

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

EMOČNÍ INTELIGENCE JAKO HODNOTÍCÍ
KRITÉRIUM PŘI VÝBĚRU ZAMĚSTNANCE NA
POZICI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS AN EVALUATION
CRITERIA WHEN SELECTING AN EMPLOYEE FOR THE
POSITION OF KINDERGARTEN TEACHER



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Mgr. Nad'a Pilařová**
Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, PhD.**

Olomouc

2019

Děkuji Michalovi.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: “Emoční inteligence jako hodnotící kritérium při výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 25. 11. 2019

Podpis

OBSAH

OBSAH	3
ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Dítě v předškolním období	7
1.1 Motorický vývoj	7
1.2 Kognitivní vývoj.....	8
1.3 Sociální a emoční vývoj dítěte	9
1.4 Dítě a hra	10
1.5 Dítě a mateřská škola.....	13
1.6 Vliv pedagogického pracovníka na dítě	15
1.7 Dítě a pobyt ve skupině	15
2 Pedagogický pracovník v mateřské škole	17
2.1 Mateřská škola.....	17
2.2 Vedoucí pozice v mateřské škole	18
2.3 Pedagog pro předškolní vzdělávání.....	19
3 Personalistika a výběr zaměstnance	28
3.1 Výběr zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy	28
3.2 Personalistika.....	29
3.3 Získávání a výběr zaměstnanců	30
4 Emoční inteligence	34
4.1 Emoce	34
4.2 Funkce emocí.....	36
4.3 Pojetí emoční inteligence	36
4.4 Jednotlivé složky emoční inteligence	37
4.5 Emoce a komunikace.....	38
4.6 Emoce a učení.....	38
4.7 Možnosti vyšetření emoční inteligence	39
5 Související výzkumy	41
5.1 Získávání a výběr pedagogických pracovníků v mateřské škole	41
5.2 Výběrové řízení na pozici učitele na středních školách	43
5.3 Emoční inteligence a pedagog	44
5.4 Výzkumy v oblasti emoční inteligence	45

VÝZKUMNÁ ČÁST	46
6 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky	47
6.1 Výzkumný problém	47
6.2 Cíle výzkumu.....	47
6.3 Výzkumné otázky	48
7 metodologický rámec výzkumu	49
7.1 Design výzkumu	49
8 Výsledky výzkumu	55
8.1 Vybrané subkategorie	55
8.2 Analýza dat	57
9 Diskuze	65
10 Závěry	71
11 Souhrn	74
LITERATURA	77
PŘÍLOHY	80

ÚVOD

Tato práce si klade za cíl zmapovat a popsat, jak probíhá příjem zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy se zaměřením na emoční inteligenci. V teoretické části se věnujeme charakteristice předškolního dítěte a předškolního vzdělávání. Zajímá nás role a osobnost předškolního pedagoga a výběr uchazeče na tuto pozici. Poté věnujeme kapitulu emoční inteligenci a výzkumům z těchto oblastí.

Od ledna 2018 je platný nový Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je základem pro práci v mateřské škole. Vymezuje totiž hlavní pravidla, podmínky a požadavky pro vzdělávání dětí v rámci instituce. Obsahuje Rámcové cíle, které jsou cestou k rozvoji tzv. klíčových kompetencí dítěte. Například komunikativní kompetence obsahuje, že dítě se na konci předškolního vzdělávání dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky. A takových oblastí je více. Z toho vyplývá, že oblast emocí je zahrnuta i v oblasti oficiálního formálního vzdělávání předškolního dítěte. Lze tedy očekávat, že učitelka mateřské školy by měla být schopna s emocemi pracovat. Proto nás zajímá, zda je emoční inteligence hodnocena již při výběru zaměstnance na tuto pozici.

Ve své profesi se setkávám s dětmi předškolního věku téměř každý pracovní den. Po 11 letech praxe v logopedické ambulanci jsem si jistá důležitostí předškolního vzdělávání. Tuto myšlenku mi potvrzuje povinnost absolvovat minimálně jeden rok takové docházky po dovršení 5 let věku dítěte, kdy je plně hrazena státem. Tato povinnost byla zavedena od školního roku 2017/2018 a společně s tím se zpřísnily podmínky pro uvolňování těchto dětí ze vzdělávání. Mateřské školy jsou nejčastěji zřizovány pro děti od 3 let, proto i v této práci je užíván pojem předškolní věk pro skupinu dětí od 3 let po zahájení školní docházky. Práce není zaměřena na děti se speciálními vzdělávacími požadavky ani na děti s odkladem školní docházky. Proto se pohybujeme ve věkovém rozmezí do 6 let fyzického věku dítěte.

Specifikace tohoto věkového období nám ukazuje podstatnou informaci. Učitelka mateřské školy je pro dítě autoritou. Zároveň je osobou, kterou má dítě neustále nablízku a stává se tak vzorem. Z toho je patrná důležitost této profesní role, kterou ale nelze oddělit od osobnostních dispozic či předpokladů. Proto by se výběru vhodného kandidáta na danou pozici měla věnovat dostatečná pozornost.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Předškolní období je na začátku charakteristické zahájením emancipace dítěte a na jeho konci zahájením školní docházky. Dítě mezitím vyspívá tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky (Matějček, 2005). Učitelka v mateřské škole pracuje s dětmi v určitém věkovém rozmezí a toto období je značně specifické. Proto níže uvádíme jeho základní charakteristiky. Vycházíme z předpokladu, že čím lépe učitel rozumí chování dětí, tím lepší prostor pro učení jim může poskytnout (Fontana, 2014).

1.1 Motorický vývoj

Pro toto období je typické zpomalení předchozího velice rychlého celkového vývoje. U předškoláka dochází ke zvýraznění jeho individuálních rysů, začíná se tak více projevovat jeho osobnost a rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Dítě v předškolním věku je přirozeně aktivní a zajímá se o svět kolem sebe. A právě jeho aktivita umožňuje zlepšování se manuální zručnosti, dítě získává více a více informací a spolupracuje s okolím. Dochází ke zlepšování hrubé motoriky. Jedná se tedy o období, kdy je vhodné začít s různými sporty jako je lyžování, plavání, jízda na kole (Mertin & Gillernová, 2010). V oblasti jemné motoriky dochází ke zlepšování a zpřesňování, i když stále není dokonalá. V návaznosti na motorický vývoj a zrání se zlepšuje kresba a rozvíjí se také grafomotorika, což jsou základní činnosti pro pozdější osvojení psaní.

Před zahájením povinné školní docházky by dítě mělo zvládat základní sebeobsluhu tak, aby bylo v rámci zařízení školy samostatné (Matějček, 2005). Na sebeobsluhu mají vliv motorické schopnosti dítěte a jeho sociální zralost. Důležité je tedy rozvíjet ji v domácím prostředí, ale i v rámci instituce.

1.2 Kognitivní vývoj

Podle Piageta stádium předoperačního myšlení zasahuje přibližně do období 2-7 let. Dále lze rozdělit na předpojmové substádium (2-4 roky) a intuitivní substádium (od 4 do 7 let) (Fontana, 2014). Substádium předpojmové je charakteristické tím, že se více objevují symbolické činnosti, kdy např. panenka zastupuje živou bytost. Substádium intuitivní je typické užitím hlavních struktur: egocentrismu, centrace a ireverzibility. Základem egocentrismu je, že dítě vidí svět ze svého subjektivního pohledu. Důvodem je, že dítě zatím nechápe, že by to mohlo být i jinak a na případné otázky odpovídá jen ze svého osobního postoje a úhlu pohledu. Centrace je specifická soustředěním se dítěte na jeden konkrétní znak a opomíjení znaků dalších, i když mohou být důležitější. Poslední hlavní strukturou je, že pokud dítě absolvuje nějakou činnost ve více krocích, není schopno vracet se v postupu zpět. To nazýváme ireverzibilitou.

Piagetova koncepce tolik nezdůrazňuje faktory přicházející z vnějšku, ale je prioritně zaměřena na vnitřní procesy (Vygotskij, 2004). Dalším zástupcem symbolického období je znak, který reprezentuje například i slovo. Pro toto období je tedy typický rozvoj jazyka a řeči. „*Daná slovíčka ukládá do stále delších vět a učí se je i ohýbat – časovat a skloňovat, učí se používat předložky a spojky. To všechno dítě zvládá a postupně se dostává k dlouhým souvětím (okolo třetího roku)*“ (Hornáková, Kapalková & Mikulajová, 2005, 97). Při nástupu do mateřské školy by dítě mělo být schopné tvorby krátkých vět, ale má nárok na chyby v gramatické stavbě i ve výslovnosti. Ke konci tohoto období by řeč měla být bez obtíží, ale v mé dosavadní praxi se ukazuje, že velká část předškoláků má potíže s výslovností, které přetrvávají i po zahájení školní docházky. „*Pozorování z posledních let ukazují, že v populaci prvňáčků v posledních letech poruch výslovnosti přibývá*“ (Říčan, Krejčířová & kol. 2010, 305)

U dětí se také rozvíjí smyslové vnímání, rozlišování a paměť. Úroveň těchto dovedností má výrazný vliv na školní úspěšnost dítěte. Do věku pěti let převažuje spíše bezděčné zapamatování a uchování. „*Záměrná paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku*“ (Mertin & Gillernová, 2010, 16). Soustředění v tomto období je krátkodobé a nezaměřené. Právě soustředění a pozornost výrazně ovlivňují spolupráci dítěte ve hře i při řízených činnostech, a tedy mají silný vliv na jeho rozvoj.

1.3 Sociální a emoční vývoj dítěte

„Socializace je proces, při němž si jedinci osvojují pravidla chování, soubor názorů, hodnot a postojů s cílem stát se plnohodnotnými členy společnosti“ (Hewstone & Stroebe, 2006, 79). Společností je tedy člověk ovlivňován. V průběhu celého procesu socializace si člověk také dále osvojuje jazyk či společenské normy a seznamuje se s různými sociálními rolami. Celý proces je silně pod vlivem vrozených dispozic dítěte a vnějšího prostředí. Vše je zprostředkováno jednotlivci (matka, otec, kolega), sociálními skupinami (rodina, škola, pracovní kolektiv) či sdělovacími prostředky (internet, tisk, kulturní akce). Důležité je si uvědomit, že jedinec je ovlivňován společností, zároveň má však tu možnost společnost měnit. Nejen v této oblasti je proto práce s dětmi velice důležitá a zodpovědná.

1.3.1 Vliv rodiny na socializaci dítěte

V předškolním období hraje velkou roli neustálá potřeba dítěte být aktivní. Stejně tak ale dítě potřebuje stabilitu, bezpečí a jistotu. Prvním jedincem, s kterým si dítě vytváří silné pouto, je hlavní pečující osoba. Tou může být matka či otec, ale zároveň i prarodiče či adoptivní rodiče. „Výlučnou citovou vazbu mezi 6 a 30 měsíci věku si dítě formuje k citlivým a vnímavým pečujícím osobám, s nimiž je pravidelně v kontaktu“ (Thorová, 2015, 148). Nemusí se tedy jednat o osobu, ke které má dítě pokrevní vztah.

1.3.2 Vliv pedagoga na socializaci dítěte

V rámci instituce pak významnou roli jedince hraje učitelka. První sociální skupinou je pro dítě rodina. Po zahájení docházky do mateřské školy je pak výraznou skupinou právě její třída. Je nutné brát v úvahu to, že učitelé mají moc a odpovědnost, protože mají kontrolu nad celou skupinou dětí (Výrost & Slaměník, 2008).

V rámci socializace se jedná o osvojení sociálních rolí, tedy vzorců chování a postojů, které jsou očekávány společností. V této oblasti hraje skupina významnou roli a ze zkušeností v mé praxi považují za vhodné zavedení povinného předškolního vzdělávání v rozsahu jednoho roku. Dítěti je tak poskytnut čas a prostor na seznámení se se základy sociálních rolí dříve, než nastoupí do školy. Jak uvádí Thorová (2015, 389) „Předškolní děti jsou obvykle vstřícné a uvolněné vůči ostatním dětem, rychle se seznamují s vrstevníky a věnují se spontánní společné hře. Mezi dětmi také vznikají hádky a konflikty, které ještě nedokážou samy vyřešit.“ I zde pak hraje velkou roli přítomná dospělá osoba,

kteřou je v mateřské škole učitelka. Další je vývoj sociálních kontrol a hodnot, tedy vývoj norem vytvořených na základě zákazů a příkazů, který je ve školství poměrně častý. Poslední oblastí je vývoj sociální reaktivity, kam spadá vývoj vztahů k lidem v okolí a s nimi souvisejících emocí. Právě zde je patrné silné propojení sociálních vztahů a práce s emocemi.

Při nástupu do školy by dítě mělo znát své jméno a jména rodičů. I tyto informace jsou totiž složkou sebepojetí. Díky nim si dítě uvědomuje svou sounáležitost a své postavení v rámci rodiny. Předškolák by měl rozlišovat roli dospělého, roli dítěte či odlišnosti mezi mužem a ženou. To všechno vede k postupné stabilizaci sebepojetí. Podle Thorové (2015) mimo jiné také dochází k rozvoji sebehodnotících emocí, což utváří základ pro rozvoj svědomí, morálky a v kombinaci se zpětnou vazbou okolí, také k rozvoji sebeúcty. Avšak sebehodnocení zatím bývá nereálné a nestabilní. Zde opět hraje roli vzor, který může dítěti usnadňovat stabilizaci těchto procesů. Jedna z rolí učitelky mateřské školy je podpořit dítě při snaze zkusit něco nového či jej při neúspěchu motivovat k novému pokusu. V průběhu tohoto období se již objevuje zájem o vrstevníky a spolupráci či o společnou hru. Významnou úlohu pak v rámci socializace připadá hře (Langmeier & Krejčířová, 1998). Právě hra je typická pro celé předškolní období, proto ji dále budeme věnovat samostatnou kapitolu.

1.4 Dítě a hra

Podle Thorové (2015) je v předškolním období dítěte patrný zájem o vrstevníky, společnou hru a kolektivní činnosti. Hra je činností, která dítěti dává prostor pro vše potřebné.

Hra je hlavní činností dítěte a k jejímu rozvoji dochází nejvíce ve věkovém období, kdy je dítě možné zařadit do mateřské školy. A je to právě hra, která je hlavní náplní vyučování v rámci mateřské školy. Dítě si hraje s primárním cílem radosti a zábavy. Přesto hra zasahuje do rozvoje všech oblastí duševního vývoje dítěte a umožňuje učení se. U dětí nedochází k oddělování práce či učení od hry. Je proto logické, že čím více různých možností ke hře má dítě k dispozici, tím větší šance je, že se dítě naučí něco nového či novým způsobem. „*Učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou*” (Vygotskij, 2004, 71). Pokud je tedy vhodně nastavené vzdělávání a jsou nabídnuty rozmanité a zajímavé činnosti dochází k tomu, že učení předbíhá vývoji dítěte.

