



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Motivace studentů pro studium oboru Učitelství pro MŠ, pro profesi učitele

Vypracovala: Jana Tupá

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice, 2024

Prohlášení

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Jana Tupá

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za cenné rady, odborné připomínky a ochotu při vedení této bakalářské práce. Dále děkuji všem zúčastněným studentům z prvního ročníku Učitelství pro mateřské školy za spolupráci při tvorbě této práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem motivace studentů ke studiu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích a přípravou studentů na profesi učitele v mateřské škole v rámci přípravného vzdělávání. Cílem bakalářské práce je zjistit motivy studentů ke studiu daného oboru. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy vztahující se k učitelské profesi. Pozornost je kladena na pojem učitel, dále se věnuje pojmu motivace a druhy motivace a profesní dráze učitele, s čímž se pojí i pojmy profesní vidění a profesní portfolio. Poslední kapitola v této části je věnována dosavadním výzkumům v dané oblasti. V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření realizovaného prostřednictvím esejí zaměřených na motivační faktory u studentů prezenčního studia 1. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní pedagog; motivace; profesní vidění; profesní portfolio

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the topic of motivating students to study Kindergarten Teaching at the Faculty of Education in České Budějovice and preparing students for the profession of kindergarten teacher as part of preparatory education. The aim of the bachelor's thesis is to find out the students' motives for studying the given field of study. In the theoretical part, the basic terms related to the teaching profession are explained. The focus is on the concept of teacher, then it is devoted to the concept of motivation and types of motivation and the career path of a teacher, with which the concepts of professional vision and professional portfolio are also connected. The last chapter in this section is dedicated to the current research in the given area. The practical part presents the results of a research study carried out through essays focused on motivational factors among full-time students of the 1st year of Kindergarten Teaching.

KEYWORDS

Preschool teacher; motivation; professional vision; professional portfolio

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 UČITEL	9
1.1 Učitel mateřské školy	9
2 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE	13
2.1 Vývoj profesní dráhy učitele	14
2.1.1 Začínající učitel	14
2.1.2 Učitel expert	15
2.1.3 Vyhasínající učitel	16
2 MOTIVACE K UČITELSTVÍ	17
2.1 Vnější a vnitřní motivace	17
2.1.1 Caselmannova typologie	18
2.1.2 Vnitřní motivace dle Abrahama Maslowa	19
2.2 Metody rozvíjející motivaci u studentů	21
3 PROFESNÍ VIDĚNÍ	22
4 PROFESNÍ PORTFOLIO V RÁMCI PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	26
4.1 Vymezení pojmu	26
4.2 Účel a obsah portfolia	28
4.2. 1 Studentské eseje v rámci studia	32
4.3 Tvorba portfolia	33
4.4 Portfolio jako součást státní závěrečné zkoušky	34
5 VÝZKUMY USKUTEČNĚNÉ V OBLASTI MOTIVACE PRO VOLBU PROFESE UČITELE	
MATEŘSKÉ ŠKOLY	35
PRAKTICKÁ ČÁST	36
6 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	36

7 METODOLOGIE.....	37
8 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	38
9 DISKUZE.....	51
ZÁVĚR.....	53
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	55
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	59
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	60

ÚVOD

Téma mé bakalářské práce tvoří motivace studentů ke studiu učitelství pro mateřské školy hned z několika důvodů. Obecným a hlavním důvodem je skutečnost, že motivace studentů je jedním z nejdůležitějších předpokladů k úspěšnému absolvování studia. Motivace úzce souvisí s výkonností člověka, jelikož motivovaný člověk je výkonnější a vytrvalejší k dosažení cíle. Sama jsem se během svého studia setkala s mnoha studenty, kteří nastoupili na vysokou školu na základě určitého motivu, očekávání či představy, ale mnohdy z rozličných osobních důvodů či vnějších příčin studium nedokončili. Vzhledem k tomu, že jsem sama studentkou Učitelství pro mateřské školy, rozhodla jsem se zjistit, jaké motivační faktory studenty vedly právě ke studiu tohoto studijního programu.

Jak jsem již zmínila výše, hlavním důvodem k výběru tohoto tématu bylo i mé vlastní uvědomění, které mě vedlo ke studiu učitelství pro mateřské školy. Já sama jsem již na střední pedagogické škole absolvovala nespočet praxí v zařízeních mateřských škol, které mě při mé profesní cestě utvrzovaly ve výběru povolání učitele v mateřské škole. Při práci s dětmi jsem pociťovala radost během pomoci druhému a důležitost tohoto povolání do budoucna. Tematikou předškolní výchovy jsem byla doslova nadšená, proto jsem se rozhodla o prohloubení svých znalostí, a tudíž se pro mě bakalářské studium stalo jasnou volbou. Profesi učitele mateřské školy vnímám i nyní jako určité poslání, bez kterého by můj život nebyl naplněný jako doposud.

Hlavním cílem bakalářské práce je tedy zjištění hlavních motivačních faktorů, které studenty směřují ke studijnímu programu Učitelství pro mateřské školy na PF JU v Českých Budějovicích.

V teoretické části se zabývám již zmíněnou profesí učitele mateřské školy. Dále pak tématem motivace, profesním viděním studentů, profesním portfoliem a výzkumy zaměřenými na motivaci studentů pro studium učitelství pro mateřské školy. Praktická část je věnována výzkumnému šetření prostřednictvím analýzy esejí studentů vztahující se k motivaci k danému studiu. Eseje byly zadány 1. ročníku studentů prezenčního studia ve studijním programu: Učitelství pro MŠ, jenž započali své studium v akademickém roce 2021/2022 a 2022/2023. Eseje odevzdali všichni studenti, celkem bylo vybráno 43 esejí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL

I když je pojem učitel natolik zřejmý, je žádoucí se s některými definicemi seznámit již v úvodu kapitoly. Jako nejvýstižnější se jeví charakteristika od Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 326), kteří pojem učitel definují takto: „Osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.“ Klika a Sokol (1909, s. 1912) o profesi učitele uvádí: „Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání.“ Dále Průcha (2002) doplňuje k definicím označení učitele jako edukátora, jenž vyučuje, školí a vychovává apod.

Helus (2009) zmiňuje učitele jako činitele vývoje dítěte, který se svými postoji a jednáním stává pro dítě nejen šancí a dobrodiním, ale i ohrožením a neštěstím. Holeček (2014) konstatuje působnost učitele celou svou osobností na účastníky edukačního procesu a uvádí učitele jako celoživotní vzor, který studenty nevědomě směřuje při výběru profese.

Od nepaměti se lidé zabývali výchovou a vzděláváním svých dětí, a proto povolání učitele náleží k prvotním povoláním světa. Podle Charty učitelů z roku 1966 se označení učitele vztahuje na všechny osoby, které se zabývají výchovou a vzděláváním žáků na školách (Opravilová, 2016).

1.1 Učitel mateřské školy

Učitel mateřské školy se podle zákona č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, řadí mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost: „přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou“. Dle tohoto zákona musí učitel mateřské školy k výkonu povolání absolvovat studium zaměřené na předškolní pedagogiku, např. ve středoškolské úrovni, v nástavbovém studiu či vysokoškolských studiích.

Studiem profesní příprava teprve začíná a sebevzdělávání učitelky je žádoucí. Dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační

komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, se učitelství řadí mezi profese, které obnáší celoživotní proces sebevzdělávání sloužícího k profesnímu růstu. Učitel si může na základě svého osobního záměru vytyčit osobní cíl a z něho poté vycházet při výběru nabídek vzdělávacích kurzů a seminářů. Veškeré formy sebevzdělávání zkvalitňují vlastní práci učitele a výkon profese (blíže viz Opravilová, 2016).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) označuje učitele mateřské školy i předškolním pedagogem, který odpovídá za cílevědomý a plánovaný program pedagogické činnosti a dále za jeho podmínky a výsledky.

Dle Šmelové (2004) jsou základní role předškolního pedagoga:

- **1. Inspirátor** – zajišťuje podmínky pro vzdělávání se zřetelem k zájmům, potřebám a specifickému vývoji dítěte. Přispívá k rozvoji přirozené zvědavosti dítěte.
- **2. Facilitátor** – Přispívá k rozvoji individuálních schopností. Stává se pro dítě průvodcem na cestě za poznáváním.
- **3. Konzultant** – Buduje vřelé přátelské prostředí směřující k získávání vzájemné důvěry.

Tomanová (2004) uvádí podrobnější přehled rolí předškolního pedagoga, a to na:

1. Role pečovatele/pečovatelky se objevuje tam, kde učitel/ka:
 - přistupuje k dětem s láskou a vřelostí;
 - s empatií reaguje na dětské potřeby (bezpečí, láska, úcta);
 - ochraňuje dítě před nebezpečím a vede dítě ke zdravému životnímu stylu;
 - podněcuje dítě k čistotě, péči o zdraví, sebeobsluze a základním hygienickým návykům apod.;
 - umožňuje dítěti pomoc a podporu.
2. Role komunikátora se objevuje tam, kde učitel/ka:
 - zvládne adekvátním způsobem reagovat na vzniklé situace v mateřské škole;
 - je schopná navazovat vztahy s účastníky edukačního procesu (děti, pedagogové) i se zaměstnanci či spolupracujícími osobami v daném školském odvětví;

- se zaměřuje na vznik vzájemné spolupráce mezi učitelem a rodičem např. sdělováním pedagogických záměrů a výchovně-vzdělávacích cílů směřujících k rozvoji dítěte;
 - komunikuje s dítětem jako s partnerem a zároveň u dítěte rozvíjí důslednost.
3. Role učitele/učitelky se objevuje tam, kde učitel/ka:
- dítě učí nejen poznávat svět kolem sebe, ale i vlastní hodnotu v tomto světě;
 - generuje situace, v nichž dítě poznává důležitost naučeného.

Autorka uvádí specifické aktivity pro roli učitelky, jimiž jsou: **diagnostika, projekty, motivace a hodnocení.**

4. Role vůdce se objevuje tam, kde učitel/ka:
- organizuje a vede k aktivizaci větší počet účastníků edukačního procesu;
 - kooperuje s rodiči nebo dalšími institucemi v okolí (vzdělávací, kulturní, sportovní).
5. Role manažera se objevuje tam, kde učitel/ka:
- zajišťuje chod celé instituce či několik jednotlivých článků struktury řízení;
 - realizuje několik složek z řídicí práce, např. zkoumá přání, tužby a očekávání účastníků edukačního procesu, zohledňuje signály ze základní školy či blízkého okolí, má ponětí o možnostech rodiny aj.;
 - reflektuje a adekvátně reaguje na podněty.
6. Role obhájce se objevuje tam, kde učitel/ka:
- zaznamená nepřiměřeně uspokojované potřeby dětí a postoupí kroky k nápravě;
 - vychází z Úmluvy práv dítěte k navození odpovídajících pedagogických podmínek směřujících k rozvoji ponětí jeho práv.
7. Role poradce se objevuje tam, kde učitel/ka:
- přiměřeným způsobem informuje rodiče dítěte o odchylkách ve vývojových oblastech, např. výjimečné předpoklady nebo oslabené oblasti vývoje a předává rodičům doporučení ke stimulaci daných oblastí;
 - je schopná poradit a doporučit instituce, na které se mohou rodiče obracet, např. logopeda, pedagogicko-psychologickou poradnu, zdravotnické zařízení a jiné.

První spis zabývající se předškolní výchovou, Informatorium školy mateřské, obsahuje ideu učitele podle Komenského (1964, s. 12), již je:

„Rozumné, pobožné, vážné osoby za učitele mládeži vystaveny byly, jimiž by rodičové dítky své a právo kázně odvedouc, skrz ně dítek svých v dobrém vzdělání očekávati mohli.“ Adekvátní je charakteristika podle Opravilové (2016, s. 186), která uvádí představu učitele mateřské školy jako: „ideální, laskavé matky, jejíž péče o děti je podložena především mateřskými instinkty a láskou, obohacena příslušnými dovednostmi a vzděláním.“ Kořátková a Průcha (2013) předškolního pedagoga popisují jako osobnost zaměřující se na celostní rozvoj dětí s ohledem na osobní a sociální rozvoj každého dítěte. Podle Svobodové a kol. (2017) se učitel v mateřské škole řadí na první místo dospělých osob mimo rodinu, s nímž se dítě setkává. Je pro dítě inspirací a vzorem. Opravilová (2016) uvádí, že učitel mateřské školy byl dříve vnímán jako sociální pracovník a v současnosti se řadí mezi 3. nejpočetnější učitelskou kategorii. Povolání učitele mateřské školy bylo oficiálně prosazeno v roce 1934 ze strany ministerstva školství, do konce 18. století se uplatňoval pojem pěstounka (Syslová et al., 2019).

Vágnerová (2021) vysvětluje předškolní věk jako etapu přípravy na život, ve kterém by měla učitelka představovat a zajišťovat řád společně s dalšími dospělými činiteli. Učitel mateřské školy tudíž musí mít povědomí i o vývojových zvláštностech příznačných pro předškolní věk (zpravidla 3–6 let), obzvláště o specifické myšlení a rozvažování dětí.

2 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE

Průcha (2002) uvádí: „že čím je učitel profesně zkušenější, tím je učitelova práce kvalitnější.“

Bělohávek (1994) kategorizuje profesní dráhu učitele na čtyři období. Prvním je přípravné období, které se věnuje přípravě na profesi učitele a končí v závěru přípravné fáze nástupem do prvního zaměstnání. Zahájením prvního pracovního poměru až do přibližně třicátého pátého roku jedince se vymezuje období počátku kariéry, ve kterém se jedinec může setkat s tzv. „šokem s realitou“. Další období trvající přibližně od třicátého pátého roku až do padesáti let věku jedince je tzv. kariérové období středního věku. Závěrečná etapa profesní kariéry učitele je označována jako poslední kariérové období staršího věku začínající od padesátého pátého roku věku jedince, přičemž v této profesní fázi zaujímá učitel roli lektora, který předává své získané zkušenosti mladším pedagogickým kolegům.

