělými	1	2	3	4	5
8	Učitel se má snažit o ochranu zdraví dětí	1	2	3	4	5
9	Učitel má od rodičů zjistit, jaké potřeby má jejich dítě	1	2	3	4	5

10	Učitel má učit děti vzájemně spolupracovat	1	2	3	4	5
11	Učitel má klást důraz na to, aby děti po sobě uklízely hračky	1	2	3	4	5
12	Učitel má podporovat pobyt dětí na vzduchu	1	2	3	4	5
13	Učitel má vyžadovat od dětí, aby po předčítání knihy o příběhu vyprávěly	1	2	3	4	5
14	Učitel má řešit spory mezi dětmi	1	2	3	4	5
15	Učitel má klást důraz na obouvání a samostatné oblékání dětí	1	2	3	4	5
16	Učitel má preferovat bezpečnost dětí před vzděláváním	1	2	3	4	5
17	Učitel má podporovat spolupráci s rodiči	1	2	3	4	5
18	Učitel má využívat dětské otázky při vzdělávací činnosti	1	2	3	4	5
19	Učitel má využívat svou autoritu	1	2	3	4	5
20	Učitel má učit děti správnému stolování	1	2	3	4	5
21	Učitel má dávat pozor na to, aby si děti neublížily	1	2	3	4	5
22	Učitel má učit děti sebeobsluze na toaletě	1	2	3	4	5
23	Učitel má vytvářet příležitosti pro rozhovory s rodiči	1	2	3	4	5
24	Učitel se má snažit o to, aby se děti nehádaly	1	2	3	4	5
25	Učitel má při vzdělávací činnosti využívat pracovní listy	1	2	3	4	5
26	Učitel má poskytovat dětem hodně času na samostatnou hru	1	2	3	4	5
27	Učitel má učit děti hygienickým návykům	1	2	3	4	5
28	Učitel má žádat od dětí, aby se ptaly na věci, které je zajímají	1	2	3	4	5
29	Učitel má zapojit i plačící dítě do aktivity	1	2	3	4	5
30	Učitel má učit děti pravidlům, jež platí v MŠ	1	2	3	4	5

31	Učitel má podporovat u dětí snahu o samostatné „čtení“ knihy	1	2	3	4	5
32	Učitel má preferovat péči před vzděláváním dětí	1	2	3	4	5
33	Učitel má podporovat samostatnost dětí	1	2	3	4	5