1.4.1 Hra a socializace

V průběhu hry se rozvíjí motorika, řeč a dochází k socializaci. Dítě také může mluvit o emocích, pojmenovávat je či je připisovat jiným osobám. To vše dítěti pomáhá se v situacích i emocích lépe orientovat a ovládat je. Hrou také dochází k rozvoji sociálního učení. Přibližně kolem věku 5 let se objevuje sociodramatická hra, která dítěti umožňuje vstupovat do rolí a předstírat, že je někdo jiný (Fontana, 2014). Důležité je uvědomit si, že v dětství jsou emoce silně prožívány a jsou velice intenzivní. Právě hra poskytuje velice dobrou a bezpečnou příležitost pro to, naučit se je poznávat, vnímat, prožívat i ovládat. Dětská hra zahrnuje manipulaci s věcmi či předměty, které mohou zastupovat jakoukoli roli v závislosti na dětské představitosti a fyzickém věku. Manipulací s předměty se zlepšuje hrubá a jemná motorika a dochází k rozvoji představitosti. Přidáváním náročnosti, kombinací či pravidel se pak ukazuje, že hra má vliv na rozvoj kognitivních dovedností, a naopak jejich rozvoj má vliv na hru. Také dochází k interakcím mezi dětmi, případně mezi dítětem a dospělým (Fontana, 2004). Z mé vlastní praxe vím, že hra nebo hračka je pro dítě nástrojem k navázání kontaktu s dospělým. A stejně tak, chce-li dospělý začít nějakou komunikací či spoluprací s dítětem, je to s využitím hry výrazně jednodušší. V důsledku komentování vlastního počínání, napodobování rozhovorů mezi předměty a komunikací s vrstevníky či dospělými dochází k rozvoji verbální i neverbální komunikace a jazyka.

Přibližně do věku 2 a půl let se u dětí objevuje hra paralelní, kdy si děti hrají podobným způsobem, ale vedle sebe. I proto je práce s dvouletými dětmi v rámci mateřské školy odlišná. Poté se objevuje hra asociativní, kdy už si dvě děti hrají společně. Později se pak objevuje hra kooperativní, kdy dochází k rozdělení rolí a je zde výrazná spolupráce. Vývoj hry souvisí s vývojem sociálních rolí (Fontana, 2014). Objevují se oblíbené děti i tendence k soupeření. Také se začíná rozlišovat, kdo má tendenci vést skupinu, jiné děti jsou zase vedeny a více se podřizují. Dochází k rozlišování pohlavních rolí. Je více než zřejmé, že ve hře asociativní a kooperativní dochází i k množství konfliktů.

1.4.2 Hra a emoce

Kontakt s vrstevníky a dospělými umožňuje rozeznávat a rozlišovat emoce druhých osob. Rozvoj jazyka a vnímání emocí může zprostředkovat zlepšení orientace v tom, co má dítě rádo a co nikoli. Dochází tak k vývoji orientace ve vlastním emočním prožívání, upřesňuje se jejich rozlišování. Například v novorozeneckém věku je dítě nejdříve schopno projevit emoce pozitivní a negativní. Postupně dochází ke zpřesňování, které je závislé na reakcích rodičů. A právě schopnost emočního propojení dítěte a rodičů hraje velkou roli v pozdějším emočním vývoji dítěte (Thorová, 2015). Obtíže v pozdějším vývoji může způsobit, pokud rodiče reagují neadekvátně, potlačují své emoce či reagují dlouhodobě nepředvídatelně.

1.4.3 Vývoj hry a její typy

Pro předškolní věk jsou charakteristické námětové a úkolové hry napodobující činnosti a role dospělých. Později se objevují skupinové hry s pravidly, konstrukčně manipulační hry a další formy her (Nakonečný, 2003). Různé jsou nejen úrovně hry, ale také její typy. Patří sem hry funkční, fiktivní, receptivní a konstruktivní. Funkční hra se objevuje nejdříve a jedná se o cílené pohyby jako je hod, kop či tleskání. Následuje hra fiktivní, kdy se již objevují představy a fantazie. K této hře patří například manipulace s autíčkem či panenkou tak, jako by byly skutečné. Někdy mají věci zástupnou roli úplně jiného předmětu, kdy dítě využije vařečku jako meč, kytičku či plácačku pro průvodčího. Receptivní hra se může objevit současně, někdy se objevuje v návaznosti. Typická je přijímáním informace, tedy nasloucháním pohádky či sledováním příběhu na obrázcích. Konstruktivní hra je přítomna již kolem druhého roku a jedná se o manipulaci s přírodními materiály jako je písek či klacíky, hraní si s kostkami a stavebnicemi, kreslení. Poslední herní typ je hra s pravidly. Ta se objevuje a upevňuje v období mateřské školy a jedná se například o pexeso, hry na honěnou nebo člověče nezlob se. Bergen (2002) udává, že hra je důležitá pro učení a vývoj dětí z toho důvodu, že hraje významnou roli v získání a udržení dobrého stavu dětí v oblasti kognitivní, fyzické, sociální i emoční.

1.4.4 Hra a pedagog v mateřské škole

Zmínili jsme, že hra je hlavní náplní dne v mateřské škole. Role učitelky však není jen v dozoru nad tím, jak si děti volně hrají. Její aktivita, nápady a přístup mají umožňovat dětem zkusit jinou hru. Například zapojit jiný materiál nebo jiné kombinace. Také nabízí a vedou činnosti tak, aby docházelo k žádoucímu učení. Hru dětí je vhodné cíleně strukturovat. Jedná se například o časové omezení pro danou činnost, což učitelce umožňuje zařadit různorodé aktivity. To podporuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který určuje směr vzdělávání na mateřských školách. Učitelka v průběhu dne stále podporuje sebeuvědomování dětí. Snaží se nabízet a podporovat nové postupy, stejně tak děti vede k tomu odhadnout, jaký asi bude výsledek jejich snažení. V průběhu činností je také dalším cílem podporovat komunikační schopnosti dětí. Učitelka by se měla zaměřit na rozvoj tam, kde má dítě patrné obtíže. Stejně tak by měla dítě rozvíjet v oblastech, kde jeví zájem či nadání. „*Některé děti se v předškolním věku v jedné nebo několika oblastech jeví jako velmi nadané*“ (Thorová, 2015, 395).

1.5 Dítě a mateřská škola

Při zahájení pravidelné docházky do mateřské školy je třeba věnovat dítěti dostatek času na aklimatizaci. Je pro něj nezbytně nutné seznámit se s novým prostorem, novými pravidly, s dětmi i dospělými. V důsledku této velké změny se mohou objevovat negativní emoce jako je vztek či strach. Podle Thorové (2015) se v kolektivu může objevovat posmívání, zostuzení, žalování či vychloubání v důsledku zvnitřňování pravidel a zlepšování komunikačních dovedností. Emotivita dětí se v tomto období postupně stabilizuje. Stále se však může objevovat častý pláč kvůli drobným událostem, kdy pro dospělého mohou být dětské reakce až nepřiměřené. Z toho jasně vyplývá, jak důležité je pro dítě mít u sebe někoho, kdo situaci pochopí. Učitelka hraje významnou roli při práci s jednotlivcem, ale i s kolektivem, tedy s atmosférou celé třídy.

S rozvojem magického myšlení se pak dítě musí vyrovnávat se strachem z nadpřirozených bytostí a sil. „*Iracionální fantazijní “magické” myšlení způsobuje, že svět je plný strašidelných stvoření*“ (Thorová, 2005, 388). Dochází také k rozvoji seberegulace a svědomí. Tyto procesy doprovází sebehodnotící emoce a dochází k rozvoji sebeúcty a morálky. V kojeneckém období je dítě vedeno okamžitým silným impulsem. Až později dochází ke směřování pokyny druhých. Vliv také mají očekávání druhé osoby a dochází tak k regulaci chování vnějšími vlivy. V období tří let již dítě nahlas

neverbalizuje, učí se vydržet, vyčkat a hned nepodlehnout impulsu. I přes výrazný rozvoj vnitřní řeči se stále objevuje hlasité komentování vlastního jednání či prožívání. Stejně tak dítě stále obtížně odkládá uspokojení potřeb, nerado čeká, i když se v tom již zlepšuje.

Období pobytu v mateřské škole pak končí nástupem do základní školy. Dítě by před zahájením školní docházky mělo být pro školu zralé a připravené (Thorová, 2015). Pokud nesplňuje nutné podmínky a předpoklady může na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně dojít k odkladu školní docházky. Pod školní zralostí si můžeme představit biologické předpoklady a připravenost centrálního nervového systému a celého organismu. Jedná se tedy o fyzickou stránku budoucího školáka. Celkový fyzický stav musí být takový, aby dítě zvládlo nároky pravidelné docházky, aktivity a vyučování. Důvodem pro odklad školní docházky důsledkem nedostatečné fyzické zralosti pak podle Thorové (2015) mohou být například: poruchy růstu, nedostatek fyzických sil, chronické onemocnění, oslabená imunita či úraz. Pod školní připravenost patří dovednosti získané výchovou, učením a vlivy prostředí. V současné době je povinná roční předškolní docházka a v rámci mateřské školy rozvoj předškolních dovedností. Školní připravenost tedy zahrnuje psychickou připravenost pro školní dovednosti, zároveň se však jedná i o připravenost v sociální oblasti. Právě zde sehrává emoční zralost velkou roli. Umožňuje dítěti přijímat školní pravidla a povinnosti školní docházky a úspěšně se tak ujmout role školáka. Pokud má být dítě ve škole úspěšné, mělo by při nástupu být zralé a připravené. Pokud není, může být ve škole více vystaveno riziku frustrace, neúspěchu či vytvoření negativního vztahu ke vzdělávání. V rámci předškolní přípravy a hodnocení školní zralosti a připravenosti jsou sledovány oblasti uvedené v tabulce č.1.

Tabulka č.1 - Sledované oblasti školní zralosti a připravenosti

Věk a rozdíly mezi pohlavími	Sociální kompetence	Pracovní vyspělost	Rozumové schopnosti
Fyzická zralost	Emoční zralost	Motivace k učení	Paměť
Motorika a grafomotorika	Řeč a komunikační schopnosti	Zralost smyslového vnímání	Sebeobslužné dovednosti

1.6 Vliv pedagogického pracovníka na dítě

Mateřská škola má výrazný vliv na dítě. „*Dětem starým 3-6 let, které navštěvovaly vysoce kvalitní mateřskou školu, byla naměřena menší míra stresového hormonu kortizolu než u dětí docházejících do méně kvalitních školek*” (Sims et al 2005, in Thorová 2015, 201). Je tedy patrné, že největší vliv na dítě má kvalita, tedy úroveň mateřské školy jako celku. Vývoj osobnosti dítěte pak ovlivňují vrozené a náhodné mechanismy, ale zároveň i interakce s dalšími osobami. Náplň dne v předškolním zařízení je uskutečňována převážně prostřednictvím sociální interakce. Jedná se o interakce s pedagogem, dalším dítětem, ve skupinkách či skupině. Během pobytu ve školní třídě se může objevit vyčlenění jednotlivce, úzké vazby ve dvojici či vedoucí role ve skupině. Přítomen může být také obdiv, posměch, šikánění či šikana. Celková atmosféra ve třídě může ovlivňovat i postoj třídy k učiteli či učení. Je tedy patrné, jaký význam má sociální chování jedince i sociální interakce. „*Čím lépe učitelé tomuto chování rozumějí, tím lepší prostředí pro učení mohou poskytovat dětem*” (Fontana, 2014, 275). Opět je tedy podstatná role pedagoga ve školní třídě.

Také je prokázáno, že sledování určitého typu chování u dospělého, např. násilí či empatie, zvyšuje jeho výskyt u dětí. Jak uvádí Thorová (2015), na schopnosti empatie se patrně podílí zrcadlové neurony, které umožňují si v mysli představit a napodobit různé činnosti. Je-li určité chování přítomno a přijato u dospělého, dítě poté zkouší, zda bude přijato i u něj. Právě sociální kontakt je tedy jedním ze silných vlivů na pochopení a projevení emocí. Je tomu tak, i když každý člověk má jisté předpoklady pro určité prožívání a chování. Někdo je typ spíše bojácný, někdo má v sobě více schopnosti se prosadit. Dítě pak snadněji přijímá a napodobuje role, které jsou jeho předpokladům blíže. Také více napodobují role, u kterých sledovali úspěch či kladné přijetí.

1.7 Dítě a pobyt ve skupině

Celkově mají děti přirozenou tendenci ke sdružování. Děti si tak hrají společně a díky tomu se učí spolupracovat či si půjčovat hračky. V důsledku pobytu ve skupině je naplňována potřeba sociálního styku, uznání či jistoty. V rámci skupiny dochází k socializaci, která v sobě obsahuje individualizaci – formování jedinečných osobností (Čáp & Mareš, 2001). Pokud je dítě v prostředí, kde může ostatním důvěřovat, pak lépe navazuje vztahy i mimo rodinu. Důležitou roli zde hraje také čitelnost gest, mimiky

a emočního ladění rodičů. Vztahy a komunikaci s rodiči dítě získává informace o širším světě, o sociálních skupinách. Vztah dětí k dalším dětem je poté i zdrojem informací o vlastní osobě, možnosti využívat komunikaci, projevat city. Interakce s vrstevníky představují výrazný aspekt vývoje znalostí o různých oblastech sociálního okolí (Piaget, 1932a).

Stejnou roli můžeme vidět i v dalších skupinách či vztazích. Dítě dostává určitou reakci na své chování a jednání (Čáp & Mareš, 2001). Může tak dojít k útlumu emočních reakcí a v důsledku toho k přehodnocení vlastního chování. Případně se dítěti dostane potvrzení, což jejich chování posílí. V důsledku toho dochází k jemnější diferenciaci a rozvoji dalších emocí. Děti jsou velmi citlivé na emoční projevy druhých a již kolem jednoho roku jsou schopny své chování přizpůsobovat. Kolem třetího roku jsou již schopny pojmenovat základní emoce a reagují prosociálním chováním, kdy se např. plačící dítě snaží utěšovat či potěšit.

2 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V této kapitole se věnujeme instituci pro předškolní vzdělávání. Dále pak popisu vedoucího pracovníka a charakteristice učitelky mateřské školy, kam zahrnujeme její roli, osobnost a kompetence.

2.1 Mateřská škola

Tato společenská instituce pro předškolní vzdělávání má pevně stanovené obecné cíle, úkoly a vymezené činnosti. Z mé dosavadní praxe vím, že velikost zařízení může být různá. Objevují se mateřské školy, které mají jen dva pedagogické pracovníky, ale dochází také ke slučování mateřských škol. Ty mají pak jednoho ředitele a zástupce ředitele, případně vedoucí učitelky. V současné době je povinností státních mateřských škol pracovat podle Rámcového programu předškolního vzdělávání (Opatřením ministra školství, 2018).