Další model profesní dráhy uvádí Průcha (2002, s. 23-24):

- volba učitelství (motivace ke studiu učitelství);
- profesní start (učitel – začátečník);
- profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelství);
- profesní stabilizace (zkušený učitel – učitel expert);
- profesní vyhasínání (vyhoření).

S etapami jsou spjaty následující pojmy: profesní kontinuita, tj. vytrvání u svého povolání v průběhu života a profesní migrace, tj. změna profese a odchod od učitelství povolání.

O něco podrobněji než v předchozích případech, popisuje Alan (1989, in Průcha 2017) jednotlivé fáze profesní dráhy, kde dává do vazby i životní cykly člověka.

Volba učitelství profese – ke zkvalitnění edukačního procesu je ve středu zájmu zjistit především informace o jedincích, kteří mají o studium pedagogických oborů zájem.

Podle Wiegerové a Gavory (2014) první myšlenka a záměr stát se pedagogem vzniká již v dětství. Koncept učitelství je ovlivněn především vnímáním a interpretací dítěte v rámci vzdělávacího obsahu, kdy se současně buduje jeho identita učitele. Každý učitel

je ojedinělý, jelikož prožitky každého učitele jsou odlišné a podílejí se i na celkovém obrazu jedince.

Profesní start – etapa zařazující jedince do prvního roku učitelství, ve které vznikají rozpory mezi znalostmi a zkušenostmi, dále mezi osobním úsilím jedince a zájmem organizace (viz blíže Průcha, 2002).

Dále Mareš a kol. (1991, in Průcha 2017) uvádějí, že se v začátku profesního startu učitele objevují konflikty mezi praktickou přípravou učitele v rámci přípravného vzdělávání a realitou. Učitel se v rámci adaptace v profesním začátku kariéry nachází ve stresových situacích a je nutkán vyhledávat řešení daných situací metodou „pokusu a omylu“. Na základě předchozího tvrzení je učitel popisován jako „osamělý běžec“.

Profesní adaptace a profesní vzestup – autor objasňuje, že tyto fáze přispívají k budování profesní identity učitele. Fáze prospívá k hledání správného stylu vedení a uchopení učitelství v kontextu s uspokojením profesní touhy.

Profesní stabilizace – jedinec je označován jako zkušený učitel, u kterého již není nutností uvádět ho do praxe. Někteří autoři uvádějí, že délka této etapy je od počátku profesní kariéry až po dosažení pěti a více let.

Profesní vyhasínání – závěrečná etapa učitelství, která se dostává do střetu dalších názorů. Dle Alana se po 25 až 30 letech praxe proměňují hodnoty učitele a zaměřují se především na osobní zájmy, a to na výdělek s ohledem k budoucímu důchodu a pracovní podmínky.

2.1 Vývoj profesní dráhy učitele

S předchozí uváděnou problematikou se pojí i odborná terminologie, která definuje nejčastěji uváděné fáze profesního vývoje učitelů. Mezi nejfrekventovanější termíny patří: „začínající učitel“, dále pak „učitel expert“ a „konzervativní (vyhasínající) učitel“.

2.1.1 Začínající učitel

Pojmem začínajícího učitele označujeme nově nastupující absolventy pedagogických fakult do zaměstnání, čímž se stávají zaměstnanci příslušné vzdělávací instituce. Začínající učitel je tzv. **začátečník**, jehož můžeme vystihnout jako nezralého, mladého, nezkušeného a doposud neovládajícího veškeré pracovní postupy a techniky. Z daného výrazu můžeme však čerpat perspektivu, nadšení, ale i naději (Podlahová, 2004).

Adekvátní je charakteristika od Průchy a kol. (2013, s. 395), kteří začínajícího učitele označují jako toho, kdo „má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Vítečková (2018, s. 27) definuje pojem obdobným způsobem, a to jako učitele: „v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učitelu poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí“. Časové období učitele učitelem začínajícím nelze zcela vymezit. Je potřeba zohlednit i další okolnosti např. typ školy, výši úvazku atd. (Průcha et al., 2013). Dále Průcha (2002) označuje za klíčové období první rok v pracovní roli učitele ve škole, v tomto časovém rozmezí se právě formulují profesní dovednosti učitele a probíhá adaptace na podmínky a úkoly, v místě svého povolání.

U začínajících učitelů se na počátku své kariérní cesty objevuje tzv. šok s realitou (profesní náraz), ve kterém zjišťují své málo čtené či početnější nedostatky v připravenosti na veškeré požadavky ze strany školy (Průcha, 2002). Mezi další problémy začínajících učitelů se řadí: nutnost systematické rady a pomoci, dále pak problémy s kázní a pozorností u neprospívajících žáků (Podlahová, 2004; Průcha, 2002).

A právě k usnadnění profesního začátku v praxi vzniká od 1. ledna 2024 pro začínajícího učitele v adaptačním období právní nárok k přidělení **uvádějícího učitele** (viz § 24a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Adaptačním obdobím se rozumí první dva roky pedagogické praxe, podle zákona o pedagogických pracovnících s účinností od 1. ledna 2024 je vymezeno obdobím od vzniku prvního pracovního poměru až po uplynutí dvou let trvání pracovního poměru (Fryzelková et al., 2022).

2.1.2 Učitel expert

Nejdelší profesní etapa v životě učitele bývá někdy nazývána jako období profesní stabilizace nebo profesního vzestupu.

Profesní etapa učitel expert nastává po uplynutí předchozího stádia začínajícího učitele, kdy se ze začátečníka stává zkušený učitel. Učitel expert je tedy učitelem, který nepotřebuje již odbornou pomoc, ale je pro něho žádoucí poskytování dalšího rozšiřujícího vzdělávání. Jediným zádrhelem, který není přesně vymezen, je časový úsek, ve kterém se ze začínajícího učitele stává učitel expert (Průcha, 2017).

Alan (1998, in Průcha 2017) a další autoři uvádějí, že většinou období profesní stabilizace bývá stanoveno do pátého roku po nástupu do pedagogické profese.

Průcha (2017) charakterizuje zkušeného učitele na základě získaných profesních kompetencí, mezi něž náleží tyto kompetence: komunikativní, odborně předmětové, organizační a řídicí, psychodidaktické, diagnostické a intervenční, poradenské a kompetence vlastní reflexe.

2.1.3 Vyhasínající učitel

Koncová etapa profesní dráhy učitele je pravděpodobně nejvíce spojovaná s problematikou syndromu vyhoření, která vychází z náročnosti této profese. Syndrom vyhoření popisuje duševní stav objevující se u lidí, kteří vykonávají povolání, jež je závislé na mezilidské komunikaci. Vyhořelí učitelé ztrácejí nadšení a dělají ve své profesi jen ty nejnnutnější činy (Průcha, 2002).

Řehulka a Řehulková (1998, in Průcha 2002) doplňují, že práce je náročná po stránce fyzické, ale i hlasové a zejména psychické. Dle Podlahové (2004) neustále pozoruje okolní dění a musí vhodně reagovat na nepříjemné situace. K detailnějšímu pochopení syndromu vyhoření si představíme čtyřfázový model dle Edelwiche a Brodského.

1. Stádium nadšení – znázorňuje pracovníka s dostatečným množstvím energie a s vysokým nasazením, který je ochoten každému pomoci;
2. Stádium stagnace – počáteční nadšení se vytratilo a člověk se ztotožnil s realitou. Prvotním zájem již není práce, ale peníze a pracovní doba;
3. Stádium frustrace – osoba pociťuje nejistotu v sobě samém;
4. Stádium apatie – člověk naprosto ztrácí zájem o práci, chová se k ní lhostejně. Oddaluje se nejen od pracovního života, ale i od kolegů a rodiny. (Stock 2010; Maroon,2012).

Dle Vašutové (2007) je prevencí vzniku syndromu vyhoření např. dostatečné sebevědomí, příjemně nastavené klima mezi pedagogy, přívětivá vykonávaná práce, volnočasové činnosti, klidné domácí prostředí a opora v životního partnera. Průcha (2002) doplňuje, že pro učitele je podstatné, aby zaujmul racionální postoj ke své práci a zároveň si uvědomil i další smysluplné aspekty ve svém životě, které tvoří: rodina, přátelé, kolegové, volnočasové aktivity a zájmy.

2 MOTIVACE K UČITELSTVÍ

Plháková (2023) pojem motivace vysvětluje jako souhrn duševně-energetických sil neboli motivů, které určitým způsobem řídí nejen chováním, ale i prožíváním se záměrem dosažení pozitivní situace. Adair (2004) chápe motivaci jako vnitřní moc, která nás prostřednictvím touhy, potřeby nebo i emoce pobízí kupředu. Autor dále poukazuje na nepostradatelnou spojitost s vůlí, která napomáhá k rychlosti pohybu.

Dle Čápa a Mareše (2007) původ slova motivace vychází z latinského pojmu „movere“, tedy hýbati a pohybovati. Nakonečný (2014) o motivaci uvádí, že se jedná o proces iniciovaný výchozím stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit, který směřuje jedince k odstranění tohoto deficitu, po zmírnění či odstranění deficitu nastává určitý druh uspokojení.

Nakonečný (2014) doplňuje, že motivace je pojmem abstraktním a zaměřuje se především na psychologické důvody variability jednání.

Výstižná je charakteristika od Čápa a Mareše (2007, s. 92) kteří motivaci definují jako: „souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval“. V motivaci působí dvě pohnutky, tj. vnější a vnitřní, které jsou k sobě úzce svázány. Shodnou činnost může vykonávat několik lidí, ale každý z nich na základě jiného motivu, tzn., že motivace je individuální.

2.1 Vnější a vnitřní motivace

Motivaci můžeme rozdělit podle dvou hledisek. V prvním hledisku by se jednalo o motivaci vnější, která se týká činností vykonaných na základě vnějších faktorů. Motivace vnitřní oproti předchozímu typu motivace je obrácena zejména na vnitřní potřeby jedince (Helus, 2003). Dále Nováčková a kol (2020) doplňuje a uvádí, že rozhodujícím východiskem kvalitně odvedené činnosti je původ motivace. Tedy jestli motivace vychází z vnějšího prostředí, kdy danou činnost děláme pouze za účelem vyhnout se nejrůznějším nepříjemnostem či pro získání odměny, jedná se o motivaci vnější. Tento typ motivace neprospívá k pěstování dlouhodobého úsilí, tím spíše je pravděpodobné, že kvalita je neporovnatelná s jedinci, kteří vykonávají činnost na základě vnitřního zájmu. Vnitřní motivace nevychází jen z vnitřního zájmu, ale především je těsně spjata s našimi

potřebami, těmi nejzákladnějšími počínaje, až tou nejvyšší seberealizací konče, která nám stejně jako ty předchozí umožňuje dělat to, co nás baví. Podle Nováčkové a Nevolové (2020) z vnější motivace vykonáváme to, co bychom nevykonávali sami od sebe. Činnosti konající na základě vnější motivace provádíme z toho důvodu, abychom se vyhnuli nepříjemnostem nebo za účelem odměny.

Mezi výzkumy, které se zaměřovaly na vnitřní motivaci k volbě profese učitele mateřské školy, se řadí např. výzkum Šmelové a Neleškové (2009), Wiegerové a Gavory (2014) a Burkovičové (2004). Z výše zmiňovaných výzkumů byly shledány prvotní motivy, tj. láska k dětem, touha dítě chránit a vzdělávat ho. Dalším motivem, který k výběru této profese přivádí zájemce je nepříjemná vlastní zkušenost z prostředí mateřské školy, a proto učitelé i budoucí uchazeči usilují o změnu, která přispěje k vytvoření příznivějšího prostředí pro děti. Nesmíme však opomenout radost z práce s dětmi a zpětnou vazbu ze strany dětí, jež je věčným podnětem k volbě povolání předškolního pedagoga. U pracujících pedagogů v školských zařízeních se objevuje motiv k doplnění či rozšíření kvalifikace, ale i nespokojenost s dosavadní prací, a proto mnohdy vybírají i zařízení mateřských škol jako další pracovní pozici (Váchová a Vítečková 2017).

2.1.1 Caselmannova typologie

Z jakého důvodu se člověk rozhoduje pro povolání učitele? Jednu ze základních teorií představuje Holeček (2014). Autor se zabývá teorií na základě Caselmannovy typologie, která se zaměřuje na převládající nasměrování k pedagogické profesi. Teorie rozděluje učitele na dva základní typy. Prvotním typem je tzv. **logotrop**, učitel, který představuje nadšence vyučovaného oboru. Jeho práce je především orientovaná na předmět. Jeho úsilím při svém vzdělávacím působení je tím nejvhodnějším a nejpřívětivějším způsobem zaujmout studenty, předat z vyučovaného předmětu co nejvíce poznatků. Nejpodstatnější je pro něj příprava do výuky, jež zahrnuje např. vytváření prezentací, názorné ukázky, práci s interaktivní tabulí, péči o své sbírky. Jeho záměr je tedy především v předání veškerých poznatků, které vlastní. Samotný zájem je tudíž přednostněji zaměřen na jeho obor než na žáky samotné. Langová (1992) diferencuje logotropa na filozoficky orientovaného, jenž představuje studentům různé filozofické směry a přispívá k nalezení smyslu života, nebo na osobu vědecky orientovanou.

Vědecky orientovaný logotrop může svým nadšením pro profesi žáky směřovat, ale i svým zaslepením a nerespektováním jejich potřeb i ubližovat.

Druhotný typ učitele je tzv. **paidotrop**. Pedagog, který je ve své podstatě v porovnání s pedagogem předchozím zaměřený na žáky. Představa empatického a vstřícného učitele, který v současnosti odpovídá na aktuální potřeby žáků než výše zmiňovaný logotrop. Učitel, který je otevřený a rád se zaměřuje na prožívané emoce žáků, jejich postoje, problémy a další. Typ učitele, který je připravený žákům porozumět, pochopit i pomoci, toto však bohužel představuje i stinné stránky. Jednou z nich může být postupné snižování nároků na žáky, čehož mohou děti později využívat. Při své výuce nebere ohledy na nežádoucí výsledky žáků a ani na možnost poskytnout žákům pomoc při překonávání překážek (Holeček, 2014). I k paidotropu Langová (1992) doplňuje své poznatky o rozdělení paidotropa na individuálně psychologicky orientovaného a sociálně-psychologicky orientovaného.