V rámci mateřské školy se realizuje mnoho činností a účastní se jich učitelky, děti, rodiče a další zaměstnanci školy. To samo o sobě ukazuje na množství interpersonálních interakcí, které zde probíhají. Jedná se také o vztahy velice intenzivní a dlouhodobé. Učitelky spolu pracují několik let, děti navštěvují mateřskou školu minimálně rok. Vliv na vztahy mají i další charakteristiky. Pokud má pedagog nebo rodič nedostatek času nebo je negativně naladěný, je zde větší riziko nepochopení či konfliktu (Mertin & Gillernová, 2010).

2.2 Vedoucí pozice v mateřské škole

„V čele právnické osoby, příspěvkové organizace stojí statutární orgán, který jedná jménem této právnické osoby navenek. Podle školského zákona ustanovení § 166 odst. 1 označuje se statutární orgán pojmem ředitel“ (Syslová a kol., 2012, 39). Možnosti vedoucích pozic v rámci mateřské školy jsou různé. Někdy jde o ředitele základní a mateřské školy dohromady. Takový ředitel pak může mít přímo zástupce ředitele pro mateřskou školu, jindy pouze pověřenou vedoucí učitelku, což je pozice, která nemá oporu v platných právních předpisech (Oplová, 2018). Existuje samozřejmě i samostatná pozice ředitele mateřské školy. Ten může mít určeného zástupce, není to však jeho povinnost. Stejně tak může být sloučených více mateřských škol dohromady, kdy zástupců ředitele může být i více. Stejně tak vedoucích učitelek, například pokud se jedná o tzv. odloučená pracoviště. Množství vedoucích pracovníků tedy záleží na celkovém množství pedagogických pracovníků a dalších zaměstnanců.

Ředitel mateřské školy

Ředitel školy je statutárním orgánem v čele příspěvkové organizace.

Ředitelem školy může být jmenován pouze ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy nebo školského zařízení stanovené zákonem o pedagogických pracovnících (§3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb.). Těmito předpoklady jsou:

- *je plně způsobilý k právním úkonům, tedy je zletilý,*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- *je bezúhonný, tedy nebyl pravomocně odsouzen za jakýkoli úmyslný trestní čin, popřípadě i za nedbalostní trestní čin spáchaný v souvislosti s výkonem pedagogické činnosti,*
- *je zdravotně způsobilý,*
- *prokázal znalost českého jazyka, což ve většině případů stačí doložit vysvědčením o maturitní zkoušce z českého jazyka (Syslová a kol., 2012, 39-40).*

Nutná je také praxe v přímé pedagogické činnosti a to v rozsahu 3 let. Dále také povinnost nejpozději do 2 let od zahájení činnosti ředitele školy, získat znalosti v oblasti řízení v rámci školství.

Ředitel je pak na svou pozici jmenován zřizovatelem na základě konkurzního řízení nebo je jmenován radou obce či starostou. Pracovní pozice ředitele je krom pedagogického zaměření zatížena nutností dalších vědomostí a dovedností. Na této pozici se očekává jistá úroveň ekonomických schopností. Dále se musí orientovat v právních předpisech a očekává se od něj, že bude disponovat i manažerskými dovednostmi (Mertin & Gillernová, 2010). V rámci této práce se zaměříme pouze na oblast přijímání zaměstnanců na pozici učitelky mateřské školy.

2.3 Pedagog pro předškolní vzdělávání

Ve chvíli, kdy se dítě dostane do kolektivu společně s dalšími dětmi, přichází na řadu také učitelka jako první ne-rodinný vychovatel (Matějček, 2005). Pedagog v rámci instituce pro předškolní vzdělávání odpovídá za vývoj dítěte a má jistou míru volnosti při práci s dětmi.

2.3.1 Pracovní pozice a její specifika

Je důležité brát v úvahu jistá specifika této profese. Na většině pracovišť se jedná pouze o ženský kolektiv, což může přinášet zátěž. Ve věkově smíšených třídách je pak patrná různorodost dětí v poměrně velké skupině, což může přinášet celkem náročné situace. Učitelka se také může střetávat s názorem, že přeci jen hlídá děti. To může vést ke zpochybňování autority a celkové role učitelky veřejností či rodiči. V rámci mateřské školy a pravidelné docházky dítě tráví poměrně hodně času v kolektivu, kdy autoritou je zde právě učitelka. Náročnost této role se zvyšuje i s přibývajícím snahou o integraci dětí s kulturními odlišnostmi či specifickými požadavky na vzdělávání a výchovu (Mertin & Gillernová, 2010). V současné době lze do školy přijímat i děti již od dvou let věku, což opět zvyšuje náročnost přípravy i samotné pedagogické práce.

Zároveň je třeba zdůraznit, že se nejedná o stereotypní práci. To přináší nutnost a možnost stále se rozvíjet, hledat nové možnosti a činnosti, přizpůsobovat se pružně aktuální situaci (Mertin & Gillernová, 2010). Jedním z výrazných specifíků této profese je šíře a hloubka sociálních vztahů s dětmi, jejich rodinami ale i na pracovišti. V rámci zařízení je stanoven školní vzdělávací plán, konkrétní činnosti si však již může učitelka volit dle svých schopností a dovedností a dle možností dětí ve třídě v rámci třídního vzdělávacího plánu. Učitelka tak má silný vliv na rozvoj dětí, jejich budoucnosti a tím vliv na budoucnost společnosti. Jedná se tedy o profesi náročnou a zodpovědnou.

2.3.2 Role pedagoga

Ramana in Ramana (2013) uvádí následující role na pozici učitele. Učitel má:

- získat důvěru studentů
- podporovat demokratické hodnoty
- odhalit, když studenti či žáci poruší pravidla
- podporovat efektivní učení u žáků či studentů
- podporovat zájem a rozvoj žáků a studentů
- působit jako přítel a zároveň jako filozof
- jednat jako vůdce, který podporuje zdravý rozvoj a fungování třídy jako sociální skupiny, podporuje zdravé klima ve třídě
- podporuje sociální změny ve třídě
- učitel má být pomocníkem, který žákům poskytuje akademické a osobní vedení
- pracuje bez očekávání či vyžadování jiné odměny než mzdy
- brát v úvahu, že jeho chování má být pro studenty či žáky vzorem
- vyhodnotit úspěchy žáků a studentů po dostatečné úvaze a spravedlivě
- vytvářet takové prostředí, aby se žáci a studenti cítili co nejvíce psychicky stabilní a nebyla v nich vzbuzována úzkost
- předávat, vštěpovat a prosazovat nejen morální hodnoty a postoje dané společnosti
- jednat s žáky a studenty podobně jako rodič, tedy s láskou a náklonností
- případné spory urovnávat spravedlivě

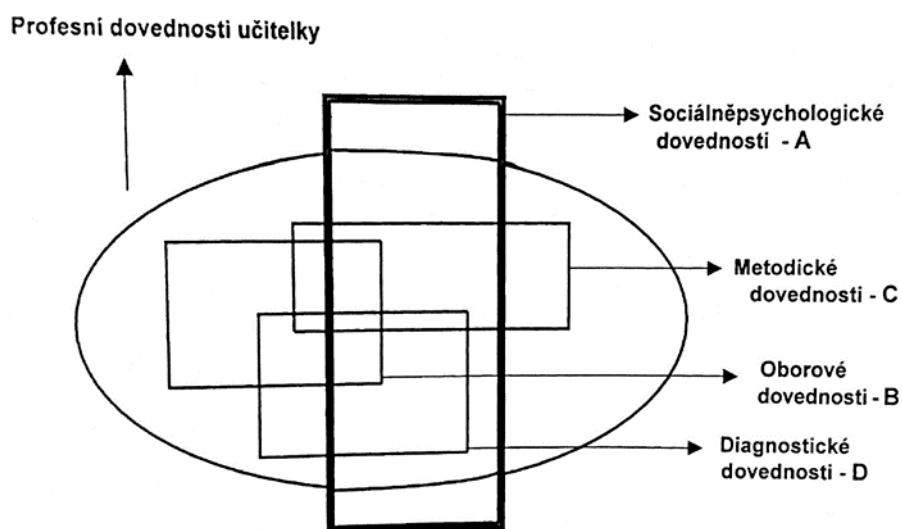
Na všech stupních vzdělávání má pak učitel ústřední postavení a je základem pro práci studentů.

2.3.3 Náplň pracovní pozice pedagoga pro předškolní vzdělávání

Náplní profese učitelky mateřské školy jsou činnosti sociálně-psychologické, metodické, speciálně výchovné a diagnostické, dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku (Mertin & Gillernová, 2010). Jejich provázání zachycuje obrázek č.1.

Oborové a metodické profesní dovednosti zahrnují, co a jak učitelka dělá. Patří sem činnosti spojené celkově s metodikou a výchovami: výtvarnou, hudební, tělesnou a řečovou. Tato oblast je pod vlivem kvalifikace a praxe učitelky. Další jsou činnosti, které souvisejí se speciálně výchovnými či diagnostickými profesními dovednostmi.

Sem patří znalost a respektování vývojového stupně dítěte a jeho individuality. Pedagog má za úkol provádění průběžného sledování a hodnocení výkonů dítěte, stanovení plánu na základě pedagogické diagnostiky. Patří sem naslouchání dítěti a kolektivu či přizpůsobení se situaci. Dají se sem zařadit i rozhovory s rodiči (Mertin & Gillernová, 2010). Tato oblast je opět spojena s kvalifikací učitelky, roli zde však více hraje i její osobnost.



Obrázek č.1: Schéma profesních dovedností učitelky mateřské školy (Mertin & Gillernová, 2010, 29)

Sociálně-psychologické či sociální dovednosti prostupují všechny oblasti činností. „*Stupeň osvojení těchto dovedností je u každé učitelky jiný, je do jisté míry nezávislý na věku, množství teoretických poznatků či délce praxe, ale právě jejich rozvíjení je jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy*” (Mertin & Gillernová, 2010, 29). Jsou proto základem pro ostatní činnosti. Nelze je přímo poznávat ani měřit, ale můžeme je sledovat z různých projevů chování či jednání. Zároveň je lze určitými činnostmi rozvíjet. Jedná se o oblast, která je nejvíce spojena s osobností učitelky. Patří sem dovednosti, kdy se učitelka vztahuje sama k sobě (sebereflexe, práce s vlastními emocemi) či k ostatním (empatie, pochopení).

V roce 2018 byla vydána práce, která má za cíl vymezit sociální dovednosti v obecné rovině, ale i ve vztahu k učitelké profesi (Rejžková, 2018). Obsahem je také možnost jejich rozvoje právě u pedagogů. Bohužel se zaměřuje pouze na učitele na druhém

stupni a střední škole. Je tedy patrná šíře činností, kterým se učitelka věnuje. Stejně tak je patrná složitost sociálních vztahů, v kterých se musí být schopna orientovat a citlivě pohybovat. Jedná se o vztahy s ostatními zaměstnanci, s rodinou dětí a s dětmi.

Pedagog v mateřské škole musí být schopen pracovat se skupinou a zároveň zohlednit individuální rozdíly jednotlivců. V průběhu dne pak převažuje interakce se skupinou dětí. Učitel by měl také chápat důležitost rodiny a rodinného prostředí pro dítě. Aktuální situace v rodině silně ovlivňuje chování dítěte ve školním zařízení (Mertin & Gillernová, 2010). Zároveň však pedagog nemůže rodinné prostředí měnit, zasahovat do něj, pokud se nejedná o situaci s ohlašovací povinností. Z mé dosavadní praxe také vím, že je také velice důležité, jak učitel reaguje na úspěch či neúspěch dítěte. Neúspěch jako takový je součástí procesu učení a je třeba tak na něj nahlížet. Je třeba dítě podpořit, aby objevilo příčinu neúspěchu a zkusilo proces opakovat. Stejně tak je v kompetenci pedagoga vybírat úkoly podle toho, aby dítě mělo šanci na úspěch, ale zároveň aby nebyly příliš lehké. Je třeba podporovat snahu dítěte zapojit se, situaci pochopit a zvládnout.

Podpora morálního vývoje by měla probíhat i nápodobou. Tedy učitel sám by se měl chovat tak, jak je po dětech vyžadováno (Mertin & Gillernová, 2010). I tuto oblast je samozřejmě nutné přizpůsobit situaci a věku dětí. Pedagog by měl také citlivě podporovat rozvoj sebevědomí dětí.

Pokyny pro učitele dle Fontany (2014) jsou jednou z možností, jak si lépe plánovat a organizovat svou práci. Patří mezi ně:

- Zaujměte třídu.
- Vyvarujte se podivností ve vlastním projevu.
- Buďte spravedliví.
- Vyvarujte se zbytečného vyhrožování.
- Buďte zábavní.
- Nepodléhejte hněvu.
- Buďte dochvilní.
- Vystříhejte se přílišné důvěrnosti.
- Usměrněte pozornost.
- Poskytujte příležitosti pro odpověď.
- Buďte ve střehu.

- Vystříhejte se pokořování dětí.
- Buďte si jisti.
- Užívejte pozitivní mluvy.
- Mějte ve věcech pořádek.
- Ukažte, že máte děti rádi.

2.3.4 Osobnost pedagoga

Průcha (2017) uvádí, že již od 19. století jsou známa specifika rysů osobnosti učitele:

- motivace k povolání
- talent pro povolání
- kognitivní vybavenost

Mertin uvádí následující sociálně-psychologické dovednosti učitelky (Mertin & Gillernová, 2010):

- Akceptování osobnosti dětí, kolegů i rodičů.
- Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům.
- Empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním.
- Naslouchání.
- Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních.
- Orientace na konkrétní situace.
- Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí.
- Porozumění neverbálním projevům jedince.
- Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí.
- Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování.
- Umění pochválit.
- Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích.
- Zvládání konfliktních situací.

Tento výčet dovedností nám ukazuje, v jaké šíři situací se učitelka pohybuje. Také nám ukazuje, že většinu těchto dovedností doprovází emoce a práce s nimi.

2.3.5 Kompetence pedagoga pro předškolní vzdělávání

Kwiatkowska (2008) chápe kompetence jako schopnost a připravenost jedince vykonávat úkoly na specifické úrovni. Tato schopnost je založena na integraci velkého počtu malých dovedností. V pedagogickém pojetí znamená kompetence schopnost dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Průcha (2017) uvádí následující složky profesní kompetence učitele:

- kompetence odborněpředmětové
- kompetence psychodidaktické
- kompetence komunikativní
- kompetence organizační a řídicí
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence poradenská a konzultativní
- kompetence reflexe vlastní činnosti

Strykowski in Śliwa (2017) uvádí následující kompetence učitele:

- věcné kompetence
- kompetence pedagogicko-psychologické
- kompetence diagnostické
- kompetence plánovací a projektové
- kompetence didakticko-metodické
- komunikační kompetence
- kompetence mediální
- kontrolní a evaluační kompetence
- kompetence k hodnocení školních programů a učebnic
- sebevzdělávací kompetence

„Učitel může působit silně příznivě, nebo naopak nepříznivě, svým záměrným výchovným působením, ale především celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům, svou osobností“ (Čáp & Mareš, 2001, 264). Na pozici učitelky mateřské školy převažuje sociální interakce se skupinou dětí. Tato interakce je přítomna během všech činností a důležitou roli hraje složení skupiny. Jedná se o věk jednotlivců, poměr děvčat či chlapců, ale i jejich osobnostní rysy a vztahy mezi nimi. Jedním z cílů působení učitelky je zapojení všech dětí do skupiny a rozvoj příznivé emoční atmosféry v celé třídě. V práci ve skupině je znatelný rozdíl, když je třída věkově smíšená či homogenní.

„Základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole tvoří interakce učitelky a dětí“ (Mertin & Gillernová, 2010, 25). Jedná se o interakci s dětmi nejen rozličného věku, ale taky osobností a vlastností. Vzhledem ke stále běžnější integraci, mohou dostávat do kontaktu s dětmi s různým typem postižení či specifickými požadavky. Zároveň děti do mateřské školy přichází z různého sociokulturního či ekonomického zázemí. Důležité je brát v úvahu, že učitelka je v tomto období pro dítě primárně autoritou. To má za následek, že dítě přijímá informace a názory nekriticky a zároveň je pro dítě vzorem a modelem chování (Mertin & Gillernová, 2010). Důležité je, aby učitelka byla schopna přizpůsobit své chování komunikačnímu partnerovi. Je více než patrný rozdíl mezi tím, když učitelka projevuje svou účast v komunikaci s dítětem či s jeho rodičem nebo kolegyní. Vztah učitelky a dalších zaměstnanců mateřské školy má výrazný vliv na celkovou atmosféru pracoviště, a tedy i jednotlivých tříd. Fungující vztahy mezi všemi zaměstnanci umožňují snazší řešení nedorozumění či konfliktů. Stejně tak je jednodušší nastavit pravidla a požadavky společné pro všechny třídy. Nejednotný přístup k dětem a ke vzdělávání může být u učitelek například i důvodem k ukončení pracovního poměru na daném pracovišti.

Další oblastí je vztah mezi učiteli a rodinou dítěte. Rodina by se měla aktivně zajímat o to, jak děti tráví čas ve školském zařízení. Zda je v činnostech úspěšné, jak se mu daří v kolektivu, zda a jak se vyvíjí. Aktivním zájmem lze dítě podpořit v rozvoji a zkoušení nových činností. Spolupráce rodiny a školského zařízení je obzvláště důležitá u dětí se specifickými obtížemi. Je proto nutné, aby rodina a školské zařízení společně komunikovali (Průcha, 2009). Prostředníkem toho se stává učitel či učitelka. Pokud má dítě v domácím prostředí nepříznivé podmínky, školské zařízení by tuto informaci mělo brát v úvahu. Výsledkem by měla být snaha pedagoga ve školském zařízení nevyvolávat další obavy či konflikty. Zároveň by pedagogický pracovník neměl narušovat

komunikaci zařízení s rodiči, ale naopak snažit se rodiče motivovat ke spolupráci. Je nutno brát v patrnosti, že zatímco na výchovu v rámci zařízení je zde učitelka, výchova mimo zařízení je zcela v rukou rodiče. Z mé dosavadní praxe bych ráda zdůraznila, že učitelka musí vždy s rodiči jednat citlivě a přesto důsledně, protože to ona se nachází v roli profesionála. Mezi dětmi pak pedagog nesmí šířit informace z jednotlivých rodin, měl by zachovávat diskrétnost a být citlivý vůči dětem.

Možné konflikty mohou nastat také ve chvíli, kdy dítě pochází z prostředí, které má jiné normy a pravidla než školské zařízení. Dítě se pak musí naučit odlišovat, co patří do zařízení a co do rodiny a přenášení norem z jednoho do druhého se může stát zdrojem obav či úzkosti (Fontana, 2014). Za tento konflikt není zodpovědné dítě, to by si pedagogický pracovník měl uvědomovat. Vhodné je při osobním setkání s rodiči vysvětlit základní pravidla a normy pobytu v zařízení a tím snížit počet možných konfliktních situací.

2.3.6 Pedagog a dítě

Vztah učitelky mateřské školy a dítěte je pro dítě při pobytu v mateřské škole klíčový. „*První podmínkou a zásadou citové výchovy je vytvoření vztahu mezi žákem a učitelem*” (Dargová in Valihorová, 2013, 94). Může také nabývat různé podoby a intenzity. V jedné krajní poloze se dítě může citově více fixovat na postavu učitelky, má tendenci držet se v její fyzické blízkosti či si ji přivlastňovat. Naopak se může objevit druhá situace a to ta, že dítě se učiteli vyhýbá, nenavazuje s ním kontakt. Někdy se může objevit až agrese vůči roli učitele či učitelky. To může být dáno tím, že dítě neprošlo sociální zkušeností navázání důležitého vztahu. Stejně tak je to ovlivněno i osobností učitelky. Proto je třeba při výběru zaměstnance na tuto pozici vybírat co nejlépe.

Aktuální nálada pedagoga i dítěte může vztah silně ovlivňovat (Fontana, 2004). Stejně tak ovlivní i výsledek jakékoli samostatné nebo společné činnosti. Nálada samozřejmě souvisí s celkovou osobností jedince, ať je to dítě nebo pedagog. Ovlivňují ji osobní předpoklady a povaha, stejně tak ale zkušenosti a okolí. Pokud dítě není vyslyšeno ve chvílích, kdy jej něco trápí, nebude mít tendence takové situace řešit a více si je bude uzavírat v sobě. Naopak člověk, který má zkušenost, že je vyslyšen, bude mít menší obtíže sdělit co je špatně, co jej trápí. Dojde pak k lepšímu porozumění situace a lépe se lze domluvit na dalším postupu. Pokud je celková atmosféra ve třídě napjatá, učitel nervózní a vznětlivý, je asi pochopitelné, že dochází více ke konfliktům, než když

je učitel pozitivně naladěný. I dospělý člověk, v našem případě pedagog, je ovlivňován vnitřní dispozicí, zkušeností a okolím. Na náladu má vliv aktuální zdravotní stav, situace v osobním životě, vztahy na pracovišti, přístup k práci atd. (Fontana, 2004). Je tedy více než jasné, že nálada pedagoga se bude také měnit. Celková nálada ve třídě má vliv na motivaci, pozornost, učení i zapamatování. Dále také ovlivňuje hodnocení sebe sama či druhých lidí. A opět je to učitel, kdo by měl být schopen nahlédnout na to, jaký vliv má jeho nálada na situaci ve třídě a na děti jako jednotlivce, případně jaká je aktuální nálada a situace celé třídy.

3 PERSONALISTIKA A VÝBĚR ZAMĚSTNANCE

Tato práce zahrnuje oblast výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy. Výběr zaměstnance je jedna z oblastí psychologie práce a organizace, zároveň patří do oblasti řízení lidských zdrojů a personalistiky. Zde proto uvedeme vybrané informace z těchto oblastí.

3.1 Výběr zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy

Pro výběr zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy je typické to, že za personální práci odpovídá sám ředitel školského zařízení. Jedná se o plánování, kolik zaměstnanců bude instituce potřebovat, na jaké pozici a s jakým úvazkem. Ředitel tedy musí dlouhodobě sledovat vývoj v oblasti vzdělávání a dalších kvalifikačních předpokladů na danou pozici. *„V případě potřeby a vzniku volných míst pro zaměstnance je možné naplánovat výběr, kritéria výběru a následně jejich odbornou přípravu, kvalifikační pracovní postup a další činnosti potřebné k obsazení organizační struktury a udržení kvality MŠ“* (Syslová a kol., 2012, 56). Z toho vyplývá, že výběrem vhodného kandidáta práce ředitele nekončí. Další oblastí je i hodnocení pracovního výkonu a dalšího vzdělávání zaměstnance. Právě hodnocení zaměstnance je důležitou zpětnou vazbou, zda byl výběr proveden správně a také působí jako motivace pro vybraného zaměstnance. Další motivací samozřejmě může být odměňování. To může být formou odměny či osobního příplatku ke mzdě, ale může mít i formu zaměstnaneckých výhod. Za použití finančních prostředků odpovídá ředitel mateřské školy. Výše mzdy je dána platovou třídou, do které je pedagog zařazen podle dosaženého vzdělání a praxe v oboru.

Mezi kritéria pro výběr zaměstnance řadíme požadavky, které vznikají ze zákona o pedagogických pracovnících č.563/2004 Sb. („Platné znění části první zákona“, 2004). Pro tuto profesi je nutné splňovat určité podmínky, které jsou stejné jako u pozice ředitele mateřské školy (zletilost, potřebná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost

českého jazyka). Mezi kvalifikační předpoklady se řadí ukončené vzdělání: střední odborné s maturitou, případně vysokoškolské bakalářské či magisterské studium. Všechny studijní programy musí obsahovat zaměření na předškolní pedagogiku. Přesné podmínky pro získání kvalifikace jsou opět stanoveny zákonem o pedagogických pracovnících (Příloha č. 2).

3.2 Personalistika

Cílem personalistiky je co nejoptimálnější využití lidského potenciálu. Personální činnost je pak charakterizována jako administrativně-správní činnost, která vyplývá z pracovně-právní legislativy. (Dvořáková, 2012). Dvořáková také uvádí přehled personálních činností (Dvořáková, 2012):

- analýza práce a vytváření pracovního úkolu
- plánování lidských zdrojů
- získávání, výběr a adaptace pracovníků
- zajišťování interní mobility
- organizace práce a pracovních podmínek
- zajišťování bezpečnosti práce a ochrany zdraví při práci
- řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců
- vzdělání a rozvoj
- odměňování a zaměstnanecké výhody
- pracovní vztahy a kolektivní vyjednávání
- péče o zaměstnance a podnikový sociální rozvoj
- komunikace a informování zaměstnancům
- personální informační systém

V dalším textu se budeme věnovat právě oblasti získávání a výběru zaměstnanců.

3.3 Získávání a výběr zaměstnanců

Ten je nejčastěji prováděn pro firmy či instituce, takže je organizován personalitou či psychologem. Jedná se o výběr toho nejvhodnějšího kandidáta na danou pozici tak, aby byl vybraný uchazeč schopen zvládat náplň práce a zapadl do pracovního kolektivu. Pro usnadnění výběru jsou stanoveny určité postupy, zkoušky či testy (Kolman, Chýlová Michálek & Glosíková, 2010). Lze tedy využít psychologické testy, které ukazují rozdílnosti či metod úplně nových. Je to dáno různorodostí pracovních pozic, uchazečů či osob, které o přijetí rozhodují. Velice důležité je znát požadavky práce, kterou má budoucí zaměstnanec vykonávat. Stejně tak důležité je znát pracovní místo tak, aby bylo reálné rozhodnout, který z uchazečů je na pozici nejvhodnější.

„Přijímání pracovníků je personální činnost zahrnující právní a administrativní záležitosti související s nástupem nového zaměstnance a také jeho uvedení na pracoviště“ (Kociánová, 2010, 128). Tento proces obsahuje několik dílčích kroků, kterým je třeba věnovat dostatečnou pozornost. Jedná se o jasné definování požadavku na pracovní místo, oslovení uchazečů a jejich výběr. Cílem tohoto výběru je rozhodnout se, který z daných uchazečů se nejlépe hodí na dané pracovní místo. Tento výběr zahrnuje zhodnocení osobnostních předpokladů uchazeče, jeho kvalifikační předpoklady a délku praxe. Poslední dvě informace jsou rozhodující při zařazování do platové třídy a stupně. *„Při výběru nejvhodnějšího uchazeče o zaměstnání často rozhodují jak nezbytné požadavky, tak žádoucí, vítané i okrajové požadavky“* (Šikýř, Borovec & Trojanová, 2016, 58).

Oblast personální činnosti ve školství se věnuje pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům. Podle Šikýře a kol. (2016) si ředitel školy klade otázky, které jsou spojené s chodem daného zařízení. Jedná se například o otázky:

- Jaký počet a druh zaměstnanců bude potřebovat?
- Kolik a jakých zaměstnanců si v rámci rozpočtu může dovolit?
- Kde a jak potřebné zaměstnance získá?

3.3.1 Definování požadavku a pracovní místo

Na začátku celého procesu vzniká požadavek na obsazení pracovního místa. Může se jednat o zcela novou pozici nebo o obsazení již existujícího místa. Danou pozici je možné obsadit stávajícím zaměstnancem například z jiného pracoviště či přijetím nového uchazeče.

Koubek (2015) rozděluje požadavky na pracovníka do následujících skupin:

1. Požadavky nezbytné, z nichž nejde slevit, které jsou nezbytnou podmínkou k výkonu práce na daném místě.
2. Požadavky žádoucí, které přispívají k dobrému výkonu pracovníka.
3. Požadavky vítané, které zvyšují využitelnost pracovníka v organizaci.
4. Požadavky okrajové, které dokreslují charakter pracovního místa.

Dále uvádí jako vhodné zmínit první ze tří požadavků již v nabídce nového zaměstnání. Upozorňuje také na to, že je nutné se rozhodnout, jaké údaje jsou důležité k tomu, aby uchazeč získal realistický obraz o dané pozici a pracovišti (Koubek, 2015).

3.3.2 Oslovení uchazečů

Na vznik požadavku navazuje vypsání nabídky, kde je uvedena konkrétní pozice, velikost úvazku a další informace ohledně nabízeného místa. V rámci toho jsou uvedeny i požadavky na případného uchazeče. Může dojít k vypsání výběrového řízení nebo může být navázána spolupráce s personální agenturou.

Kocianová (2010) uvádí, co by inzerát pro prezentaci výběrového řízení měl obsahovat:

- nadpis inzerátu, ve kterém může být použit název pracovního místa
- název organizace
- název a charakteristiky pracovního místa
- podmínky a možnosti na nabízeném pracovním místě
- požadavky na pracovníka
- informace o způsobu a termínu přihlášení uchazeče na inzerované pracovní místo

Uvedená nabídka může být zveřejněna tištěnou formou na úřadech práce, nástěnkách obcí či přímo školského zařízení. Stejně tak může být šířena elektronickou formou na internetových stránkách školy, přeposlána pomocí e-mailu na školy okolní či může být využito webů zaměřených přímo na oslovování uchazečů.