Ideálním modelem učitele by v současnosti měl být tzv. globální učitel, podobný typu učitele paidotropa. „Globální učitel“ je představitelem demokratického způsobu jednání. Zdůrazňuje respektování práv druhých. Usiluje o celostní rozvoj všech složek osobnosti, klade důraz na podílení se žáků na rozhodování a s ním nesoucí odpovědnosti. K řešení problémů přistupuje z globálního, celosvětového hlediska (Kohoutek & Ouroda, 2000).

2.1.2 Vnitřní motivace dle Abrahama Maslowa

Motivace, jak již bylo uvedeno výše, představuje motivační stav, v jehož obsahu se odráží jakýsi deficit v tělesném nebo sociálním bytí jedince. Pojem **potřeba** charakterizuje zmiňovaný deficit. Tzn. „něco potřebovat znamená mít nedostatek něčeho, resp. udržovat takový stav věcí, který je nezbytný k udržování bezporuchového fyzického či sociálního fungování“ (Nakonečný, 2014, s. 161). Další pojetí definuje potřebu jako pocit přebytku nebo nedostatku a uvádí veškeré potřeby jako nutným prvkem pro život, ale i pro samotný vývoj jedince. Z toho vychází i působení tzv. prožitku nedostatku na psychické jevy, jimiž je např. pozornost, myšlení, emoce a vůle (Lokšová & Lokša, 1999; Nakonečný, 2021). Odlišujeme dva druhy potřeb – biogenní a sociogenní. Biogenní potřeby – biologické, fyziologické – zobrazují nedostatky v biologickém bytí člověka a vykazují se jako vrozené i naučené tendence k obnovení fyziologické homeostázy.

Sociogenní potřeby – sociální, sociokulturní – zobrazují nedostatky v sociálně-kulturním bytí člověka, které se vykazují jako naučené tendence k zachování a obnovení psychického ekvilibria. Základem fyziologické homeostázy a psychického ekvilibria je nutnost udržovat rovnováhu mezi stavy „má být“ a „je“ (Nakonečný, 2014).

Dále Nakonečný (2014) upozorňuje na neizolovanost lidských potřeb, které můžeme rozdělit do několika kategorií podle naléhavosti, obsahu, času, podstaty pro člověka a dalších. Podle naléhavosti rozdělujeme potřeby na nezbytné – nutné k existenci (potřeba jídla, pití) a zbytné – nepotřebné k přežití (kniha, šperk). Za nejznámější hierarchii lidských potřeb je považována teorie Abrahama Maslowa, jež je označována za teorii humanistickou. Tato Maslowova pyramida lidských potřeb je mnohdy znázorněna jako pyramida, v níž jsou potřeby rozděleny do pěti úrovní/pater – od nejnižších po nejvyšší (viz Obrázek 1). První čtyři patra pyramidy jsou označována jako tzv. nedostatkové potřeby, kterými jsou:

- **Základní tělesné, fyziologické potřeby** – ztvárňují nepostradatelné potřeby organismu a zastávají klíčovou roli při naplňování potřeb vyšších. Jestliže nebude naplněna tato základní potřeba, stává se potřebou dominantní a ovlivní celé chování jedince.
- **Potřeba bezpečí a jistoty** – představuje jistotu v zaměstnání a tím i stálý zdroj příjmu, kromě toho i jistotu v mezilidských vztazích – důvěru, spolehlivost a v neposlední řadě i jistotu v zázemí domova, kde se osoba nesetká s žádným ohrožením či nebezpečím.
- **Potřeba lásky, přijetí, spolupatříčnosti** – do této potřeby se řadí touha po přátelství a partnerství, kde klíčovou roli hraje touha být milován a milovat.
- **Potřeba uznání, úcty** – tato potřeba představuje touhu o uznání výkonu a respektu od druhých lidí, jedná se o potřebu určité role.

Poslední potřebou je tzv. potřeba existence označovaná jako potřeba růstová:

- **Potřeba seberealizace (sebeaktualizace)** – představuje snahu realizovat své schopnosti a záměry. Člověk se snaží být nejlepší verzí sebe sama.

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: Wikipedie (2014)

Holeček (2014) potvrzuje, že úspěšný učitel je ten, který při své profesi uspokojuje vyšší psychické potřeby. Pro úspěšnost v učitelském povolání je relevantní míra vlastní seberealizace učitele. Z toho vyplývá, že k naplnění potřeby vyšší musí být nejprve naplněna potřeba nižší. Člověk musí být tedy neustále motivován, aby mohly být uspokojovány vyšší potřeby (Lokšová & Lokša, 1999; Nakonečný, 2015; Nakonečný, 2021; Plháková, 2023).

2.2 Metody rozvíjející motivaci u studentů

Povolání předškolního pedagoga v posledních letech stoupá na piedestalu mezi významné a náročné povolání, které si žádá i kvalitní vysokoškolské vzdělávání, které by zajistilo odbornější přípravu (Syslová & Horňáčková, 2014). Úsilím dnešní doby je tedy připravit studenty nejen na profesi učitele pomocí teoretických poznatků, ale je zde též patrná snaha rozvíjet reflektivní dovednosti studentů, které jsou pro praxi nezbytné. Povolání učitele mateřské školy si žádá někoho, kdo umí přemýšlet, plánovat danou činnost k naplnění daných cílů a dokázat reflektovat k dalšímu kariérnímu postupu (Wiegerová, 2015). Syslová a Horňáčková (2014) se přiklání a prezentují ve svých výzkumech náročnost povolání pedagoga předškolního věku a s ním spjatý požadavek vysokoškolského vzdělávání.

3 PROFESNÍ VIDĚNÍ

Vzhledem k celkové problematice daného tématu je profesní vidění úzce spojeno s konceptem motivace. Tyto dva termíny jsou tedy propojeny a vzájemně se ovlivňují. Ukázkovým příkladem spojitosti motivace s profesním viděním je např. to, že motivace posouvá učitele v jeho profesním rozvoji zejména v profesním vidění, protože profesní vidění představuje dlouhodobou systematickou práci učitele, která by se bez motivace neobešla.

K vymezení učitelské profese v rámci přípravného vzdělávání se objevují tři koncepte pojetí učitele. První z nich je tzv. pojetí učitelství založené na důkazech (evidence-based education), další pojetí vychází ze znalostí učitele - tzv. učitelství založené na znalostech (knowledge-based) a třetí koncepci tvoří model učitele jako reflektivního praktika. Koncept modelu učitele jako reflektivního pracovníka se v posledních letech v porovnání s ostatními koncepcemi dostává do popředí (Syslová, 2017).

Posledním konceptem výše zmiňovaným je tzv. profesní vidění (ang. professional vision), tedy obraz viděné situace, jež je ovlivněna danou profesí sledujícího a umožňuje odlišovat profesionály v praxi od laiků (Minaříková & Janík, 2012). Goodwin v roce 1994 použil pojem profesní vidění pro stanovení jednoho ze znaků profesí. Tento výraz nám umožňuje strukturovat pozorovanou událost a napomáhá vést odbornou diskusi nad pozorovaným/viděným jevem. Ke zkoumání zásadních znaků dané situace diferencujeme tři procesy:

1. **kódování** (coding) – v této fázi se pozorované jevy transformují do viděného (object of knowledge), fáze přispívá k rozpravě v dané profesi; objasňuje odpovídající událost;
2. **zvýrazňování** (highlighting) – v této fázi se pozorovaný jev/objev rozděluje na části figury a pozadí, přispívá ke zviditelnění i nějakých jevů z pozorovaného pole;
3. **vytváření a artikulování materiálních reprezentací** (producting and articulating materiál representations) - např. zdůraznění významných rysů.

Z anglického slovního spojení „**professional vision**“ do českého překladu autoři posuzovali rozmanité jazykové možnosti – např. profesní vnímání, jež by se nejvíce podobalo německému překladu „**professionelle Wahrnehmung**, profesní vhléd a další.

Pojem, který se nakonec ustálil, je profesní vidění, jelikož směřuje k následujícímu výkladu viděného/pozorovaného jevu nesloužícího jen k samotnému pozorování, ale i k evaluaci, předpovědi a alternativám (Minaříková & Janík, 2012).

Sherinová (2001) profesní vidění vnímá jako „schopnost učitelů identifikovat aspekty situace relevantní pro její pedagogický úspěch a přemýšlet o nich“ (2014, in Minaříková, s. 754).

Dále autorka rozděluje profesní vidění na **dva subprocesy** (Sherin, 2007, s. 384):

- výběrové zaměření pozornosti (selective attention)
- uvažování založené na znalostech (knowledge-based reasoning)

Prvním subprocesem, výběrovým zaměřením pozornosti, se poukazuje na identifikaci situací a událostí, jež jsou žádoucí pro úspěšné pedagogické jednání. Druhým subprocesem vycházejícím z uvažování založeného na znalostech se rozumí aplikování znalostí na základě toho, co zná o učivu nebo toho, co zná v kontextu dané třídy či v rámci širších principů výuky (Minaříková & Janík, 2012).

Tyto dva subprocesy jsou spolu úzce a neoddělitelně svázány, tento koncept je rozšířen nejen u nás, ale i v zahraničí (Minaříková, 2014). Píšová (2005) uvádí, že na základě těchto procesů si student propojí teorii s praxí a získá hlubší porozumění sobě samému a praxi.

Podle Seidelové et al. (in Minaříková & Janík, 2012) můžeme prostřednictvím druhého subprocesu uvažovat nad znalostmi ve třech rovinách, kterými jsou: 1. popis toho, čeho si učitel všiml (popis; description); 2. slučování určitých situací ve třídě s předchozími znalostmi učitele (vysvětlení; explanation); 3. uplatnění předchozího spojení k předvídání možných následků situace (predikce; prediction).

Se zkoumáním profesního vidění se nejčastěji setkáme přímo v rámci výuky.

Rozlišujeme dva úhly pohledu podle pozice učitele:

- Prvním úhlem je z pohledu učitele – aktéra výuky (professional vision in action), kdy učitel je účastníkem výuky.
- Druhým pohledem je z pozice pozorovatele (např. při pozorování výuky jiného učitele nebo své vlastní zprostředkované např. videozáznamem).

U prvního zkoumání profesního vidění dosud nebyla objevena nejvhodnější forma k tomuto výzkumu, avšak v případě druhém je profesní vidění tímto způsobem již zkoumáno ve větší míře (Minaříková & Janík, 2012).

Profesní vidění zkoumané prostřednictvím videozáznamů

Píšová (2005) se ve svém výzkumu zabývá změnou uvažování u studentů prostřednictvím videozáznamů. Jedná se o výzkumné šetření, ve kterém studenti po roční výukové praxi spojené s prací s videonahrávkami splňovali více fáze reflexe. Dále Santagová a Angelicová (2010) využívaly ve svých výzkumech zaměřených na profesní vidění videozáznamy. Výzkumem schopností studentů učitelství analyzovat a reflektovat videozáznamy výuky se autorky zaměřovaly na tři dimenze – **analýzu, evaluaci a návrh alternativ** (in Minaříková & Janík, 2012). Dále Syslová (2016) svůj výzkum soustředila na využívání videonahrávek v praxi, konkrétně k rozvoji profesních kvalit budoucích učitelů mateřských škol. Autorka se koncentrovala na profesní vidění jako „schopnost učitelů identifikovat aspekty situace relevantní pro její pedagogický úspěch a přemýšlet o nich“. Přesněji se její výzkum zaměřoval na studenty 2. ročníku studijního programu Učitelství pro mateřské školy z Masarykovy Univerzity. Ve třetím semestru oboru Učitelství pro mateřské školy je povinným předmětem seminář Kurikulum předškolního vzdělávání, který probíhá zpravidla dvě hodiny týdně a ve kterém se videonahrávky využívají. Povinný předmět vznikl v průběhu projektu: Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání. Seminář je propojen s předmětem pedagogické praxe. Výzkum se týkal 18 studentek, kterým na začátku semestru byla puštěna výuková nahrávka z prostředí mateřské školy, kterou měly písemně reflektovat na papír. Poté byla s odstupem sedmi měsíců nahrávka studentkám znovu spuštěna. Z výzkumného šetření je tedy patrný posun k zaměření pozornosti, jelikož studentky se zaměřovaly i na prostředí, což se během prvního přehrávání nahrávky nestalo. Z toho je patrné, že výběrové zaměření pozornosti před kurzem a po kurzu se liší. (Minaříková, 2014, s. 754).

Dále Píšová (2005) se při svých výzkumech zaměřila na reflektivní dovednosti, a to na šest myšlenkových operací, jimiž jsou – popis, analýza, alternativa, hodnocení, generalizace a metakognice. Dalšímu výzkumu se věnovala Minaříková (2014), která

v rámci něho definovala těchto 6 úrovní, a to: reprezentování, interpretování, vysvětlování, predikování, hodnocení a navrhování alternativ.

Zvláště profesní vidění spojuje tyto dva pojmy: profesní vědění a profesní jednání (Minaříková & Janík, 2012).

Profesní vědění

Podle Minaříkové a Janíka (2012) jsou pojmem profesní vědění (angl. professional knowing/knowledge, něm. professionelles Wissen) obvykle označovány určité souhrnné poznatky a znalosti, jež náleží k dané profesi a blízkým příslušníkům profese. Pojem profesní vědění definovala Píšová (2005, s. 6) jako: „syntézu teoretického poznání a zkušeností na základě kterých je dále nové poznání vytvářeno“. Podle Minaříkové a Janíka (2012) zahrnuje pojem profesní vědění tzv. teoretické poznatky, praktické zkušenosti, postoje a představy o hodnotách učitele.

Profesní jednání

Profesní jednání (angl. Professional action, něm. professionelles Handeln) představuje tzv. konativní složku, která obsahuje typické způsoby práce v průběhu určité profese. Tato složka se úzce spjata s pojmem kompetence nebo procesuální účinnost (Minaříková & Janík, 2012).