Uchazeče je možné oslovovat na základě spolupráce se školami, úřady či personálními agenturami. Další možností je nabídku vyhlásit na internetových stránkách instituce, rozesláním po okolních školách či na internetových stránkách s tímto zaměřením. Může se tedy objevit celá řada metod získávání pracovníků, například (Koubek, 2015):

- přímé oslovení předem vybraného jedince z instituce
- oslovení jedince vybraného mimo instituci
- doporučení zaměstnancem či jiným vedoucím pracovníkem
- uchazeč sám kontaktuje zařízení ještě před vznikem požadavku
- spolupráce s úřadem práce
- inzerce ve sdělovacích prostředcích, regionální tisk, vývěsky
- spolupráce se školami a vzdělávacími institucemi, sdružením odborníků apod.
- využití komerčního zprostředkovatele

3.3.3 Výběr uchazeče

Pokud je vypsáno výběrové řízení, obsahuje zpravidla více kol. Skládá se z před-výběru, který obvykle provádí personální oddělení či např. ekonom daného zařízení. Na něj navazuje samotný výběr, který již provádí vedoucí zaměstnanec (Koubek, 2015). V průběhu výběrového řízení mohou být využívány níže uvedené metody:

- Vyhodnocování písemných podkladů (životopis, motivační dopis...).
- Osobní pohovor.
- Ověřování znalostí a dovedností. Do této oblasti patří například psychodiagnostické testy nebo ověřování jazykových znalostí. Hlavním rysem je přítomnost více hodnotitelů, kteří posuzují kandidáta z různých hledisek a podle různých kritérií během delšího časového úseku. Účastníci jsou hodnoceni v konkrétních situacích, které simulují reálné problémy – rozhodují se, vytvářejí tým a vzájemně komunikují. To umožňuje poznat účastníka z mnoha úhlů a vytvořit si tak komplexní náhled na jeho schopnosti a dovednosti.

- Ostatní (např. telefonické ověřování referencí – na základě předchozího souhlasu kandidáta).

Ředitel mateřské školy v současné době nemá povinnost vyhlásit výběrové řízení. Z toho vyplývá, že každý vedoucí pracovník může volit jinou formu. O tom, jak takový výběr probíhá v praxi, se blíže věnujeme v rámci empirické části textu.

Koubek (2015) udává, že je nutné myslet na to, že výběr je dvoustranná záležitost, kdy si nevybírání jen organizace svého nového pracovníka, ale i uchazeč si vybírá organizaci, ve které bude chtít pracovat. Uchazeč o zaměstnání je tudíž rovnocenným a rovnoprávným partnerem organizace, která by k němu tak měla přistupovat a chovat se dle toho (Koubek, 2015). Liu a Johnson (2006) ve své práci uvádí, že shoda mezi zaměstnancem a jeho pozicí na pracovišti je důležitá ze dvou důvodů. Za první může zvyšovat efektivitu učitele a za druhé zvyšuje spokojenost učitele. Ta pak může vést k delšímu setrvání na pozici. V této oblasti se tedy shodují české i zahraniční zdroje.

Od roku 2017 se objevují následující práce věnující se výběru zaměstnance. Některé se pokouší nastínit problematiku související s výběrem uchazečů o zaměstnání ve spojení s právními souvislostmi (Rejchrtová, 2017). Jiné mají za cíl hodnotit procesy získávání, výběru a adaptace v konkrétní společnosti (Okřina, 2017) či se věnují výběrovému řízení na pozici učitele na středních školách (Šulajová, 2018). Práci zaměřenou na výběr zaměstnance na pozici pedagoga v předškolním zařízení, pak vypracovala Sovová (2016) a věnujeme se jí více v kapitole č.5.

4 EMOČNÍ INTELIGENCE

4.1 Emoce

Jedná se o komplexní psychické jevy, které hodnotí to, co poznáváme či děláme. Hodnocení je přitom ovlivněno našimi cíli a potřebami. Emoce jsou subjektivní a jsou biologicky determinovány. Skládají se ze tří vzájemně propojených složek (Hewstone & Stroebe, 2006). Jedná se o vlastní vnitřní emoční prožitky, které mohou být pozitivní či negativní. Dále se jedná o oblast tělesného prožívání a projevů vyvolaných změnou v hormonálním a nervovém systému. Třetí oblastí je pak chování jako projev prožívané emoce. Do této oblasti patří například mimika či pláč. Důležitou roli hraje samozřejmě i celková situace, ve které se člověk aktuálně nachází. Toto všechno je vzájemně silně propojeno. Emoce jsou proměnlivé a citlivé, i bez zjevných změn v prostředí či okolnostech se můžou proměňovat. Vývoj emocí souvisí se zráním nervového systému, se socializací a s učením. Již ve dvou letech je dítě schopno projevovat všechny základní lidské emoce.

Tomkins (in Plháková, 2007) uvádí pojem primární emoce a řadí mezi ně: zájem, radost, překvapení, trýzeň-úzkost, strach, hněv, zahanbení-pokoření, hnus a odpor. Každá z emocí se může projevovat v různé intenzitě i délce trvání. *„Emoce jsou specifické přechodné změny v organismu, které mohou být zveřejněny a měřeny“* (Müller & Müller, 2006, 82).

Mezi složitější a komplexní city pak patří důvěra, pocit bezpečí, naděje, žárlivost a závist nebo vděčnost. Etické city pak zahrnují hanbu či stud, pocity viny a pocity křivdy či lítosti. Citové vztahy pak obsahují lásku a přátelství. Emoce hrají výraznou roli v sociálních vztazích. Jsou informace o fylogenetickém i ontogenetickém vývoji emocí, stejně tak už víme, co jsou emoce a jak vznikají. Uvědomujeme si, že jejich vnímání je v průběhu času i kultur odlišné. Věnuje se pozornost vlivu emocí na kognitivní činnosti, sociální interakce a vazby či vlivu na komunikaci. A nejde jen o vlastní prožívání emocí, stejně tak důležitá je schopnost vnímat a rozlišovat emoce druhých a rozlišovat emoce druhých.

- **Emocionální prožívání**

Lidské prožívání a city lze zkoumat s využitím introspekce. Můžeme podle délky a stability rozlišovat náladu (výrazná a stabilní), city (trvají kratší dobu než nálada), afekty (velmi silné a rychlé emoce). Většina prožitků má svůj protipól a také se objevuje střídání protikladných prožitků. Prožitky jsou spontánní a neopakovatelné. Každý prožitek je silně specifický a nelze jej proto přesně opakovat (Stuchlíková, 2007). Existuje však emoční zkušenost, která je přenositelná a má vliv na schopnost uvědomování si prožitků či jejich pojmenování. Důležitou vlastností emocí, hlavně v dětském věku je jejich snadná přenositelnost na druhého, dá se mluvit o nakažlivosti emocí.

- **Fyziologický aspekt**

Většina fyziologických změn, které emoci doprovází, je dána aktivací nervového a hormonálního systému. Základní roli hraje především limbický systém. Objevuje se například zrychlení srdečního tepu, prohloubené dýchání, pocení, zvýšené svalové napětí či třes končetin (Plháková, 2007). Mohou se také objevovat žaludeční a střevní potíže. Je tedy patrné, že se jedná o silný prožitek organismu. Zároveň je velice obtížné jednotlivé projevy odlišit a přiřadit jediné emoci už jen proto, že je téměř nemožné vyvolat u člověka jediný emoční prožitek. Většinou dochází ke kombinacím či proměnám.

- **Výraz a projevy chování**

„Podle Darwina má lidská emocionální exprese podobné evoluční kořeny jako výrazové chování vyšších živočichů, kterým pomáhá přežít na základě komunikace s ostatními členy druhu” (Plháková, 2007, 395). Od narození je život člověka doprovázen emocemi ať v bdělém stavu, tak i ve snění. Po narození dítě rozlišuje mezi příjemným a nepříjemným a také se podle toho projevuje. Zráním se prožívání rozvíjí a více diferencuje. Objevují se tak projevy radosti a smutku, zájmu a zvědavosti, zlosti. Později se také objevují projevy studu, viny či žárlivosti. Základní potřebou a tématem je pro dítě vztah, který je také prostředkem k učení se porozumění emocím a jejich projevování.

4.2 Funkce emocí

Emoce nás provází celým životem. Regulují naše vnitřní fyziologické procesy, podporují naše chování a mají informační funkci. Zároveň jsou významnou součástí neverbální komunikace. Stručně uvádíme funkce emocí podle Stuchlíkové (2007):

- *Intrapersonální funkce emocí:* Patří sem modulace vnitřního stavu, změna behaviorálních a kognitivních hierarchií, subjektivní pocitový stav a schopnost poskytovat asociativní struktury paměti.
- *Sociální funkce emocí:* Řadí sem individuální úroveň analýzy, dyadická úroveň analýzy, hledisko skupinové dynamiky či kulturní úroveň.
- *Vývojové funkce emocí.* Ukazuje, jak emoce stimulují sociálně kognitivní pokroky.

4.3 Pojetí emoční inteligence

Termíny sociální inteligence nebo emoční inteligence se objevují od posledních desetiletí dvacátého století (Goleman, 2011; Ruisel, 2000). Část obsahu pojmu emoční inteligence byla dříve zahrnuta v pojetí sociální inteligence. „*Jako první pojem emoční inteligence použil pravděpodobně Wayne Payne ve své dizertační práci z roku 1983*” (Sadková, 2014, 24). Poté byl tento pojem použit v roce 1990, kdy jej John Mayer a Peter Salovey využili pro popis emočních vlastností důležitých pro dosažení úspěchu (Wedlichová, 2011). Objevuje se tak vymezení pomocí pěti schopností: poznání vlastních emocí, kontroly vlastních emocí, poznání emocí druhých lidí, motivace sebe sama a utváření a udržování autentických sociálních vztahů (Čáp & Mareš, 2001).

„*Emoční gramotnost je chápána jako soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ke svému prospěchu*” (Stuchlíková, 2007, 123). Dále také uvádí klíčové složky emoční gramotnosti a to emocionální sebeuvědomování, regulace emocí, komunikace emocionálních obsahů a empatie. Jako poslední sem zařazujeme osobní rozhodování, při kterém si uvědomujeme, co si myslíme a co cítíme či dochází k usměrňování sociálních vztahů.

Kvality emoční inteligence se ukazují jako dlouhodobě se vyvíjející, naučitelné, schopnost sebeovládání se pod tlakem motivace zvyšuje, stejně tak i interakce a míra společenské interakce (Wedlichová, 2011). Úroveň emoční inteligence tedy není pevně dána vrozeností či raným dětstvím.

4.4 Jednotlivé složky emoční inteligence

Pokud budeme vycházet z existence 4 typů temperamentu podle Hippokrata, pak každému typu odpovídá specifické emoční ladění, prožívání i projev. Cholerikovi a sangvinikovi projevy vznikají náhle na rozdíl od melancholika a flegmatika. Intenzita projevu je pak silnější u typu cholerického a melancholického, který je typický i dlouhým trváním (Cakirpaloglu, 2012). Již primární nastavení jednotlivých temperamentů má pak vliv na další práci s emocemi. Stejně tak celá osobnost jedince.

- **Emocionální sebeuvědomování**

V psychologických definicích osobnosti se pravidelně jako jedna ze složek zdůrazňuje jedinečnost individuálního prožívání (Cakirpaloglu, 2012). Do této složky emocionální inteligence patří schopnost poznání vlastních emocí. Spadá sem uvědomění si vlastních emocí ve chvíli, kdy dochází k jejich vzniku. Stejně tak reálné zhodnocení vlastních impulsů, znalost vlastních hranic a sebejistota.

- **Regulace emocí**

Jedná se o oblast schopnosti kontroly a regulace vlastních emocí. Tedy dovednost přizpůsobit své chování aktuální situaci a cíli, nenechat se příliš vychylovat vášněmi ve chvíli, kdy je to situačně nepřijatelné. Také je to jistá spolehlivost v dodržování určitých sociálních pravidel. *„Emoce, pokud se je nenaučíme rozpoznávat a ovládat, přestávají být našimi moudrými rádci a stávají se destruktivním činitelem sebe sama i společnosti jako takové”* (Wedlichová, 2011, 26).

- **Empatie**

Emocionální stav vyvolaný přiblížením se emocionálnímu stavu jiné osoby nazýváme empatie. Výsledný stav pramení z přijetí úhlu pohledu druhého a pochopení jeho pocitů (Hewstone & Stroebe, 2006). Schopnost empatie je pak předpokladem altruistického chování. Neurobiologický mechanismus, který umožňuje nápodobu a empatii se nazývá zrcadlové neurony. Ty umožňují nápodobu viděného v mysli člověka, kdy pak mohou vést až ke spontánním pohybům. Velkou roli sehrávají při vývoji jazyka a řeči a podílí se právě

i na schopnosti empatie. Nejedná se o soucit či sympatie, ale označujeme tak schopnost člověka vstoupit do situace a emoční polohy jiného člověka a tímto způsobem jej chápat citově i kognitivně (Müller & Müller, 2006).

- **Motivace sebe sama, Rozhodování, Sociální vztahy**

Patří sem jistá ctížádost, tedy snaha o dosažení svého cíle. Dál také optimismus, který jednotlivce na této cestě k cíli doprovází. Sociálně kognitivní přístup v psychologii zdůrazňuje, že osobnost jedince představuje výsledek vzájemného působení mezi člověkem a okolní situací. Tuto relaci zásadně ovlivňují myšlení, emoce a chování jedince (Cakirpaloglu, 2012). Je proto patrný vliv nálady na proces myšlení či učení. Jako motivaci sem řadíme úspěch. V souvislosti se sociálními vztahy sem také řadíme schopnost projevovat emoce tak, aby byly pro okolí rozpoznatelné.

4.5 Emoce a komunikace

Komunikace obsahuje tři základní psychologické procesy. Jsou to procesy kognitivní, volní a emoční, který zahrnuje procesy i vztahy. Význam komunikace je vždy na osobní úrovni, dochází k sebeodhalování, navazují se vztahy. Většinou nejde o pouhé předávání faktických informací (Janoušek, 2015).

Empatie v komunikaci se může projevovat přizpůsobením tempa řeči, hlasitosti i rytmu. Dále také přenecháním prostoru pro vyjádření komunikačního partnera a v neverbální komunikaci. Sociální komunikace zahrnuje výměnu informací, ale také emocí, hodnocení či pobídek k činnosti (Čáp & Mareš, 2001). Kvalitní komunikace zahrnuje nejen správnou verbální výpověď. Patří sem i emoční charakteristiky - zda vyjadřují sympatie a důvěru nebo naopak nepřátelství.

4.6 Emoce a učení

„Vzdělávací instituce by měly věnovat pozornost nejen utváření pozitivního emocionálního klimatu, ale i utváření emoční gramotnosti a rozvoji emoční inteligence” (Stuchlíková, 2007, 126). V předchozích kapitolách jsme se věnovali tomu, jaký vliv má nálada dítěte či atmosféra ve třídě vliv na proces učení. Také z textu vyplývá, že emoce mají vliv na pozornost, paměť, rozhodování či motivaci a výkonnost. Je tedy jasné, že emoce ovlivňují učení. Empatické naslouchání je jedním z prvků, který podněcuje atmosféru pro

záměrné učení (Rogers, 1969). I když tento typ učení v rámci mateřské školy není častý, již v předškolním věku se dítě připravuje na další vývojové stupně a tedy i na záměrné a cílené učení se. Také je patrné, že učení může ovlivňovat práci s emocemi a všechno, co pomáhá k rozvoji práce s emocemi zároveň pomáhá formovat osobnost. Emocionální výchova pomáhá u dítěte naplnit jeho životní úlohu být lepším kamarádem, studentem, v budoucnu partnerem pro manželství a rodičem (Dargová in Valihorová, 2013).

Práce s emocemi v rámci mateřské školy má tedy velký přesah mimo instituci. Z toho vyplývá, jak je důležité, aby sám pedagog v rámci předškolního vzdělávání uměl s emocemi pracovat, protože „*osobní příklad, vzor, model často působí silněji než slovní působení, odměny a tresty*” (Čáp & Mareš, 2011, 261). Existuje práce věnující se tomu, zda emoční inteligence žáků souvisí s klimatem školní třídy. Závěry ukázaly, že se „*Respondenti čtyřletých oborů s maturitou mírně převyšovali svou hodnotou EQ respondenty z oborů tříletých. Respondenti, kteří měli EQ 46 a vyšší vnímali klima školní třídy příznivěji, než respondenti s EQ 31 a nižším*” (Zelničková, 2018, 94).

4.7 Možnosti vyšetření emoční inteligence

V rámci empirické části této práce se zabýváme otázkou, zda je emoční inteligence hodnocena při výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy. Zde proto uvádíme některé z možností hodnocení emoční inteligence jako celku, případně hodnocení jednotlivých částí.

Neuropsychologické vyšetření se zaměřuje na percepci, vyjádření a prožitek emocí (Kulišťák, 2011). Pod percepci emocí zařazuje výběr reakce (pojmenování emočních podnětů, určení pojmenovaných emocí, porovnání emočních podnětů) či typy podnětů (obrázky tváří, hlasová intonace, gesta, obsah řeči). Ve vyjádření emocí lze zahrnout alternativy odpovědi či podmínky podnětu (tedy reakce na jasný pokyn či napodobení výraz na fotografii). Prožitek emocí je v rámci neuropsychologického vyšetření zatím nehodnocen. Náladu se hodnotí sebesposuzovacími a klinickými škálami (Beckova škála deprese, Hamiltonova posuzovací škála, Dotazník úzkosti).

TEMINT: test emoční inteligence. Tento test obsahuje testové otázky a odpovědi typu A-B-C. Respondent má za úkol vybrat odpověď, s kterou se nejvíce identifikuje. Zjišťuje se osobní postoj respondenta v oblastech sebeuvědomění, sebeovládání, sebmotivace, empatie a sociální dovednosti (Wedlichová, 2011).

Sadková (2014) uvádí další možnosti měření emoční inteligence:

MEIS: Multifaktorová škála emoční inteligence. Obsahuje čtyři oblasti: První část měří schopnost rozpoznávání emocí ve tvářích, hudbě, abstraktních vzorech a příbězích. V druhé části test měří schopnost syntetického myšlení a předsudky. Ve třetí části se testuje schopnost porozumění emocím a to i smíšeným emocím nebo jejich změnám. Ve čtvrté části se měří schopnost zvládnání emocí u sebe i druhých osob.

MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso test emoční inteligence. Jedná se o schopnostní test, kterým jsou měřeny oblasti: Přesné rozpoznávání emocí, využívání emocí k podpoře myšlení, porozumění emocím a zvládnání emocí. (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008)

SEIS: Test k měření rysové emoční inteligence. Tento sebeposuzující inventář má čtyři okruhy: Optimismus/regulace nálady, posouzení emocí, sociální dovednosti a využívání emocí.

Objevuje se také práce zaměřená na výzkum nově vzniklého nástroje *TRE: Test rozpoznávání emocí*. „Cílem výzkumu bylo získat zdroje důkazů validity pro test *TRE* pomocí korelace s testem *MSCEIT*“ (Knorková, 2018, 79). Tato metoda je zaměřena na oblast rozpoznávání emocí.

5 SOUVISEJÍCÍ VÝZKUMY

Objevují se práce věnující se výběru zaměstnance. Některé se pokouší nastítnit problematiku související s výběrem uchazečů o zaměstnání ve spojení s právními souvislostmi (Rejchrtová, 2017). Jiné mají za cíl hodnotit procesy získávání, výběru a adaptace v konkrétní společnosti (Okřina, 2017) či se věnují výběrovému řízení na pozici učitele na středních školách (Šulajová, 2018).

Výzkumů zaměřujících se na oblast příjmu zaměstnance na pozici učitele mateřské školy je málo, uvádíme tedy i výzkumy z okruhů, které částečně souvisí s tématem této práce.

5.1 Získávání a výběr pedagogických pracovníků v mateřské škole

Sovová (2016) se ve své diplomové práci věnuje získávání a výběru pedagogických pracovníků v mateřské škole. Do teoretické části zařazuje kapitolu o personální činnosti se zaměřením na získávání a výběr pracovníků. Uvádí zde hlavní metody výběru pracovníků se zaměřením na výběrový pohovor. Popsány jsou zde faktory ovlivňující získávání a výběr pedagogů pro předškolní vzdělávání. V praktické části je pak cílem zodpovězení dvou hlavních otázek: *„Jak probíhá získávání pedagogických pracovníků v mateřské škole? Jak je realizován výběr pedagogických pracovníků v mateřské škole?“* (Sovová, 2016, 53). Pod první otázku můžeme zařadit popis a specifikaci pracovního místa a metody použité při výběru zaměstnance. *„Druhá otázka se zaměřuje na dokumenty požadované od uchazečů, kritéria a metody výběru pracovníků a průběh výběrového pohovoru“* (Sovová, 2016, 53).

V rámci výzkumu byli probandi vybráni náhodným výběrem ze souboru ředitelk veřejných mateřských škol v Praze. Jedním z kritérií bylo, že tyto školy jsou samostatným právním subjektem, tedy že ředitelka nese plnou zodpovědnost za proces výběru zaměstnance. Další podmínkou také bylo, že školy mají srovnatelné podmínky pro získávání a výběr pracovníků.

Do výzkumu bylo zařazeno 57 vedoucích pracovníků s různou délkou praxe. K vyplnění dotazníku bylo osloveno celkem 100 ředitelek a vyplnilo jej 47 ředitelek. U těchto 47 byla tedy využita metoda dotazování pomocí dotazníkového šetření bez osobního kontaktu, která byla zvolena jako metoda hlavní. U vybraných ředitelek byla zjišťována délka praxe, velikost školy dle počtu tříd. Jako doplňující metoda byl zvolen skupinový řízený polostrukturovaný rozhovor u dalších 10 ředitelek. Proběhly dva skupinové rozhovory vždy s 5 účastníky. Dalším doplňkem pak byla analýza dokumentů. U dokumentů byl sledován jejich obsah, forma, rozsah, přehlednost a srozumitelnost. Další sledovanou oblastí jsou jejich odlišnosti či shody. Zažádáno bylo o dokumenty zahrnující: náplň práce učitelky, kompetenční model pro učitelku MŠ, personální dotazník, předloha pro strukturovaný životopis, seznam dokumentů, které jsou požadovány od uchazečů, text inzerátu, připravená struktura výběrového pohovoru, případné další dokumenty související se získáváním a výběrem pedagogů (Sovová, 2016).

- **Výsledky výzkumu z dotazníkového šetření (Sovová, 2016)**

Výsledky ukazují, že výběr zaměstnance zajišťují samotné školy, využívají kombinaci několika metod a průběh celého procesu je na adekvátní úrovni.

- Ve všech vybraných školách zajišťuje získávání zaměstnanců ředitelka, ve 38 % případů se zapojuje i zástupkyně ředitelky, v 11 % případů budoucí kolegyně. Souvislost s délkou praxe nebyla shledána.
- Celkem 92 % respondentů využívá možnosti inzerce, nejčastěji na webových stránkách specializovaných ve školství (74 %), na webových stránkách školy (37 %) a v tisku pro pedagogickou veřejnost (24 %). Text inzerátu obsahuje: název pracovní pozice, požadavek kvalifikace, výši úvazku v případě, že se jedná o úvazek zkrácený, předpokládané datum nástupu a kontaktní údaje.
- Druhou nejvíce využívanou metodou získávání uchazečů, je oslovení zájemců, kteří se škole sami hlásí (53 %). Respondenti k těmto uchazečům přistupují stejně, jako k uchazečům získaným ostatními metodami.
- Dalších 43 % škol využívá doporučení od stávajících zaměstnanců. Takové doporučení hodnotí jako přínosné, ne vždy však je objektivní.
- Žádná z ředitelek nevyužila doporučení z jiných škol, zřizovatele či z úřadu práce.
- Požadavky na přijímané uchazeče vyplývají nejvíce z dané legislativy. Další požadavky pak z aktuální situace v dané škole. „*Jako obecně žádoucí byly*

označeny optimismus, cit a láska k dětem, chuť do práce a zájem o další vzdělávání“ (Sovová, 2016, 63)

- Vyhodnocování dokumentů využívá při rozhodování 96 % respondentů. Celkem 68 % škol požaduje strukturovaný životopis a 43% životopis bez struktury. Ten poté doplňují personální dotazníkem.
- Všechny školy využívají metody výběrového pohovoru a to formou volnou, strukturovanou či kombinací. Tato metoda je považována za stěžejní.
- Okolnost ovlivňující získávání a výběr pracovníků byl označen nedostatek kvalifikovaných uchazečů.

Jedna z otázek dotazníku se věnuje zařazení situačních otázek do obsahu výběrového pohovoru. Dle výsledků 43 škol (92 %) uvádí, že výběrový pohovor obsahuje situační otázky z oblasti práce s dětmi, 28 škol (60 %) zařazuje otázky z oblasti komunikace s rodiči a 31 škol (66 %) klade otázky zaměřené na spolupráci s kolegy. Další situační otázky jsou užívány z oblasti motivace a přijímání kritiky. Pouze jedna ředitelka mateřské školy situační otázky do výběrového pohovoru nezařazuje. Výsledky z osobních pohovorů jsou poté srovnatelné, kdy 9 ředitelek zařazuje do výběrového pohovoru situační otázky z oblasti práce s dětmi, 5 ředitelek se dotazuje na komunikaci s rodiči a 5 ředitelek klade otázky, které se týkají spolupráce s kolegy. Jiné oblasti situačních otázek dotazované ředitelky neuvedly. Jedna účastnice skupinových rozhovorů situační otázky při výběru pedagogů nepoužívá (Sovová, 2016). Právě situační otázky by mohly být jedním ze způsobů, jak zjišťovat emoční inteligenci v rámci přijímacího pohovoru na pozici učitelky mateřské školy, proto je pro nás toto zjištění přínosné.

5.2 Výběrové řízení na pozici učitele na středních školách

Šulajová (2018) vypracovala práci se zaměřením na výběrové řízení na učitele na středních školách. Věnuje se zde výběrovému řízení v rámci personální činnosti a kvantitativnímu výzkumu u ředitelů státních a veřejných škol v Praze. Výzkum byl proveden dotazníkovou formou a zúčastnilo se jej 31 respondentů. V souvislosti s naší prací mohou být přínosem následující výsledky:

- Mají ředitelé škol předem vypracovaný harmonogram (plán) výběrového řízení? 12 respondentů odpovědělo kladně (38,7 %) a 19 respondentů zvolilo odpověď zápornou (61,3 %).

- „Ze zjištění vyplývá, že předem připravený uchazeč s příjemným vystupováním a projeveným zájmem má pravděpodobně vyšší šanci na úspěch při výběrovém pohovoru“ (Šulajová, 2018, 59).
- „Neverbální komunikaci u uchazeče určité sleduje 25 ředitelů škol (80,6 %). Zbývajících 6 ředitelů uvedlo, že neverbální komunikaci sleduje spíše (19,4 %)“ (Šulajová, 2018, 62).
- „Intuitivní rozhodování při konečném výběru uchazeče potvrdilo 23 ředitelů škol (74,2 %). Zbýlých 8 ředitelů (25, 8%) se intuitivně nerozhoduje“ (Šulajová, 2018, 63).

5.3 Emoční inteligence a pedagog

Ze zahraničních výzkumů uveďme například práci, která se věnuje spojení emoční inteligence a efektivity učitele. Ramana (2013) zde popisuje emoční inteligenci jako schopnost porozumět vlastním emocím a emocím lidí v našem okolí. V práci pak diskutuje nad rolí a kvalitou učitelů, věnuje se zde programům pro zvýšení emoční inteligence. Dále pak syndromu vyhoření, copingovým strategiím, supervizní podpoře a dalším situacím vedoucím ke zlepšení situace učitelů.

Grabowiec (2013) uvádí výzkum u 33 učitelů pro střední školy. Výzkum zahrnoval 28 žen a 5 mužů od 24 let do 43 let. Polovina učitelů se věnovala humanitním předmětům. Výzkum ukázal, že emoční inteligence přináší učitelům výhody v oblasti výchovné i didaktické práce. Respondenti také uváděli, že emoční inteligence přináší výhody ve vztahu učitel-žák. Konkrétně pak:

- snadnější práci se studenty ve třídě i mimo třídu
- dobré vztahy se žáky
- porozumění emocí studentů
- schopnost zvládat emoce u studentů, především negativní
- lepší posouzení problémového chování

5.4 Výzkumy v oblasti emoční inteligence

Knorková (2018) svou práci věnuje validizaci Testu rozpoznávání emocí (TRE). Teoretická část obsahuje pojetí emoční inteligence. Empirická část se pak věnuje realizaci výzkumu s cílem najít důkaz v rámci konstruktové validizace pro nově vzniklou výkonovou metodu pro měření emoční inteligence TRE – Test rozpoznávání emocí vytvořenou týmem společnosti QED GROUP, a to formou korelace se zlatým standardem měření emoční inteligence – testem MSCEIT. Sběr dat byl prováděn elektronicky a on-line. Mezi 65 probandy byli zařazeni muži a ženy ve věku 20 a více let s minimálně středoškolským vzděláním.

Ačkoli byl počet probandů přijatelný, pro příští výzkum by bylo zajímavé rozšířit vybraný vzorek probandů na vyšší počet, aby bylo možné lépe a přesněji analyzovat mezi sebou jednotlivé skupiny dle oboru, ve kterém pracují, či oboru, který studovali, a zároveň aby bylo možné například i přesnější porovnání věkových skupin mezi sebou (Knorková, 2018, 71).

Bracket, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey (2012) pak uvádí práci věnující se sociálně emočnímu učení (SEL), kdy učitelé jsou primárními realizátory tohoto učení. A právě postoj učitele tak ovlivňuje realizaci tohoto projektu. Jejich výzkum obsahuje 2 části. V první byly položky výzkumu předloženy 935 učitelům a výsledkem pak byly tři stupnice. Ty by se daly nazvat jako komfort učitelů při výuce SEL, jejich angažovanost při výuce a vnímání podpůrné atmosféry pro výuku SEL. Druhá fáze pak poskytuje důkaz o platnosti těchto škál pomocí randomizované kontrolované studie.