Všechny tyto tři popisované dimenze je potřeba v rámci teorie a výzkumu oddělovat, avšak v praxi se neustále prolínají.

4 PROFESNÍ PORTFOLIO V RÁMCI PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Ke komplexnímu pochopení dané problematiky je nezbytné objasnit hned v úvodu kapitoly základní vztahy mezi pojmy motivace a profesní portfolio. Motivace je hlavním tématem této práce, s níž jsou spojeny i následující pojmy. Prvním z nich je profesní portfolio, které obsahuje soubor studentských esejí, které se zaměřují na učitelské sebepojetí, především na motivaci, která je ústředním tématem této práce.

4.1 Vymezení pojmu

Pojem portfolio se v posledních desetiletích stává stále populárnějším, většina lidí se s ním již setkala např. při profesní vzdělávací cestě nebo během jiných příležitostí. Portfolio se stává moderním trendem nejen v českých zemích, ale i v zahraničí (Syslová et al., 2018 a). Efektivně se portfolio využívá např. v Anglii, Portugalsku, Belgii, Nizozemí i v Irsku (Clarke 2002, in Píšová, 2007).

Slovo vzniká složením latinských slov portatio (nošení) a folium (list). V italském jazyce se tímto pojmem označuje např. schránka nebo desky na přenos spisů či listin. Ve francouzském jazyce se pojem objevuje v podobě slova portefeuille (peněženka). V českých zemích si i tvůrčí umělci vytváření svá portfolia profesních artefaktů, častěji se s tímto pojmem setkáme ve spojitosti s fotografií, modelingem a architekturou (Syslová et al., 2018). Píšová (2007) doplňuje, že z laického i odborného hlediska se portfolia shodují v tom, že se zpravidla jedná o soubor materiálů/dokumentů/výtvořů, který je: strukturovaný, selektivní, reprezentativní a srozumitelný.

Píšová (2007, s. 15) portfolio definuje jako: „uspořádaný soubor prací studenta a materiálů studenta za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o procesu a výsledcích profesního rozvoje studenta. Je nástrojem k hodnocení profesních kompetencí a k sebehodnocení a sebeřízení studenta“. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) se jedná o soubor, který představuje balíček výrobků žáka od písemných a výtvarných prací po různé laboratorní protokoly a jiné, je tedy dokumentem, který zaznamenává vývojové etapy žáka v určitém období. Vašutová (2007) k předchozímu tvrzení dodává, že soubor se netýká pouze žáků a studentů, ale i učitelů, kteří právě ono portfolio využívají zejména k reflexi vzdělávací či profesní dráhy.

Nezvalová (2012, s. 1) charakterizuje portfolio jako: „účelný a komplexní soubor dokumentů, který vypovídá o systematickém a kontinuálním úsilí studenta dosáhnout co nejlepších výsledků. Dává studentovi možnost demonstrovat, které kompetence si osvojil, jeho úspěchy a případné neúspěchy, reflektovat aktivity a vytvářet prostor pro budoucnost a další studium. Pomáhá studentovi neustále zlepšovat kvalitu jeho práce, je nástrojem jeho neustálého zdokonalování“.

Pro naše účely se hodí definice, kterou uvádí Painter (2001, in Syslová et al., 2018): „Portfolio je více než propracované album nebo soubor psaných dokumentů: je to individualizovaný portrét učitele – profesionála reflektujícího svoji filosofii a praxi. Tento portrét je plně realizován prostřednictvím učitelova uváženého výběru artefaktů a promyšlené reflexe těchto artefaktů, které poskytují vhled do učitelova/profesního/růstu.“

Podstata není v materiálu pedagogického portfolio samotném, ale spíše v jeho využití učitelem. Na pohled se může zdát, že plní funkci souboru jako zásobárny nejrůznějšího materiálu, tak tomu však není, jelikož materiály v portfolio by měly být především vybrané a měly by umožňovat začínajícímu učiteli formu reflexe a sebereflexe. Hlavní význam spočívá v činnostech s ním souvisejících, tedy s jeho prezentací a obhajobou. Měl by to být nástroj, který se aktivně podílí na rozvoji profesních kompetencí studenta (Píšová, 2007).

Portfolia se v průběhu edukačního procesu využívají podle tří hlavních směrů zájmu, kterými jsou: teoretické diskuze o pojetí a významu portfolio, dále k prezentačně – růstovým účelům a v posledním případě jako zdroj výzkumných poznatků. V praxi se však nejčastěji setkáme s druhým zmiňovaným případem, především při prezentování a informačním sdělování (Lukášová et al., 2014). Dále autorka zmiňuje, že portfolio umožňuje ukázat odvedenou kvalitu práce např. budoucímu zaměstnavateli v průběhu přijímacího řízení či zkušební komisi při posuzování pokroků a umožňuje jej hodnotit a plánovat další rozvoj. S výzkumy zabývajícími se tématem portfolio se nejčastěji setkáváme v institucích, které se věnují vzdělávání budoucích učitelů. Ve zmiňovaných případech jsou pro studenty klíčové reflektivní a sebereflektivní aktivity, které napomáhají k budování cesty „stávání se učitelem“.

Znaky efektivně utvářeného a využívaného portfolio (Lukášová et al., 2014, s. 37–38):

- Vzniká se záměrem podchytit úsilí studentů a jejich pokrok a úspěch ve vymezeném čase v předem „naprogramovaných“ činnostech.
- Nejedná se tedy o spontánně či náhodně vzniklý soubor dokumentů (prací, materiálů).
- Naopak je třeba ho vytvářet systematicky, účelně, s předem stanovenými kritérii výběru aktivit i jejich hodnocení.
- Je žádoucí, aby portfolio bylo co nejbohatší na autentické dokumenty (aby bylo využito „multi-zdrojů“ k zachycení a analýze explicitně stanovených záměrů).
- Jen tak je možné dynamicky posoudit proběhlé změny, a to za aktivní spoluúčasti studenta a jeho všestranného zamyšlení.
- Finalitou by měla být interakce mezi analyzovanými procesy a produkty a životními potřebami (zkušenostmi).

4.2 Účel a obsah portfolia

Jak uvádí Píšová (2007), portfolio můžeme využívat různými účely, přičemž ho lze rozdělit na dva základní typy:

- 1) průběžné, formativní, procesuální, pracovní – hlavním cílem portfolia je pozorovat vývoj a dokládat pokroky jedince v průběhu studia;
- 2) sumativní, finální, prezentační, reprezentativní, ukázkové – v tomto případě portfolio prokazuje výsledky studia a dosažený profesní rozvoj.

Syslová a kol. (2018) uvádí nejčastěji se objevující typy portfolia:

- 1) **Portfolio vývojové** (developmental, process portfolio) – má zejména formativní funkci. Přesněji zaznamenává profesní rozvoj studenta, vychází z odpovědí na otázku „Kým se stávám a jak?“
- 2) **Portfolio prezentační** (showcase portfolio, tzv. product portfolio) – prezentuje především dokumenty zaznamenávající profesní kvality, silné stránky, úspěchy atd. Portfolio označující se jako „výkladní skříň“ určené zejména ke konkrétní skupině lidí. Prezentují se buď v písemné podobě či bývají doplněné slovem vysvětlení a obhajobou. Formou reflexe dochází k výběru materiálu, který se do celkového portfolia zařadí.

Lukášová a kol. (2014) na základě účelu a formy portfolia definuje tři druhy portfolia:

Dokumentační portfolio

Typ tohoto portfolio je také označován jako tzv. „pracovní“ portfolio, z čehož vyplývá i obsah. Jedná se o sbírku prací (produktů), které vznikaly v krátkém časovém úseku a předkládají kognitivní proměny (růst – zlepšení – zhoršení) v průběhu učení žáků na základě jeho výsledků. Obsahuje zpravidla hotové produkty učení, průběžné známky, výsledky testů, ale i studentské reflexe a sebereflexe, ve kterých se objevují odpovědi na otázky školního úspěchu či neúspěchu.

Procesuální portfolio

Tento typ v porovnání s typem předchozím se nezaměřuje na krátkodobé časové úseky zkoumání profesních zdarů a neúspěchů, ale jeho doménou je pozorování a zkoumání dlouhodobějších časových pasáží. Soustřeďuje pozornost na faktory, jež zaznamenávají změny v dlouhodobém procesu (sociálního, kognitivního nebo profesního) učení. Při hodnocení portfolio se mohou objevit znaky individuálního vývoje jedince v daných specifických vlastnostech a dovednostech a lze odhadnout na základě hodnocení jeho budoucí vývojové situace. K úspěšnosti procesuálního portfolio je přímo vázané studentské sebeuvědomění a jeho samotné porozumění změnám. Zásadní, ale nemající nejvyšší prioritu, jsou aktivity studenta, které vycházejí z osoby samé, tedy s předponou „sebe“ (self): sebehodnocení, sebereflexe, sebeporozumění, ale vždy doplněné o reflexe z okolí. Dlouhodobá práce s procesuálním portfolio vede jedince k získávání životního návyku o uvažování o své (osobní, profesní, životní) současné i budoucí cestě (učení sám sebe poznávat, jak sám sebe poznávat).

Sumativní (prezenční) portfolio

„Vitrína“ nebo „výkladní skříň“, těmito výrazy se označuje poslední typ portfolio v cizojazyčných zemích. Přesněji předkládá tzv. výběrový soubor prací studenta (pracovní, žákovské, zájmové...) z činnosti, bez ohledu na proces jejich vzniku a času. Prezenční portfolio zpravidla obsahují nejlepší práce studentů, které si vybrali oni sami či společně se svými učiteli. Mohou obsahovat písemné práce, fotografie, videozáznamy, výsledky pracovní či umělecké činnosti atd. Nabývají většího dojmu, když „autor“ zdůvodní zařazení produktu do svého portfolio. V současnosti se stávají právě prezenční portfolio žádanými, a to zejména v rámci jednotlivců. Zadavatel (instituce, studijní

program, organizace) usiluje od žadatelů na určitou pozici (funkci, postavení), právě o předložení daného portfolia.

Obvykle se s prvním a třetím typem studentského portfolia setkáváme zejména na základních, eventuálně na středoškolských školách. Procesuální portfolio se nejčastěji objevuje v oblasti vysokoškolských studijních oborů.

Obsah prezentačního portfolia

Obsah prezentačního portfolia v rámci vysokoškolské přípravy budoucích učitelů by podle Lukešové (2014) měl zahrnovat:

- ukázky příprav a týdenních plánů, jež poukazují na plánovitost při tvorbě tematických celků;
- písemné materiály, které dokládají spolupráci s komunitou a rodinou (např. třídní časopis, osobní pozvánky, školní zpravodaje, záznamy a dokumentace mimoškolních akcí pro rodiče a děti);
- doklady o pozorování dětí (např. pozorovací archy, záznamy rozhovorů s dítětem, sebehodnotící archy);
- individuální vzdělávací plány dětí (IVP);
- videonahrávky;
- fotografie a písemné plány prostorového uspořádání učebny při výuce;
- písemné produkty – práce dětí, vyhodnocení práce žáků, sebehodnocení žáků;
- plán dalšího vzdělávání a profesního vývoje společně s důkazy o jeho plnění;
- postřehy ze strany kolegů;
- písemná hodnocení, ocenění, doporučení od ředitele školy, rodičů atd.;
- potvrzení úspěšně absolvovaných kurzů.

Spilková (2004, in Píšová, 2007) obohacuje obsah portfolia o tyto další dokumenty:

- redukovaný výběr prací (pedagogicko-psychologické disciplíny, oborové didaktiky...), a důvody studentů k výběru a ovlivnění jejich profesní cesty (seminární práce, didaktické materiály, vlastní výroba pomůcek, projekty, ročníkové práce);
- záznamy z pedagogické praxe (reflektivní deník, přípravy, fotografické či videozáznamové);

- autobiografický popis profesního vývoje – eseje, profesní životopis, příběhy, myšlenkové mapy;
- recenze a anotace odborné literatury.

Obsah materiálu můžeme také přizpůsobit modelu kompetenční struktury osobnosti podle Heluse (2018), a to do sedmi kategorií:

- kompetence odborně předmětová;
- kompetence psychologická;
- kompetence pedagogicko-didakticko-psychologická;
- kompetence komunikační;
- kompetence řídicí (manažerská);
- kompetence poradensko-konzultativní;
- kompetence plánovací (projektová).

Další možnou strukturou portfolia může být členění do tří částí, každá část by měla obsahovat písemnou práci s reflektivním pojetím učitelství:

1. Moje profesní filozofie

Tato úvodní část by měla poukázat na to, v jaké profesní fázi se momentálně student vyskytuje a kam směřuje. Obsahem úvodní části je zpravidla **esej** na téma, *Jaký chci být učitel*, v eseji by měly být zachyceny právě námi zmiňované motivy studenta ke studiu, jeho silné a slabé stránky a další plány v profesní cestě. Esej směřuje k reflexi a sebereflexi, umožňuje studentovi přemýšlet nad zažitými situacemi a nad jeho ovlivněním v postoji a chování v roli učitele (blíže viz Syslová et al., 2018). Syslová a kol. (2018) uvádí, že student zde popisuje informace o tom, jaké motivy ho vedly právě k učitelské profesi a kam bych chtěl svůj zájem dále směřovat. Tato prvotní část vykresluje pohled studenta na učitelství a jeho proměnné pojetí učitele v rámci studia.

2. Moje profesní kompetence

V této části by měl student především odpovídat na otázky k sobě samému v roli učitele. Vhodná otázka je ku příkladu tato: čemu jsem se o sobě naučil při práci v roli budoucího učitele. Ukázkovým příkladem reflexe své pedagogické činnosti představuje studentka pražské pedagogické fakulty, která ji rozdělila na tyto části:

1) Svět a jak se na něj dívám; 2) Já, děti a výuka dětí; 3) Jak se dívám na sebe samu (Tomková, 2018).