Liu & Johnson (2006) se věnují zkušenostem začínajících učitelů s příjmem na danou pozici. Jejich výzkum zahrnuje 486 učitelů ze čtyř států USA. Ten zjišťuje, jak probíhá příjem učitele na danou pozici. Také zjišťují, zda tento proces vede ke shodě mezi učitelem a školou. Proces výběru zaměstnance je vnímán jako oboustranný proces. Výsledky ukazují, že v tomto procesu není uchazečům předán dostatek informací. Dalším výsledkem je zjištění, že třetina nových učitelů, ve dvou z těchto států, je přijímána až v průběhu školního roku, nikoli před jeho zahájením.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

6.1 Výzkumný problém

Tato práce je zaměřena na průběh přijímání nového zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy. Vycházíme z předpokladu, že učitelka je v této pozici silnou autoritou a vzorem pro rozvoj osobnosti dítěte. Jedna z oblastí, ve které má být dítě vychovááno je sociálně-emocionální kompetence. Od učitele tedy očekáváme sociálně-emoční učení. Zajímá nás proto, zda tuto oblast sleduje ředitel mateřské školy již při výběru zaměstnance na pozici učitelky. V souvislosti s tím nás zajímalo, zda ředitelé a ředitelky škol znají pojem emoční inteligence, případně co si pod ním představují. Další oblastí výzkumu bylo to, zda jsou se svým výběrem pracovníka spokojeni a co všechno je součástí hodnocení každého pedagogického pracovníka.

6.2 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu byl stanoven takto:

- *Zjistit, zda je emoční inteligence jedním z hodnotících kritérií při výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy.*

V návaznosti na hlavní cíl výzkumu byly stanoveny tyto dílčí výzkumné cíle:

- *Zmapovat, jaká jsou kritéria při výběru zaměstnance na pracovní pozici učitelky ve vybraných mateřských školách v Libereckém a Královéhradeckém kraji.*
- *Jak jsou prezentovány požadavky na pracovní pozici učitelky mateřské školy.*
- *Jakou mají ředitelky zpětnou vazbu na vybrané uchazeče.*

6.3 Výzkumné otázky

Byla stanovena tato hlavní výzkumná otázka a podotázka:

- *Hodnotí ředitelé/ředitelky mateřských škol emoční inteligenci při výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy? Pokud ano, jak?*

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázkou byly stanoveny tyto dílčí výzkumné podotázky:

- *Znají ředitelky koncept emoční inteligence? Jak tento koncept chápou?*
- *Jaká kritéria by měla splňovat učitelka mateřské školy?*
- *Jakou formu prezentace svých požadavků ředitelé/ředitelky škol využívají?*
- *Jsou ředitelky spokojeny se svým výběrem zaměstnance?*

7 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

7.1 Design výzkumu

Ke sběru dat jsme zvolili formu polostrukturovaných rozhovorů. Tento způsob využívá výhody stejných otázek pro každého respondenta a zároveň možnost přizpůsobit rozhovor podle okolností či dosud získaných poznatků. Seznam otázek je zobrazen v příloze č. 3. Další výhodou je možnost přidat doplňující či upřesňující otázky. Pro zpracování dat jsme využili postupy zakotvené teorie s cílem pojmenovat daný jev a lépe mu porozumět v různých souvislostech. Vzhledem k nízkému počtu účastníků v kvalitativní výzkumu, nemusí být výběrový vzorek reprezentativní a nelze proto výsledky generalizovat.

7.1.1 Základní a výběrový soubor

Do základního souboru zařazujeme všechny ředitele a ředitelky mateřských škol v České republice, jejichž zřizovatelem je kraj nebo obec.

Tabulka č.2: Počet škol pro předškolní vzdělávání dle krajů a celkem dle rejstříku MŠMT

Kraj	Zřizovatel: kraj	Zřizovatel: obec	Celkem
Hlavní město Praha	16	299	315
Středočeský kraj	12	696	708
Jihočeský kraj	8	295	303
Karlovarský kraj	2	116	118
Liberecký kraj	8	215	223
Královéhradecký kraj	10	289	299
Kraj vysočina	1	277	278
Jihomoravský kraj	16	622	638
Olomoucký kraj	14	349	363
Zlínský kraj	7	296	303
Moravskoslezský kraj	16	413	429
Celkem	110	3867	3977

Ředitel školy je statutárním orgánem v čele příspěvkové organizace.

Ředitelem školy může být jmenován pouze ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy nebo školského zařízení stanovené zákonem o pedagogických pracovnících (§3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb.). Těmito předpoklady jsou:

- *je plně způsobilý k právním úkonům, tedy je zletilý,*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- *je bezúhonný, tedy nebyl pravomocně odsouzen za jakýkoli úmyslný trestní čin, popřípadě i za nedbalostní trestní čin spáchaný v souvislosti s výkonem pedagogické činnosti,*
- *je zdravotně způsobilý,*
- *prokázal znalost českého jazyka, což ve většině případů stačí doložit vysvědčením o maturitní zkoušce z českého jazyka (Syslová a kol., 2012, 39-40).*

Nutná je také praxe v přímé pedagogické činnosti a to v rozsahu 3 let. Dále také povinnost nejpozději do 2 let od zahájení činnosti ředitele školy, získat znalosti v oblasti řízení v rámci školství. Ředitel je pak na svou pozici jmenován zřizovatelem na základě konkurzního řízení nebo je jmenován radou obce či starostou.

Pro stanovení výběrového souboru jsme použili techniku záměrného výběru, konkrétně účelový výběr. Tento výběr nemusí být reprezentativní a je veden výhradně záměrem výzkumníka. Tímto výběrem jsme se snažili o shrnutí různých typů vedoucích pracovníků, kteří mají v kompetenci výběr nového zaměstnance na uvedenou pozici.

Stanovili jsme několik předem určených kritérií k výběru respondentů:

- Všichni respondenti jsou vedoucími pracovníky mateřských škol, jejichž zřizovatelem je stát.
- Vždy se jedná o pracovníky, kteří mají v kompetenci výběr nových pracovníků.
- Jedná o mateřské školy nezařazené do speciálních programů.
- Konkrétně se jedná o školy v Královéhradeckém a Libereckém kraji zřizované městským úřad či obecním úřadem.
- Různé formy nejvyššího dosaženého vzdělání u vedoucích pracovníků.
- Odlišná délka praxe na dané pozici.
- Homogenní i heterogenní školní třídy.

Konkrétní výběr pro účely výzkumu byl proveden v následujících krocích:

- Po konzultaci s ředitelkou mateřské školy, se kterou byl proveden pilotní sběr dat, byla jako ideální doba pro sběr dat stanovena na listopad, případně únor. Sběr dat byl plánován na listopad 2018.
- Vyhledání všech mateřských škol zřizovaných státem v Libereckém a Královéhradeckém kraji. Využito bylo stránek: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>
- Z vyhledaných mateřských škol byly vybrány takové, které bylo možné navštívit osobně. Vybrán byl stejný počet mateřských škol v obou krajích tak, aby byly zastoupeny mateřské školy na vesnici i ve městech.
- Telefonicky byli kontaktováni vedoucí pracovníci jednotlivých školských zařízení s žádostí o spoluúčast na výzkumu ohledně výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy. Téma bylo záměrně předem změneno, aby nedošlo ke zkruslování odpovědí během rozhovoru.
- Osloveno bylo celkem 21 mateřských škol. Dvě ředitelky odmítly účast z důvodu nedostatku času, ale v závěru zmínily, že pokud nikoho jiného neseženu, můžu je opakovaně kontaktovat v lednu/únoru. Šest oslovených ředitelek nemělo žádné či minimální zkušenosti s výběrem zaměstnance, proto nebyly vybrány pro účast na osobním rozhovoru. Tyto ředitelky byly všechny z mateřských škol na vesnici. Zbývajících pět ředitelek odmítlo účast na výzkumu z nedostatku času. Všechny tyto ředitelky byly z mateřských škol ve městech.

Výběrový soubor tvoří celkem osm respondentů, z toho šest žen a dva muži. Všichni souhlasili s účastí ve výzkumu a následné zpracování dat byly označeny písmeny A-H. Čtyři zařízení jsou lokalizována v Královéhradeckém kraji. Dvě jsou zřízena obecním úřadem a dvě městským úřadem. Další čtyři zařízení jsou v Libereckém kraji, kdy opět dvě zařízení jsou zřízena obecním úřadem a dvě městským úřadem.

Dva respondenti jsou na pozici ředitele základní a mateřské školy, čtyři respondenti jsou na pozici ředitele mateřské školy, jeden respondent je na pozici zástupce ředitele mateřské školy a jeden je na pozici vedoucí učitelky mateřské školy. Délka praxe na dané pozici je zobrazena v tabulce č.3.

Tabulka č.3: Výběrový soubor - Délka praxe na dané pozici

Délka praxe na dané pozici	2,5 měsíce	3 roky	7 let	12 let	16 let	17 let	18 let	28 let
-----------------------------------	------------	--------	-------	--------	--------	--------	--------	--------

Nejvyšší dosažené vzdělání je u tří respondentů střední odborné, u jednoho vysokoškolské bakalářské, u tří respondentů je to vzdělání vysokoškolské magisterské a u jednoho respondenta vysokoškolské se získaným titulem PaedDr.

Počet tříd pod vedením jednoho respondenta je 1, u pěti respondentů se jedná o třídy 2, u jednoho respondenta je počet tříd 5 a u jednoho respondenta je počet tříd 16. Počet dětí v mateřské škole, pod vedením respondentů je uveden v tabulce č. 4.

Tabulka č.4: Výběrový soubor-Celkový počet dětí pod vedením respondentů

Celkový počet dětí	20	35		48	50	53	55	95	382
---------------------------	----	----	--	----	----	----	----	----	-----

V jednom případě jsou třídy věkově homogenní, ve dvou mateřských školách jsou třídy věkově heterogenní a homogenní, u pěti respondentů jsou třídy pouze věkově heterogenní.

7.1.2 Metody získání dat

Otázky pro polostrukturovaný rozhovor byly sepsány a řazeny po konzultaci s metodologem. V úvodu jsou otázky na praxi, vzdělání a zkušenosti ředitelky mateřské školy. Poté se otázky zaměřují na příjem zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy, zařazeny jsou i otázky cílené na téma emoční inteligence.

Před sběrem dat byl proveden jeden zkušební rozhovor s ředitelkou mateřské školy. Jeho cílem bylo zjistit, zda jsou otázky pochopitelně formulované a otevřené tak, aby poskytovaly dostatečný prostor pro odpovědi.

Data byla sbírána prostřednictvím osobních polostrukturovaných rozhovorů. Sběr dat probíhal po domluvě s respondenty od prosince roku 2018 do ledna roku 2019. Výzkum vždy probíhal v pracovním prostředí respondentů. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté doslovně přepsány do textové podoby. Rozhovor byl nejdříve

veden od obecného ke konkrétním otázkám na emoční inteligenci a práci s emocemi. Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru je uveden jako příloha č. 3 a jedná se o přibližné znění otázek.

Použita byla datová triangulace metod. Jev byl zkoumán v různých časových momentech, na různých místech a u různých osob (Hendl, 2005).

7.1.3 Metoda zpracování a analýza dat

V první fázi jsme analyzovali záznam z každého rozhovoru jako celek, abychom našli případné odlišnosti od ostatních dokumentů. Poté bylo využito otevřeného kódování po větách a poté byla provedena kategorizace těchto pojmů. Tyto kódy byly dále porovnávány a tříděny. Poté byly seskupeny do subkategorií podle podobností. To nám umožnilo určit obecnější kategorie. V rámci analýzy osmi rozhovorů byly stanoveny subkategorie: „*důležité*“, „*vztah*“, „*komunikace*“, „*empatie*“ či „*informace*“.

Za centrální kategorii kvalitativního výzkumu byla zvolena kategorie „*důležité*“. Ta obsahovala informace o tom, co je podle respondentů nejdůležitější schopnost, dovednost či vlastnost u pracovníka na uvedené pozici. Celkem bylo vytvořeno 25 kategorií, mezi kterými jsme pak hledali vzájemné vztahy. Ukázky práce s daty jsou uvedeny v příloze č. 5. Tento uvedený metodologický postup vychází z Strauss-Corbin (1999) a Hendla (2005).

7.1.4 Etika výzkumu

Respondenti byli seznámeni s účelem výzkumu. Téma výzkumu bylo v úvodu prezentováno jako: Výběr zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy. Neočekáváme, že úpravou tématu práce by mohli být respondenti poškozeni. Po ukončení rozhovoru bylo poskytnuto celé téma výzkumu s vysvětlením. Žádný z respondentů nechtěl poté svou účast zrušit či vymazat části rozhovoru. Všechna výzkumná data byla použita pouze pro účely výzkumu.

Respondenti byli informováni o zachování anonymity, způsobu nakládání dat, jejich zpracování a analýze. Na základě podaných informací vyjádřili souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon. Jména respondentů byla pro zachování anonymity nahrazena písmeny. Byly uvedeny základní charakteristiky respondentů: pohlaví, pracovní zařazení, délka praxe na dané pozici a nejvyšší dosažené vzdělání. Také základní charakteristiky

daného pracoviště jako je zřizovatel, množství a typ tříd, počet dětí přihlášených k pravidelné docházce. Respondenti byli s tímto uvedením seznámeni a souhlasili s ním.

Odměnou za průběh rozhovoru byl nabídnut rozhovor na téma logopedické intervence v daném zařízení, nabídnuta také byla možnost uspořádání přednášky na téma z oblasti klinické logopedie. Možnost rozhovoru nevyužil pouze jeden respondent a to z důvodu nedostatku času na jeho straně. Ostatní účastníci možnost rozhovoru využili, ocenili především možnost další komunikace či spolupráce v oblasti logopedie.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

8.1 Vybrané subkategorie

Během zpracovávání přepsaných rozhovorů jsme užívali konkrétní kódy. V další fázi zpracování dat jsme provedli jejich postupné slučování a vznikly tak níže uvedené subkategorie, s kterými jsme dále pracovali.

- **Empatie**

V této subkategorii jsou zařazeny pojmy vcítění se či empatie. Také tak byly označeny výroky jako „*představit si, jak se asi cítí*“ (Respondent A) „*pochopení atmosféry ve třídě a přizpůsobení se*“ (Respondent D).

- **Emoce**

Byly tak označeny pojmy „pláč“, či situace: „*pochopit, jak se asi cítí a snažit se jej podpořit*“ (Respondent C) či vnímání atmosféry ve třídě.

- **Emoční inteligence**

V průběhu zpracování a analýzy dat sem řadíme přímo odpovědi na otázky týkající se emoční inteligence. První je: „Znáte koncept emoční inteligence?“, druhá zní: „Co si pod tím představíte?“

- **Hodnocení**

Zařazeny byly pojmy věnující se oblasti hodnocení zaměstnance a hodnocení nově přijatého zaměstnance. Patří sem způsob provedení hodnocení a jeho obsah. S hodnocením zde spojujeme i mzdové ohodnocení. Poslední oblastí pak jde, zda jsou vedoucí pracovníci s vybraným uchazečem v praxi spokojeni.