3. Moje profesní vzdělávání

Zvláště v poslední části profesního portfolia je věnována pozornost reflektivnímu pojetí studenta. Reflexe studentovi napomáhá ke skloubení nejen pedagogické teorie s praxí, ale stejně tak i s obecnou pedagogikou, didaktikou a dalšími obecnými obohacujícími tématy, kterými se student v průběhu studia zabývá (Tomková, 2018). Tato část je tedy rozhodující, student v každé fázi tvorby portfolia (sběru, výběru, reflexi) vede dialog, zejména s vysokoškolskými pedagogy nad reflexí své práce, která může ovlivnit výběr a tvorbu portfolia samotného (Syslová et al., 2018).

Všechny obsažené aktivity může student využít v rámci volby obhajoby Závěrečného pedagogického portfolia při SZZ z pedagogiky (Tomková, 2013).

4.2. 1 Studentské eseje v rámci studia

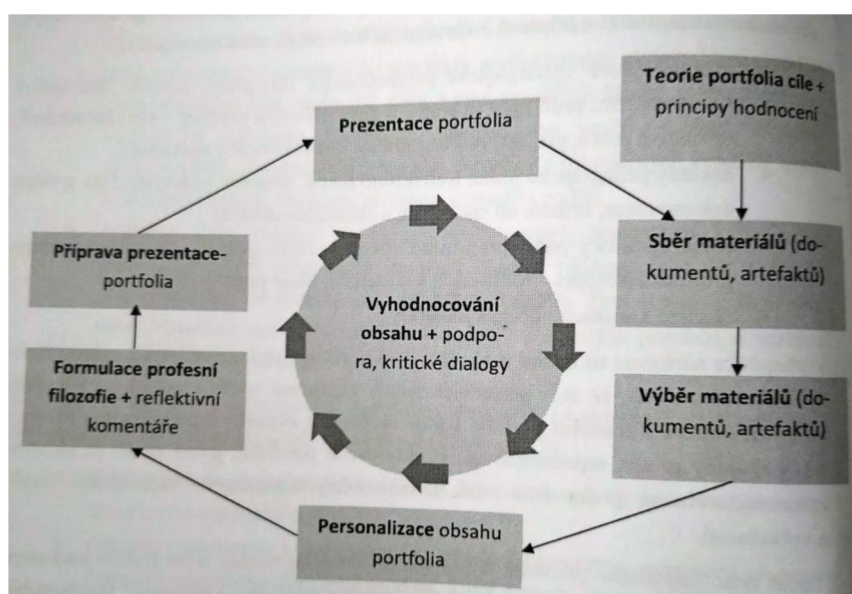
K průběžnému formování své učitelské cesty mají studenti vypracovat písemný úkol, který tvoří studentská esej: „reflektivní a sebereflektivní úvaha, která je navozena tématem, problémem nebo otázkou vázanou na předcházející praktickou činnost a která je řízena zadáním požadující argumentaci myšlenek a současně ponechává prostor pro subjektivnost výpovědi“ (Tomková, Chvál & Hejlová, 2010, s. 314).

Jednou z podmínek úspěšného ukončení bakalářského studia ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, je předložení studijních esejí z průběhu studia. Jedná se o soubor tří esejí, jež byly vytvořeny na počátku, v průběhu a v samotném závěru studia. Eseje poskytují lepší pochopení a zkoumání učitelského sebepojetí. Zaměřují se na budování profesní učitelské identity, jež je nedílnou součástí učitelského vývoje. Studenti si prostřednictvím esejí utvrzují vlastní uvědomí sebe sama v učitelské profesi. Zamýšlejí se nad otázkami původního motivu cesty k učitelství, dalšího učitelského vývoje, vhodnosti učitelské profese právě pro ně samé a kladnými či nepříznivými stránkami jejich osobnosti a dalším úsilím při budování profesní identity.

4.3 Tvorba portfolia

Všechny výše zmiňované typy portfolií vznikají v delších časových intervalech s postupnými kroky kupředu, ale i se zpětným ohledem k celkové formulaci dokumentu (Píšová, 2007). Dále autorka uvádí rozhodující procesy, které jsou klíčové pro tvorbu portfolia. Jedná se o tři fáze, a to jsou **sběr** (collecting), **výběr** (selecting) a **reflexe** (reflecting) **portfoliových artefaktů** (obrázek 2). Píšová (2005) doplňuje, že prostřednictvím tvorby portfolia si studenti osvojují hodnocení a dokumentaci své práce, jelikož bezprostředně uvažují nad možnostmi uložení své práce do portfolia.

Obrázek 2: Tvorba studentského portfolia



Zdroj: Píšová (2007)

První fází při tvorbě portfolia je tedy **sběr** nepostradatelného materiálu a jeho následné strukturování a archivace, tato etapa je časově náročnější. V následující fázi nastává postupná redukce shromážděného materiálu a **výběr**, ke kterému dochází ve spolupráci s kolegy, pedagogy a dalšími. V průběhu předchozí fáze výběru vhodného materiálu dochází i k závěrečné fázi **reflexe a sebereflexe**, v níž se začínají objevovat koncepce o sobě samém a tzv. ztotožnění se svým „já“ v profesních nebo jiných souvislostech. Právě u portfolia je zcela nemožné od sebe oddělit tyto kategorie: obsah, účel, formu, hodnocení a proces tvorby.

4.4 Portfolio jako součást státní závěrečné zkoušky

Doposud zjištěné výsledky v České republice a zahraničí prozrazují, že zařazení studentského portfolia jako součásti státní závěrečné zkoušky je prosperující variantou k zachycení kvalitní přípravy studenta jako budoucího učitele, zejména v propojenosti teorie a praxe (Lukášová et. al, 2014). Píšová (2007) zmiňuje již několik let ověřující obhajobu portfolia jako další hodnotící součásti náležící ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky.

Obhajoba portfolia se vyskytuje na PF JU v Č. Budějovicích mj. u SZZ Učitelství pro mateřské školy. V roce 2021 byla vydána směrnice katedry primární pro preprimární pedagogiky pro obor Učitelství pro mateřské školy a pojednávala o obsahu SSZ. Oborová část SSZ se původně skládala ze tří částí, dvě části byly povinné a zahrnovaly předměty Předškolní pedagogika a Psychologie, poslední část zkoušky byla povinně volitelné a student si mohl vybrat ze dvou předmětů: Speciální pedagogika nebo Estetika. V letošním roce (2023/2024) byla vydaná nová směrnice, jež nabyla účinnosti od 1. 2. 2024, a ve které byly pozměněny předměty oborové části SZZ. Mezi povinné předměty se tak zařadil i předmět profesní portfolio, z čehož je patrná i hodnota portfolia samotného (blíže viz https://www.pf.jcu.cz/images/PF/fakulta/katedry/primarni-a-preprimarni-pedagogika/Smernice_VK_KPEP_1_2024_Ucitelstvi_pro_MS.pdf). Směrnice zobrazuje i samotný princip práce s profesním portfoliem.

5 VÝZKUMY USKUTEČNĚNÉ V OBLASTI MOTIVACE PRO VOLBU PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Váchová a Vítečková (2017) v rámci přijímacího řízení na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích zjišťovaly hlavní motivy studentů k podání přihlášky na studijní obor Učitelství pro mateřské školy. Uchazeč svou odpověď měl zformulovat do písemné podoby v celkovém rozsahu jedné až dvou vět. V mnoha případech uchazeči ve svých písemných projevech uváděli jako hlavní motiv snahu být užitečný. Dále pak pomáhat nejen lidem, ale zvláště dětem a lidem znevýhodněným, vést děti k hodnotám a ukázat jim ideální představu světa s nápomocnými lidmi. Uchazeči neuváděli pouze vzdělávací a výchovné záměry, soustřeďovali se i na ochranu dítěte samotného. Z velké části uchazeči uvedli, že vnímají práci s dětmi jako smysluplnou ve svém životě. Někteří se zaměřovali zejména na vřelé působení učitele ve vztahu k dětem, vycházeli ze svých vlastních negativních zkušeností v prostředí mateřské školy. Druhým nejčastějším důvodem motivace bylo potěšení a radost při práci s dětmi. Wiegerová a Gavora (2014, in Svobodová a kol., 2017) uvádějí vnímání dítěte třemi způsoby, a těmi jsou následující symboly: nezkaženosti, emociálnosti a tvárnosti, což bylo i potvrzeno na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Uchazeči podle Váchové a Vítečkové (2017, s. 22) písemně formulovali věty typu: „Líbí se mi jejich „nezkaženost“ a pozitivní postoj, kreativita, jejich zapálení pro věc, jejich představivost, tvárnost, jejich fantazie a nápady“. Nemnoho uchazečů uvedlo jako motiv změnu své původní práce se smyslem naplnění jejich původního povolání, dále pak rozšíření či doplnění kvalifikace a kariérní postup.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat cestu studentů 1. ročníku Učitelství pro mateřské školy vedoucí k volbě svého studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Výzkumné šetření bylo zaměřeno především na hlavní zdroje motivace, které studenty přivádějí právě ke studiu učitelství pro mateřské školy.

Výzkumný problém

Jaká je motivace studentů oboru Učitelství pro mateřské školy ke studiu?

Na základě výše uvedeného deskriptivního výzkumného problému byla stanovena shodná výzkumná otázka:

Jaká je motivace studentů oboru Učitelství pro mateřské školy ke studiu?

7 METODOLOGIE

Pro účel výzkumného šetření byla zvolena metoda obsahové analýzy textu prostřednictvím sběru informací ze studentských esejí. Cílem obsahové analýzy textu je podle Gulové a Šípa (2013, s. 140): „popsat a vysvětlit obsahovou strukturu textu“. Na základě sběru této metody proběhlo hlubší porozumění zkoumané problematice. Eseje byly zadány studentům prvního ročníku studijního programu Učitelství pro mateřské školy. Celkem bylo k dispozici 43 esejí. Vzhledem k tomu, že jde o obsahovou analýzu, je na výsledky – i vzhledem k vyššímu počtu studentů – pohlíženo kvantitativní optikou.

K výzkumnému zkoumání byly využity první zadané eseje, a to konkrétně ze začátku studia studentů. V této esejí se studenti zabývali jejich původními podněty, které je ke studiu přiváděly, dále pak očekáváním od studia a jejich silnými a slabými stránkami, které chtějí formovat při své studijní cestě. V poslední řadě byla věnována pozornost i obrazu ideální učitelky. Z důvodu zachování anonymity a poskytnutí esejí pouze pro obsahovou analýzu, není ukáзка přílohou této práce.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili studenti prvního ročníku bakalářského studia studijního programu Učitelství pro mateřské školy (ar. rok 2021/2022, 2022/2023), tedy jejich anonymizované eseje. Celkem se jednalo o 43 esejí, tedy výpovědí o motivech 43 studentů.

8 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

V následující části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, obsahová analýza textu esejí v souladu se stanovenou výzkumnou otázkou. Nejprve jsou v tabulce č. 1 uvedeny všechny motivy uváděné studenty, následuje sloupcový graf, který zachycuje výskyt identifikovaných motivů. Výsledky jsou zaznamenány prostřednictvím koláčových grafů a komentářů k jednotlivým motivům.

Tabulka 1: Motivы uváděné studenty

Motiv	Počet respondentů
Sen od dětství	21
Dominující profesní dovednosti	11
Láska k dětem	11
Radost z práce s dětmi	19
Snaha být užitečný	10
Vzor učitelství v rodině	3
Osobní rozvoj	6
Osobní negativní zážitek z prostředí MŠ	3
Praxe s dětmi	22
Péče o mladší sourozence	12

Zdroj: Vlastní

Graf č. 1: Výskyt jednotlivých motivů v esejích

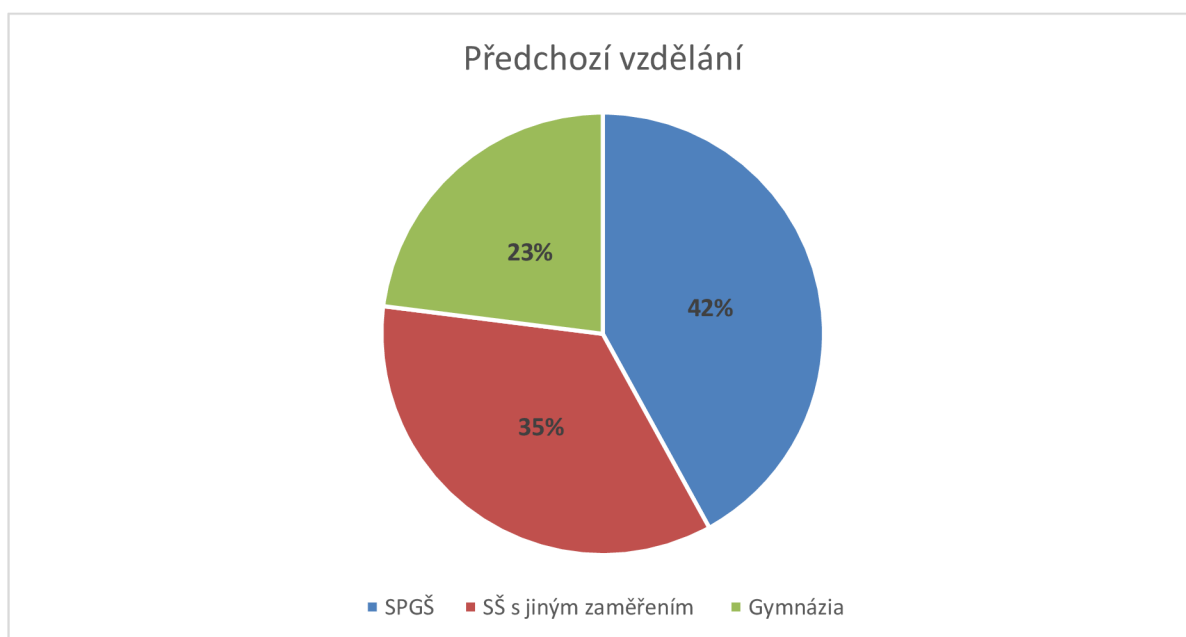


Zdroj: Vlastní

CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ DLE PŘEDCHOZÍHO VZDĚLÁNÍ:

Z Grafu č. 2 je patrné, že 18 respondentů (42 %) absolvovalo střední pedagogické vzdělání ukončené maturitní zkouškou, střední školu nezaměřující se na pedagogické vzdělání uvedlo 15 respondentů (35 %) a 10 respondentů (23 %) absolvovalo gymnázium. Žádný z respondentů nemá ukončené vysokoškolské vzdělání.

Graf č. 2: Předchozí absolvované vzdělání



MOTIVACE STUDENTŮ

Sen od dětství

Nejčastěji uváděným motivem pro studium Učitelství pro mateřské školy byl sen od dětství. V esejích byl tento důvod zmíněn v 21 případech (49 %).

Z Grafu č. 3 vyplývá, že téměř polovina studentů o tomto povolání sní již od dětství.

Studenti nejčastěji uváděli tyto formulace:

„...chtěla jsem si splnit svůj dětský (i současný) sen...“;

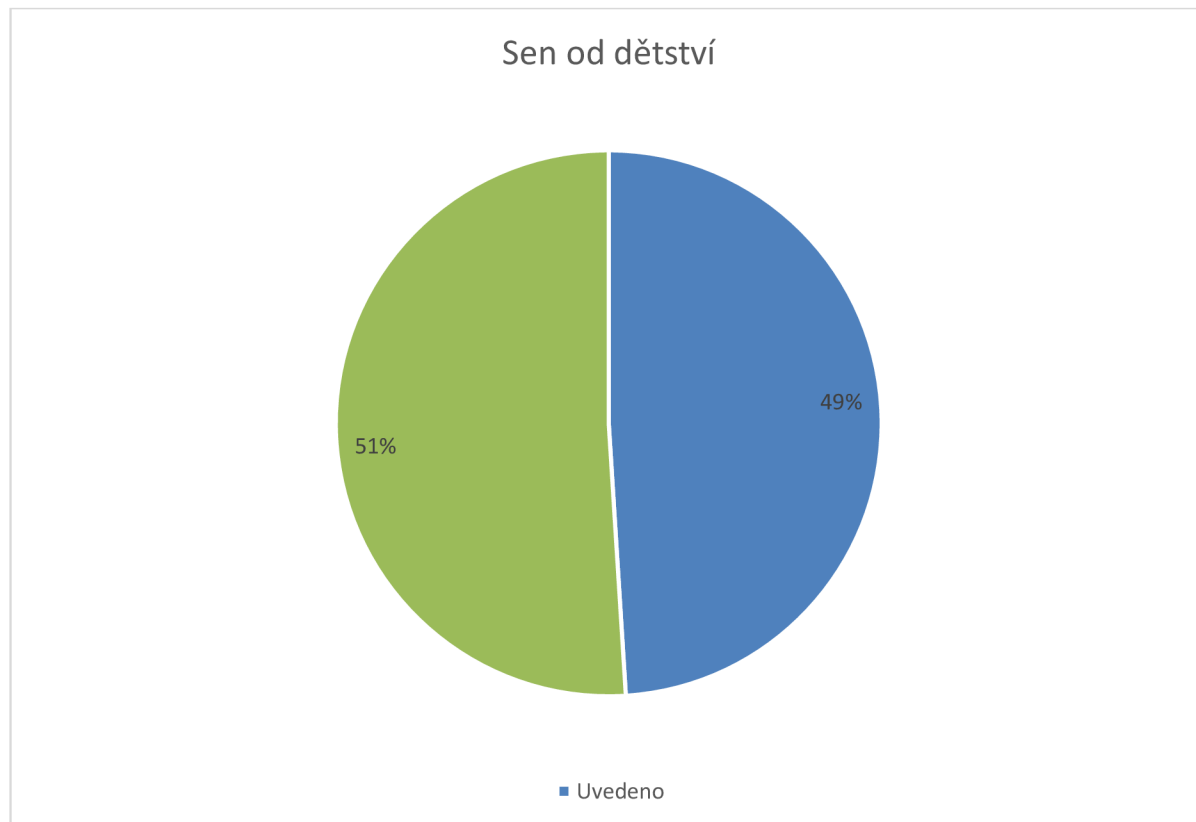
„...jelikož jsem si už odmala přála stát se paní učitelkou...“;

„Jako malá jsem měla jasný cíl. Věděla jsem, že budu jednou paní učitelka. Byl to můj sen“;

„Již odmalička jsem chtěla být paní učitelkou“;

„Až se jednoho dne stanu učitelkou, splní se mi dětský sen“.

Graf č. 3: Motivační faktor – Sen od dětství



Dominující profesní dovednosti

Podle Váchové a Vítečkové (2017) jsou dalším faktorem, který studenty ke studiu přivádí, právě profesní dovednosti a to mnohdy např. dramatické, pěvecké, hudební a další.

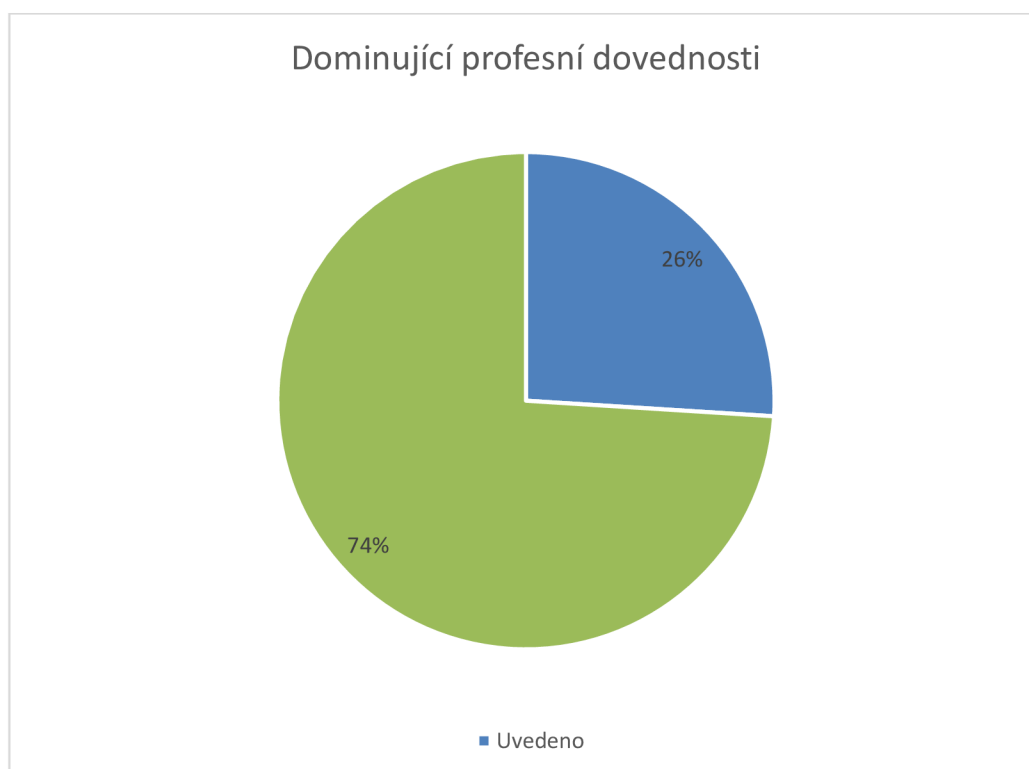
Z Grafu č. 4 je patrné, že si studenti nevybírají studijní program zaměřený na učitelství předškolního věku pouze z jednoho předchozího důvodu. Dalším důvodem a stejně hodnotným motivačním faktorem jsou i profesní dovednosti, kterými studenti disponují. Právě v grafu č. 4 se tento faktor objevil celkem u 11 respondentů (26 %). V textu se například nacházel v této podobě:

„...sport je něco, čemu se aktivně věnuji již dlouho, rozhodla jsem se tedy podat si přihlášku na obor Učitelství pro MŠ...“;

„... hudební výchovu miluji a vím, že hudba baví i děti ...“;

„Měla jsem se zebe dojem, že mám i dobré předpoklady pro to stát se dobrou učitelkou. Mezi mé záliby patří odjakživa hudba, od útlého věku jsem chodila do sboru, později jsem šest let zpívala sólově, hrála na klavír, ráda maluji...“.

Graf č. 4: Motivační faktor – Dominující profesní dovednosti



Láska k dětem

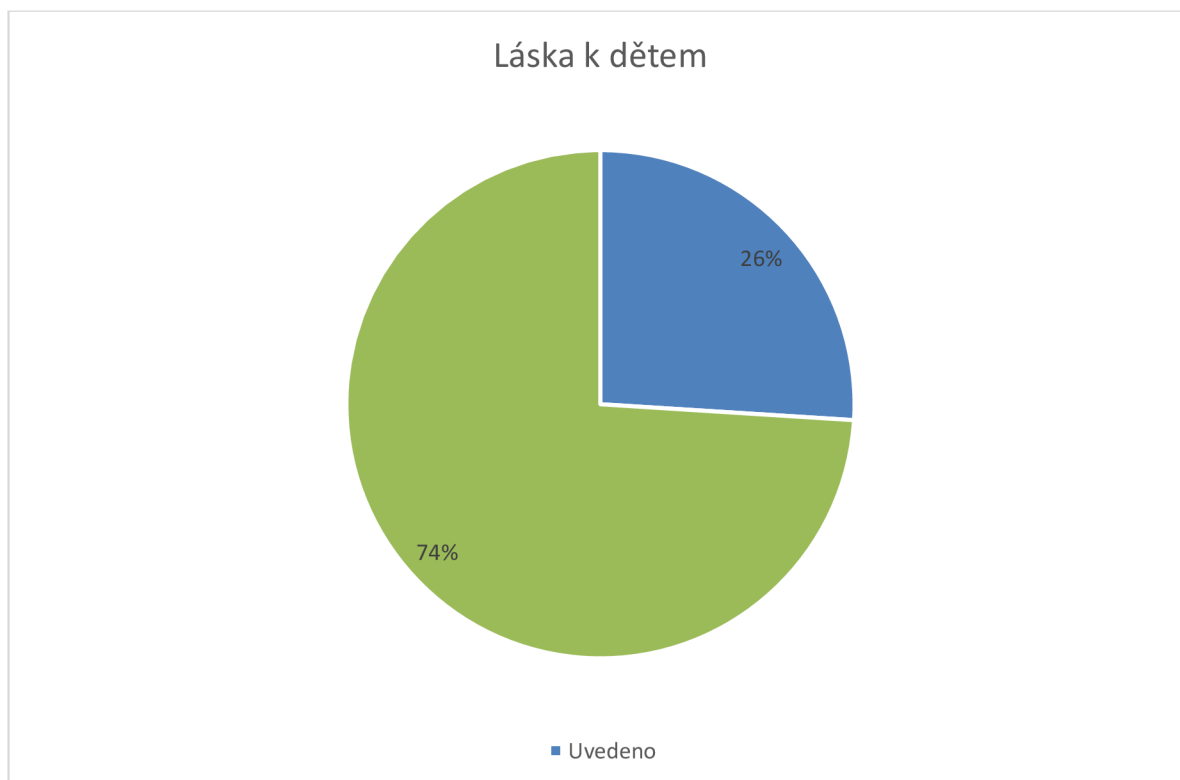
Z Grafu č. 5 je zřejmé, že značný vliv ve výběru tohoto studijního programu má faktor lásky k dětem. Tento faktor se nejčastěji pojí s následujícím faktorem, a to radostí z práce s dětmi. Faktor láska k dětem uvedlo stejně jako v předchozím případě 11 respondentů (26 %), jejich výroky zněly např. takto:

„Co mě ke studiu vedlo? Jaké pádné důvody? Zajisté to byla moje bezmezná láska k dětem“;

„K volbě tohoto studijního oboru mě vedla hlavně jedna důležitá věc. Práce s dětmi. Práce s malými nevinnými dětmi, které mám velmi ráda“;

„Ráda bych ve školce vytvořila bezpečné a podnětné prostředí, kde by se děti cítily příjemně, a kde by se mohly rozvíjet.“

Graf č. 5: Motivační faktor – Láska k dětem



Radost z práce s dětmi

Z Grafu č. 6 je patrné, že při práci s dětmi zažívají studenti pocit radosti. Toto uvedlo 19 respondentů (44 %), které ke studiu přivedl právě tento podnět. Respondenti uváděli: „Je pro mě radostí dětem ukazovat něco nového.“

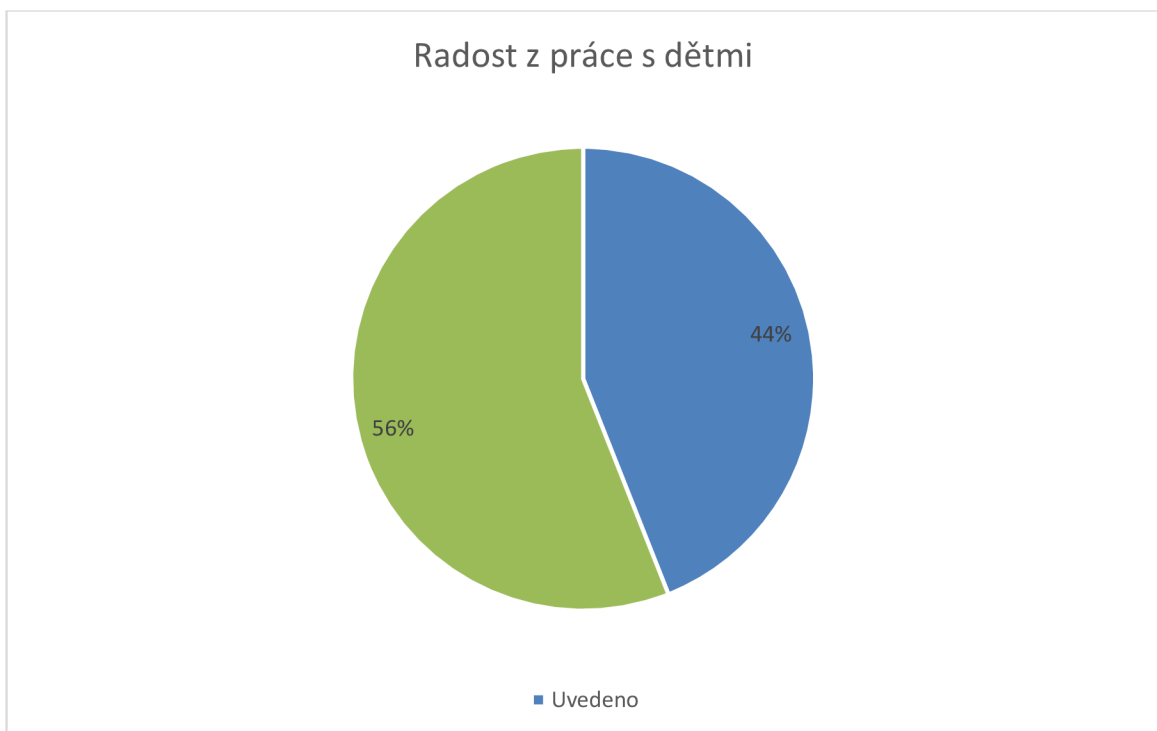
„že mě práce s dětmi naplňovala“;

„pracovala jsem s dětmi a hrozně mě to bavilo“;

„milovala práci s dětmi,“;

„velmi mě bavila práce s dětmi,“ při vypomáhání v rámci zájmových kroužků.

Graf č. 6: Motivační faktor – Radost z práce s dětmi



Snaha být užitečný, lepší budoucnost světa

Ve výzkumném souboru uvedlo 10 respondentů (23 %) povolání učitele mateřské školy jako povolání užitečné s přesahem do budoucnosti.

Z Grafu č. 7 je zřejmé, že respondenti uvádějí povolání předškolního pedagoga jako smysluplné a chtějí být i oni užitečnými v praxi.

Např. „Vždy všem ráda pomáhám a o to víc ráda pomohu těm malým drobečkům, aby se cítily dobře a mohly s radostí pokračovat v životě“;

...“chci pomáhat lidem nebo nějakým způsobem usnadňovat lidem život, a to si myslím toto povolání také splňuje...“;

„učitelka ve školce je při procesu, kdy se vyvíjí základ dětské osobnosti a je tedy velmi důležitá“;

V profesi učitele mateřské školy se nejedná pouze „o dosažení významných úspěchů dětí, ale o to, aby našly bezpečné místo, kde je přirozenou cestou postupně rozvíjen talent, dovednosti, víra v sebe, vzájemné se učení z chyb, nebo připomínání si, že nikdo není dokonalý, bude mít smysl nejen pro mě, ale i pro okolí“.

Graf č. 7: Motivační faktor – Snaha být užitečný, lepší budoucnost světa



Vzor učitelství v rodině

V Grafu č. 8 je si můžeme povšimnout, že v některých případech má vliv také vzor učitelství v rodině. V mém výzkumném souboru toto uvedli celkem 3 respondenti (7 %), na které měla tato skutečnost příznivý vliv v rámci jejich cesty k učitelství.

Ukázka z příkladů:

„Chtěla bych být taková učitelka jako je moje maminka. Je mým vzorem“;

„jsem byla přesvědčená, že budu jednou učit ve škole jako moji oba rodiče“;

„teta (učitelka VŠ) se zeptala, zda by se mi nelíbila práce s dětmi“.

Graf č. 8: Motivační faktor – Vzor učitelství v rodině



Osobní rozvoj

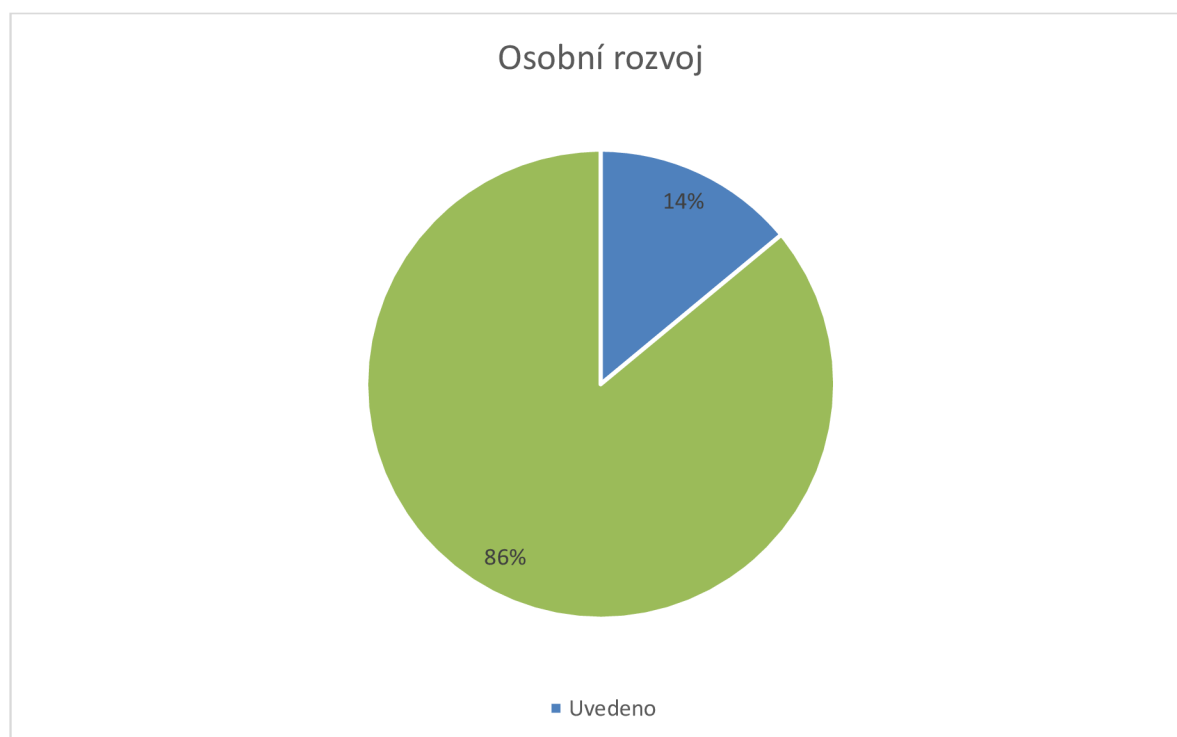
Z Grafu č. 9 vyplývá, že 6 respondentů (14 %) motivuje ke studiu osobní rozvoj.

Respondenti zmiňovali např.

„Mým cílem je odnést si z tohoto studia vlastnosti, abych byla lepším já, a to jak pro sebe, tak i pro lidi v mém okolí, a hlavně pro děti.“

„učitel by měl být tím nejlepším vzorem pro dítě, takovou učitelkou jsem se rozhodla být, a proto je důležitý můj osobnostní rozvoj.“

Graf č. 9: Motivační faktor – Osobní rozvoj



Osobní negativní zážitek z prostředí mateřské školy

V Grafu č. 10 celkem 3 respondenti (7 %) uvádějí, že ke studiu učitelství je přivedl jejich vlastní negativní zážitek z prostředí mateřské školy.

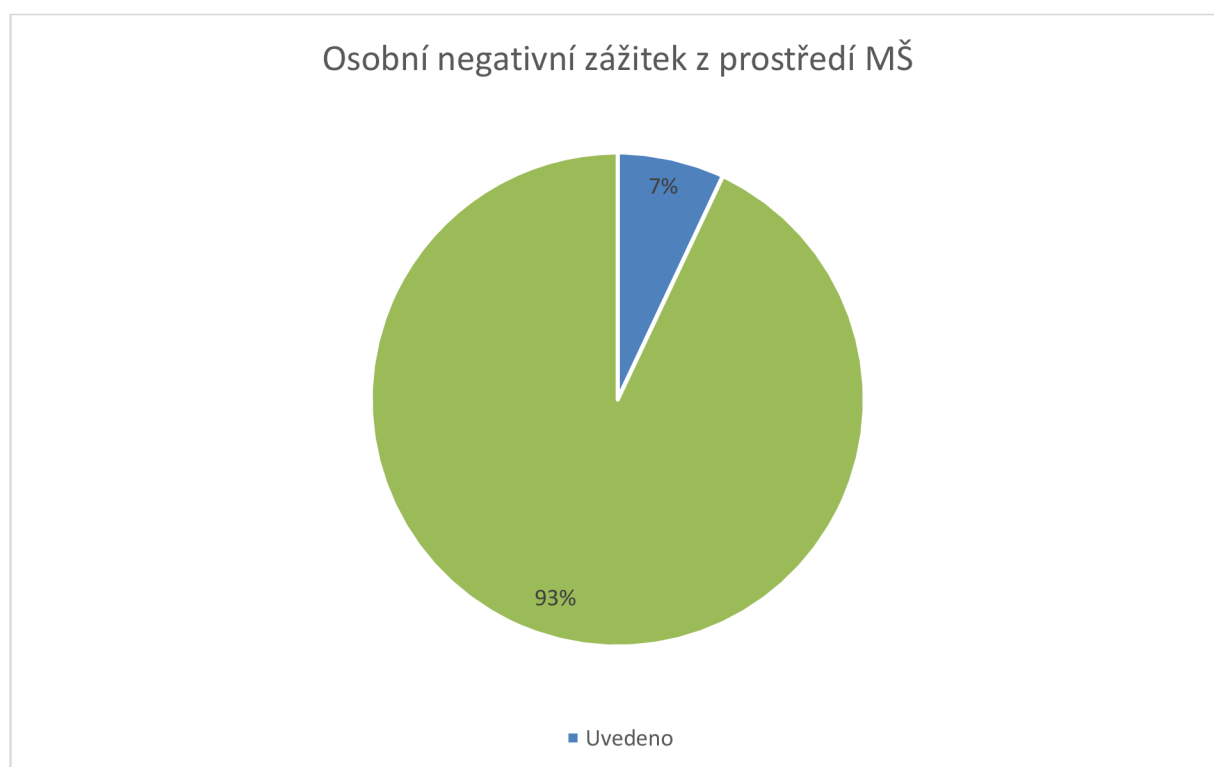
Respondenti uvedli např.

„Moje paní učitelka mi nepřinesla úplně pozitivní zážitky...“

„...občas si vzpomenu na věci, které mě jako malou ranily...“

„...šikana byla mým důvodem k volbě tohoto povolání...“

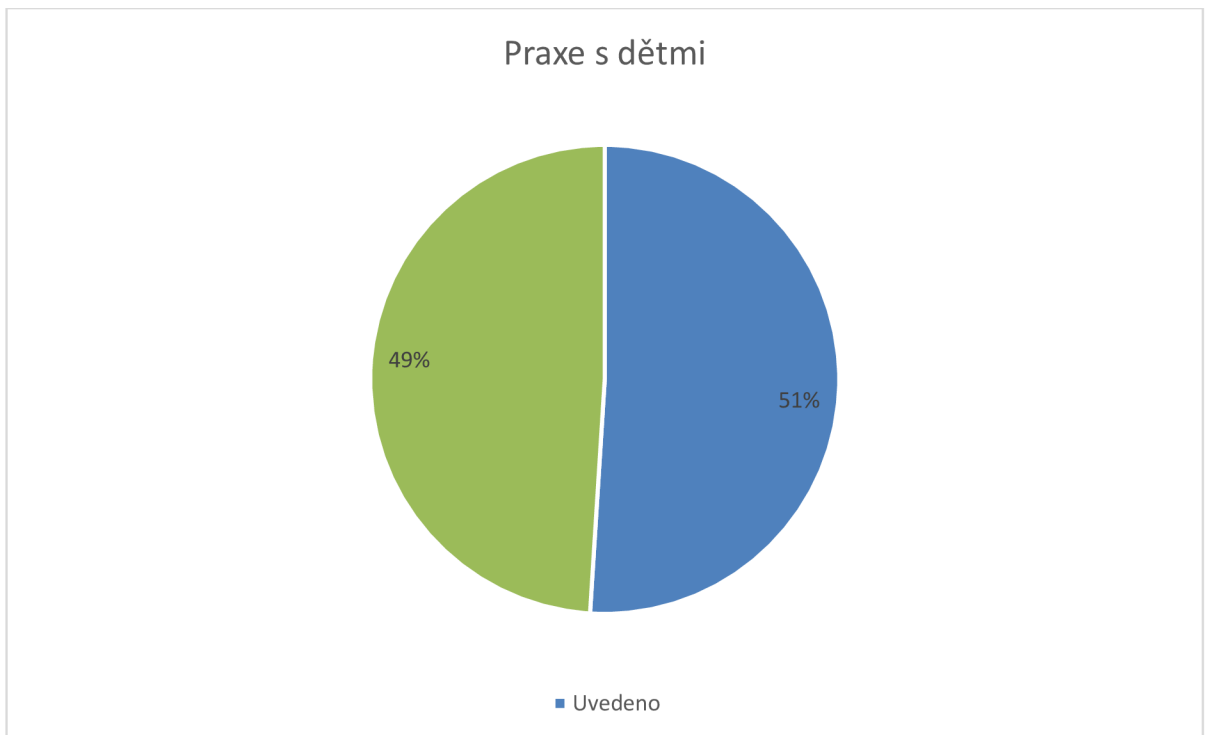
Graf č. 10: Motivační faktor – Osobní negativní zážitek z prostředí mateřské školy



Praxe s dětmi

Na základě Grafu č. 12 můžeme usuzovat, že více než polovinu respondentů, tedy 22 (51 %), ke studiu oboru přivedly právě předchozí zkušenosti s dětmi. Tyto zkušenosti proběhly nejčastěji např. v rámci role vedoucího na dětském táboře, doučování dětí, hlídáním, ale různými vedenými kroužky.

Graf č. 11: Motivační faktor – Praxe s dětmi



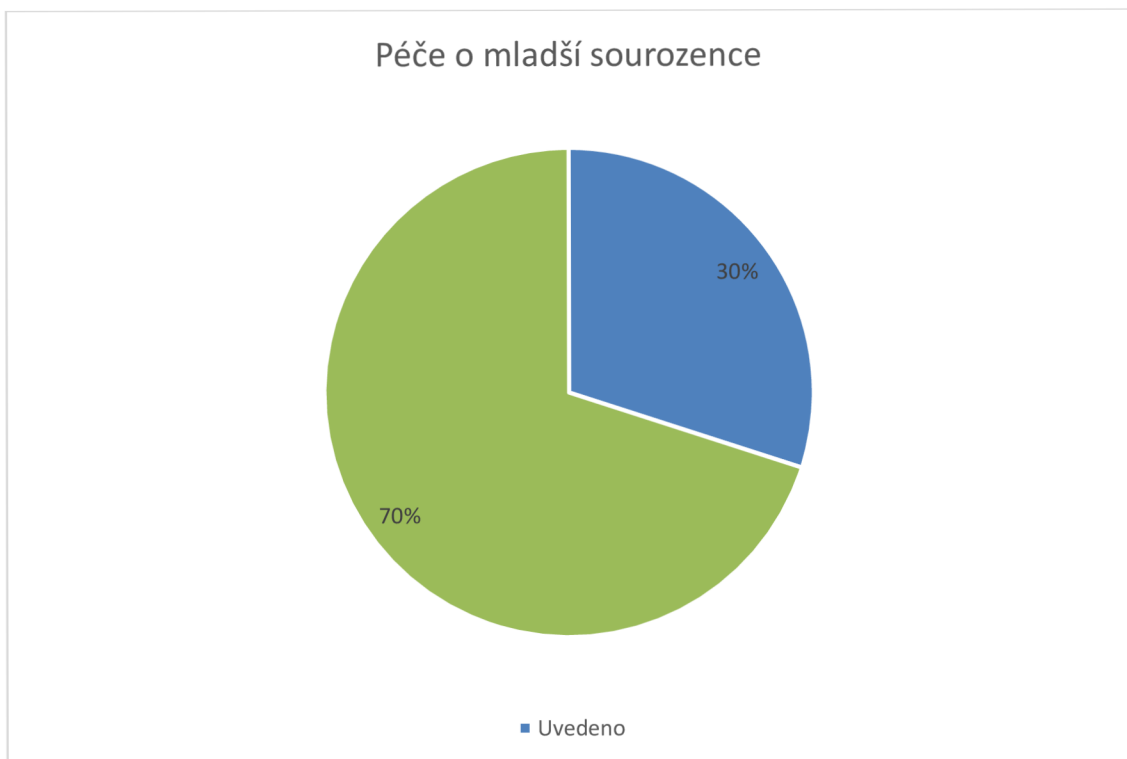
Péče o mladší sourozence

Z Grafu č. 13 je patrné, že u 12 respondentů (30 %) byla volba jejich studia ovlivněna hlídáním mladších sourozenců v rodině.

Respondenti uváděli např.

„Od mala jsem se starala o mladší sestru a bratrance...“

Graf č. 12: Motivační faktor – Péče o mladší sourozence



9 DISKUZE

Z výsledků výzkumného šetření mé bakalářské práce vyplývá odpověď na výzkumnou otázku, Jaké motivační faktory ovlivňují studenty při volbě daného studia?

Nejintenzivnějším motivem uváděným respondenty v úvodu esejí bylo vnímání profese učitele mateřské školy jako splnění dětského snu. Toto tvrzení uvedlo celkem 21 osob (49 %) z celkového počtu 43 respondentů. Ke stejným výsledkům také došly Váchová a Vítečková (2017), jež se zaměřily na výzkum v rámci přijímacího řízení, kdy se zabývaly motivy studentů ke studiu. V rámci výzkumného šetření uchazeči uváděli totožné tvrzení jako v tomto výzkumu a to, že stát se učitelkou v mateřské škole je jejich snem a přáním od dětství.

Z analýzy textu předložených esejí dále vyplývá, že pro respondenty byl jedním z klíčových faktorů při volbě této profese právě faktor předchozí zkušenosti s prací s dětmi. Tuto skutečnost uvedlo 22 z 43 respondentů (51 %). Z celkového počtu 43 studentů téměř polovina, konkrétněji 18 respondentů (42 %) absolvovalo střední pedagogickou školu. Tato skutečnost naznačuje, že absolvovaná praxe s dětmi byla pro studenty důležitá a pravděpodobně hrála rozhodující roli při výběru studijního oboru.

Při volbě profese učitele mateřské školy byl zjištěn i další faktor, který ovlivnil značnou část respondentů při volbě daného studia. Pro studium se rozhodlo právě z důvodu prožívající radosti při práci s dětmi 19 respondentů (44 %).

Motiv péče o mladší sourozence byl pro respondenty dalším podstatným činitelem, který měl značný vliv při rozhodování v rámci vysokoškolského studia. Motiv péče o mladší sourozence uvedlo 12 respondentů (30 %).

Láska k dětem je dalším faktorem, který ovlivňoval respondenty při volbě profese předškolního pedagoga. Z celkového počtu uvedlo 11 respondentů (26 %) lásku k dětem jako motiv, který je přivedl k této profesi. Výzkum Šmelové a Nelešovské (2009) potvrzuje mé zjištění, že mezi hlavní motivy k cestě stát se učitelem/učitelkou v mateřské škole patří láska k dětem.

Identický počet respondentů (11) měl i faktor následující, a to dominující profesní dovednosti.

Posledním opakovaně zmiňovaným motivem, který uvedlo 10 respondentů (23 %), byl motivační faktor tzv. snahy být užitečný, s nímž se pojí i snaha o lepší budoucnost.

Mezi opomíjený motiv, který uvedlo pouhých 6 respondentů (14 %), se řadí osobní rozvoj.

Motiv osobního negativního zážitku z prostředí mateřské školy nebyl ve výzkumu hojně zastoupen. Ovlivnil pouze 3 respondenty (7 %) natolik, že se rozhodli ke studiu právě předškolní pedagogiky. Je zřejmé, že se nechtěli ztotožňovat s pedagogem, s nímž v prostředí mateřské školy měli osobní negativní zkušenost.

Při volbě stát se učitelem mateřské školy jsou studenti často ovlivněni svou rodinou, a to především prostřednictvím vzorců učitelství v rodině. V tomto výzkumném souboru se objevili tři respondenti (7 %), kteří uvedli, že právě rodina měla značný vliv na výběr jejich profese, nejčastěji se jednalo o rodiče, strýce a tety nebo i prarodiče. Havlík (1995) dokonce uvádí, že nejčastějším motivem k cestě stát se učitelem je právě příslušnost rodinného člena k učitelské profesi, kdy se učitelská profese stává rodinnou tradicí.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké motivy jsou pro studenty klíčové při volbě studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích.

Teoretická část se věnuje vymezení pojmu učitel se zaměřením na povolání učitele mateřské školy. Charakterizuje pojem motivace a vysvětluje motivační teorie. Dále se teoretická část zabývá profesním viděním a tvorbou profesního portfolia a stručným shrnutím předchozích výzkumů zabývajících se danou problematikou, zejména na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na výzkumné šetření realizované prostřednictvím obsahové analýzy textu – esejí studentů prvního ročníku studijního oboru Učitelství pro mateřské školy, která zjišťuje, jaká je motivace studentů k danému studijnímu oboru.

Na základě sběru dat z esejí byla zodpovězena stanovená výzkumná otázka a naplněn předem daný cíl výzkumného šetření. K nejčastěji se vyskytujícímu motivu, který studenty ovlivňoval a přiváděl je právě k danému studijnímu oboru, patřila absolvovaná praxe s dětmi, kdy více než polovina studentů uvedla, že mají předchozí zkušenost s dětmi. Nejednalo se pouze o vedení dětských táborů, ale i o praxi ve výchovně vzdělávacích centrech. Tato skutečnost lze přisuzovat k celkovému složení výzkumného souboru, jelikož 18 studentů uvedlo, že absolvovalo střední pedagogickou školu a v rámci studia podstoupili i praxe v zařízeních mateřských škol a školních družin.

Druhým nejčastějším faktorem bylo splnění dětského snu respondentů, kdy si již odmala přáli být pedagogem v mateřské škole.

Nejméně vyskytujícími se motivy při volbě povolání učitele mateřské školy jsou následující dva. Jedním z nich je motiv vzoru učitelství v rodině, který uvedli pouze 3 studenti. V porovnání s ostatními výzkumy je toto zjištění dalším ukázkou toho, že výsledky se odlišují na základě složení daného výzkumného souboru. Dalším nejméně uváděným motivem k volbě pedagogického povolání zaměřujícího se na předškolní děti s totožným počtem uváděných studentů, je osobní negativní zážitek z prostředí mateřské školy. Z toho lze usuzovat, že většinu studentů ke studiu přiváděl pozitivní vzor

a v menší míře se na volbě tohoto povolání podílel i negativní faktor. Z odpovědí lze usoudit, že ke studiu je přivedl negativní vzor a mají tudíž snahu na sobě pracovat a dokázat nejen sobě, ale i žákům, jejich blízkým a patrně možná i kolegům, že se tato práce dá vykonávat s láskou a empatií.

Tato bakalářská práce přispěla k vytvoření celkového povědomí o motivačních faktorech studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Na základě této bakalářské práce by mohl být vytvořen další výzkum, který by se zabýval různorodostí motivačních zdrojů se zaměřením na časové etapy – v počátku studia, v průběhu studia, poté i v zaměstnání. Přínosné by bylo zaměřit se i na poznatky z výzkumů studentů v kombinované formě studia.

Tato práce byla prospěšná i pro mou osobu, jelikož jsem si v rámci jejího vytváření rozšířila znalosti v oblasti motivace a dalších termínů. Tuto práci jsem si vybrala z toho důvodu, že jsem se v minulosti setkala nejen s předškolními pedagogy, ale i se studenty daného studijního oboru, kteří nebyli pro obor dostatečně motivováni. Pozitivním přínosem výzkumného šetření v této práci byl pro mě konkrétně motiv, v rámci, kterého studenti považují povolání učitele za jejich sen od dětství, s čímž se ztotožňuji. Já sama povolání učitele v mateřské škole vnímám jako splněný sen a poslání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Adair, J. E. (2004). *Efektivní motivace*. Alfa publishing .
- Bělohávek, F. (1994). *Osobní kariéra*. Grada.
- Čáp , J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Fryzelková , J., Kociánová , K., Kunzíková , H., Müllerová, V., & Plecháčková, R. (2022). Adaptační období začínajícího učitele z pohledu začínajícího učitele. https://ucimeseit.cz/wp-content/uploads/2022/12/ZU-prirucka_obr.pdf
- Gulová, L., & Šíp , R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
- Helus , Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál.
- Helus, Z. (2003). *Psychologie pro střední školy*. Fortuna.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Klika, J., & Sokol, J. (1909). *Stručný slovník paedagogický*. Odbor literárně-paedagogický při Ústředním spolku jednot učit. v Čechách.
- Kohoutek, R., & Ouroda, K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. CERM akademické nakladatelství.
- Komenský, J. A. (1964). *Informatorium školy mateřské*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Kořátková , S., & Průcha, J. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.
- Langová, M. (1992). *LANGOVÁ, Marta. Učitel v pedagogických situacích*. Karolinum.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková , J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Portál.
- Minaříková, E. (2014). Povaha profesního vidění studentů učitelství anglického jazyka: Jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753-777.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2432/2000>
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181-204.
https://is.muni.cz/publication/1074586/PedOr12_2_Profesni_MinarikovaJanik.pdf
- MŠMT. (2020). Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Triton.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Triton.
- Nakonečný, M. (2021). *Psychologie osobnosti*. Triton.
- Nezvalová, D. (2012). Portfolio a jeho hodnocení.
<https://docplayer.cz/104916064-Portfolio-a-jeho-hodnoceni.html>
- Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. PeopleComm.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Univerzita Pardubice
- Píšová, M. (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Plháková, A. (2023). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- Podlahová, L. (2024). *První kroky učitele*. Triton.
- Průcha, J. (2002). *Učitel - současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portal.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] Praha: MŠMT, 2021. <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.
- Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Portál.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Horňáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogika*, 24(4), 535-561. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1874/1497>
- Syslová, Z., Pišová, M., Rodová, V., Grůzová, L., & Stadlerová, H. (2018). *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských a 1. stupně základních škol*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2016). Rozvoj profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 66(4), 462-476. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11535>
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Šmelová, E. (2004). *Mateřská škola a její činitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe I*. Univerzita Palackého.
- Šmelová, E., & Nelešková, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Univerzita Palackého.
- Tomanová, D. (2004). Role učitelky mateřské školy. *Informatorium 3-8*, 2004/10.
- Tomková, A. (2013). Reflektivní pojetí profesní přípravy učitelů, inspirace, zkušenosti, otázky. <https://docplayer.cz/44004413-Anna-tomkova-reflektivni-pojeti-profesni-pripravy-ucitelu-inspirace-zkusenosti-otazky.html>

- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Univerzita Karlova.
- Tomková, A., Martin, C., & Hejlová, H. (2010). Pedagogický a výzkumný rozměr studentských esejů v přípravě studentů učitelství pro primární školu. *Pedagogika*, 119-134. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=894>
- Vágnerová, M. (2021). *Vývojová psychologie*. Karolinum.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova .
- Vítečková , M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. (2005). Praha. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
- Wiegerová , A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? *Pedagogická orientace*, 24(4), 510-534. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1873>
- Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Tabulka 1: Motivy uváděné studenty

Graf č. 1: Výskyt jednotlivých motivů v esejích

Graf č. 2: Předchozí absolvované vzdělání

Graf č. 3: Motivační faktor: Sen od dětství

Graf č. 4: Motivační faktor: Dominující profesní dovednosti

Graf č. 5: Motivační faktor: Láska k dětem

Graf č. 6: Motivační faktor: Radost z práce s dětmi

Graf č. 7: Motivační faktor: Snaha být užitečný, lepší budoucnost světa

Graf č. 8: Motivační faktor: Vzor učitelství v rodině

Graf č. 9: Motivační faktor: Osobní rozvoj

Graf č. 10: Motivační faktor: Osobní negativní zážitek z prostředí mateřské školy

Graf č. 11: Motivační faktor: Praxe s dětmi

Graf č. 12: Motivační faktor: Péče o mladší sourozence

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb (Wikipedie, 2014)

Obrázek 2: Tvorba studentského portfolia (Píšová, 2007)