- **Chování**

Zařazeny jsou situace jako projevení emocí vůči dětem, zvládnutí pracovní zátěže, chování během přijímacího pohovoru.

- **Informace**

Tato subkategorie obsahovala informace o respondentech: pohlaví, pracovní zařazení, nejvyšší dosažené vzdělání a praxi na pozici. Také jsme sem zařadili informace o mateřské škole jako je zřizovatel, počet a typ tříd, počet zapsaných dětí. Další informací pak je počet absolvovaných pohovorů s uchazeči o zaměstnání na pozici učitelky mateřské školy.

- **Komunikace**

Oblast komunikace s dětmi, s rodiči, s kolegy či dalšími zaměstnanci mateřské školy. Projevování se během přijímacího pohovoru, vyjadřování.

- **Nonverbální**

Do této subkategorie patří pojmy týkající se mimiky, gestikulace a užití gest. Patří sem projevení stejně tak jako pochopení.

- **Osobnost**

Patří sem pojmy týkající se temperamentu, osobnosti, schopnosti se prosadit.

- **Výběr**

Do této subkategorie jsme zahrnuli informace o tom, jak zní konkrétní požadavek a za jaké situace vzniká. Dále pak kdo výběr organizuje, kdo je u rozhovoru přítomen a kdo rozhoduje o výsledcích. Také sem zařazujeme informace o tom, kde respondenti hledají uchazeče o průběhu přijímacího řízení.

- **Vztah**

Zařazujeme sem kódy týkající se vztahu s dětmi, vztahu s rodiči a vztahu s kolegy.

8.2 Analýza dat

Analýza dat probíhala zpracováním jednotlivých subkategorií. Stanovená subkategorie „*informace*“, která obsahovala faktická data, zůstala od ostatních dat oddělená.

Za jaké situace vzniká požadavek

Vznik požadavku na výběr pracovníka je uváděn z důvodu: odchodu zaměstnance na mateřskou dovolenou, nárůstu kapacity zařízení, odchodu do důchodu, stěhování či zdravotní důvody, ukončení smlouvy či „*Příšvih. Nám se sice nestal, ale mohlo by se to objevit*“ (Respondent C).

Jak zní požadavek

Požadavek na pracovní pozici učitelky mateřské školy pak obsahuje: kvalifikaci dle zákona, bezúhonnost, pozici a platové ohodnocení. Dále se objevuje požadavek na zdravotní způsobilost a písemnou přípravu na ukázkou. V dalších požadavcích je to pak přístup k dětem, další ochota vzdělávat se, zdravotní způsobilost či sympatie a přístup ke kolektivu. Ve třech případech (37,5 %) je také důležité bydliště uchazeče. Jednalo se o mateřské školky na vesnicích, kde je špatné spojení veřejnou dopravou.

Způsob získávání uchazečů

Oslovování uchazečů nejčastěji probíhá tak, že vedoucí pracovník shromažďuje písemné žádosti v průběhu roku. Je-li pak požadavek aktuální, kontaktuje nejdříve tyto uchazeče. Tento způsob se objevil jako nejčastější u šesti (75 %) respondentů. Další způsoby jsou: předání informace do okolních mateřských škol a známým. V jednom (12,5 %) případě je využito městského úřadu, úřadu práce a stránek www.edujob.cz. V jednom případě má oslovení uchazečů na starosti ekonomka, v ostatních případech vždy sám respondent.

Organizace výběrového řízení

Kategorie „výběr“ ukázala, že v pěti případech (62,5 %) organizuje celý výběr pracovníka sám ředitel. Ve dvou případech (25 %) pak ředitel organizuje společně se zástupcem či vedoucí učitelkou. Z toho v jednom (12,5 %) případě se ředitel nebrání přítomnosti dalšího pracovníka během pohovoru, pokud bude mít zájem. V jednom případě je výběr pracovníka organizován součinností ředitele, zástupce a zřizovatele, kterého zastupuje starosta. V tomto případě je pak u přijímacího pohovoru přítomna i ředitelka jiné mateřské školy kvůli zachování objektivity. Rozhodnutí o přijetí je pak rozděleno stejně.

Setkání s uchazeči

Oficiální výběrové řízení je vypisováno v jednom případě (12,5 %). Způsob výběru pracovníka je pak ve všech případech pomocí pohovoru. V úvodu jsou vždy zkontrolovány kvalifikační předpoklady, jednou je k tomu využita forma dotazníku. Dva (25 %) respondenti ověřují předchozí praxi uvedenou v profesním životopise kontaktováním předchozího zaměstnavatele. Ve čtyřech případech (50 %) je pak uchazeč brán mezi děti, kdy je sledován jeho vztah k dětem, komunikace a empatie. V průběhu pohovoru se pak nejčastěji objevují otázky na motivaci, sledován je osobní projev a osobnost uchazeče.

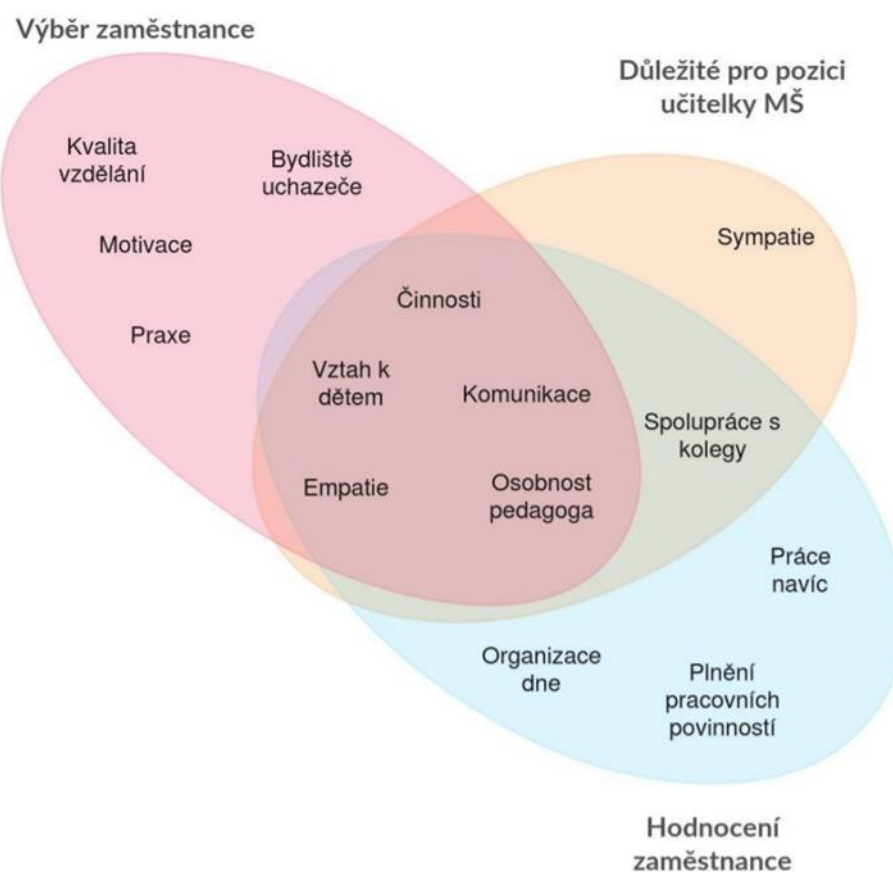
Pod osobnost uchazeče je pak zařazován temperament, komunikace, empatie, silné a slabé stránky. Ve třech případech (37,5 %) je využito rozboru ukázkových situací, kdy uchazeč má odpovídat, jak by danou situaci řešil. V průběhu jeho odpovědi je sledováno chápání sociální situace, řešení výchovných obtíží a práce s vlastními emocemi. V jednom případě je uchazeč požádán o ukázkou, jak by určenou situaci vysvětlil rodičům.

Co je důležité při výběru pracovníka

Vytvořili jsme základní model pro zachycení vztahů mezi jednotlivými subkategoriemi „výběr“, „hodnocení“ a centrální kategorií „důležité“ (Obrázek č. 2). Sem spadala data zaměřující se na způsob získávání nových pracovníků od vzniku požadavku, přes průběh pohovoru až po hodnocení každého zaměstnance na dané pozici. Ukázala se spojitost mezi tím, co vedoucí pracovník sleduje v průběhu přijímacího řízení s tím, co je poté sledováno

v hodnocení pracovníka. Konkrétně se jednalo o oblast „vztah k dětem“, „komunikace“, „osobnost“, „empatie“ a „činnosti“.

Centrální kategorie „důležité“ pak obsahovala informace o tom, co je podle respondentů nejdůležitější schopnost, dovednost či vlastnost pracovníka na uvedené pozici. K této centrální kategorii byly ve vztahu nejčastěji kategorie: „vztah k dětem“, „osobnost“ a „empatie“.



Obrázek č. 2: Model zachycení vztahů

Způsob hodnocení pedagogických pracovníků

Hodnocení nově přijatých i stálých pedagogických pracovníků probíhá nejčastěji formou hospitací s následným rozborem situace a diskuzí. Také je využíváno formy sebehodnocení, ve dvou případech (25 %) jsou využity dotazníky (příloha č. 4). Vyplní je učitelka samostatně, poté si je přečte a vyhodnotí ředitelka a následuje společný rozhovor nad vyplněným dotazníkem. Ve dvou případech (25 %) hodnocení nového zaměstnance je využito rozhovoru s kolegyní a s rodiči. V jednom případě (12,5 %) je využito společné práce ve třídě.

Obsah hodnocení pedagogických pracovníků

V rámci hodnocení se ředitelé zaměřují na plnění pracovních povinností a práci s dětmi. V sedmi případech (87,5 %) je hodnocen přístup k dětem. V šesti (75 %) pak komunikace s rodiči. Dále je to pak organizace dne či práce navíc. Mezi dalším, na co se vedoucí pracovník zaměřuje, je uvedeno: střídání aktivit, sledování cíle výchovného plánu, atmosféra ve třídě, nové nápady, motivace dětí a spolupráce s kolegy.

Hodnocení a mzdové ohodnocení

Osobní příplatek či odměna je v šesti případech (75 %) za práci navíc. V jednom případě (12,5 %) je udávána jako „*minimální*“ (Respondent E). V jednom případě nemá respondent tuto kompetenci a musí finance konzultovat s nadřízeným. Udává však, že „*po posledním přidání jsme přišli o osobko, takže teď většinou nic*“ (Respondent G).

Komunikace

Další výraznou kategorií se ukázala „*komunikace*“, která se vztahovala ke kategoriím: „*rodiče*“, „*kolegové*“, „*emoce*“, „*vztah k dětem*“ a „*nonverbální*“. Tato oblast také byla propojena s oblastí „*emoční inteligence*“, konkrétně s představami, co patří k pojmu emoční inteligence.

Ideální vlastnosti učitelky mateřské školy

V průběhu analýzy dat se často objevovalo, jaké by měla ideální učitelka mateřské školy mít schopnosti, dovednosti či vědomosti. Nejčastější vlastností, jakou by podle respondentů měla uchazečka mít je empatie a kladný vztah k dětem. Další důležitá věc je podle respondentů „*mít rád tuhle práci*“ (Respondent G). Mezi dalšími zmiňovanými vlastnostmi je být vstřícná, ochotná a vynalézavá. Za důležitou schopnost respondenti považují navazování vztahů s dětmi, ochotu chtít se domluvit s rodiči a být tolerantní ve vztahu k ostatním zaměstnancům instituce.

Kladný vztah k dětem

Pod pojem dobrý či kladný vztah k dětem respondenti řadili schopnost přizpůsobit se náladě a situaci ve třídě, schopnost navázat empatický rozhovor či pochopit aktuální stav dítěte. Dále se zde objevuje schopnost fyzického přiblížení se k dětem, jako je nemluvit na dítě z výšky, posadit se k němu. Stejně tak se objevuje ochota a schopnost fyzického kontaktu či navázání vztahu s dítětem,

Odpovědi na výzkumné otázky

Hodnotí ředitelky mateřských škol emoční inteligenci při výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy? Pokud ano, jak?

Rozbor rozhovorů ukázal, že emoční inteligence jako koncept hodnocena není. Vezmeme-li v úvahu, co si pod pojmem emoční inteligence respondenti představují a zároveň co sledují při výběru nového zaměstnance, zobrazí se nám propojení. Toto propojení je v oblasti „*vztah*“, „*komunikace*“ a „*empatie*“. Ze čtyř důležitých oblastí pak sledujeme propojení s emoční inteligencí ve třech oblastech. Jeden z respondentů (12,5 %) také zmiňuje, že schopnost empatie a práci s emocemi u rozhovoru nehodnotí „*i když bych rád, ale nevím jak to nejlíp udělat*“ (Respondent C). Ve třech případech (37,5 %) se objevuje, že během pohovoru lze základní informace získat, ale skutečně člověka je možné poznat až v praxi. Vedoucí pracovníci si proto nově přijatého uchazeče více sledují během zkušební doby.

Hodnocení těchto oblastí probíhá během pohovoru sledováním uchazeče, zároveň sledováním uchazeče při přímém kontaktu s dětmi. Také lze tyto oblasti pozorovat během řešení ukázkových situací. K tomu nemají respondenti žádné přípravy, většinou volí aktuální situaci, která se v mateřské škole řešila. Užívají situací ve vztahu učitelka-dítě, ale i učitelka- rodiče či učitelka a další zaměstnanci.

Znají ředitelky koncept emoční inteligence?

Z rozhovorů vyplývá, že čtyři ředitelky (50 %) tento pojem vůbec neznají. Neznalost konceptu emoční inteligence se objevuje u tří respondentů (37,5 %) v obecních mateřských školách, jejichž praxe na dané pozici je nad 10 let. Znalost konceptu se pak ukazuje u tří respondentů v mateřských školách zřizovaných městským úřadem, jejichž praxe je do 10 let.

Jak tento koncept chápou?

U dvou respondentů (37,5 %), kteří neznají koncept emoční inteligence byla odpověď „*Nevím*” (Respondent A). V jednom případě se jednalo o ředitelku, která sice s rozhovorem souhlasila, ale při osobním setkání byla velice unavená a ujišťovala se „*Tam může být nevím, ne?*” (Respondent A). Druhá reagovala slovy „*To ste mě zaskočila, to nevím*” (Respondent B). Ostatní respondenti již popisovali své chápání pojmu emoční inteligence.

Respondent B udává, že pojem nezná: *Nic mi to neříká, něco si pod tím dokážu vysvětlit, že je to vlastně nějaká schopnost člověka mít v sobě citové nebo emoční schopnosti, reagovat správně v určité situaci nebo vůči těm dětem tak, aby vytvořil emočně pozitivní prostředí pro ty děti.*

Respondent F udává, že pojem zná: *Vybavím si schopnost člověka zvládat svoje emoce a nakládat s nimi tak, aby vedly k jeho dalšímu rozvoji a aby nevedli k jeho destrukci. Aby jeho emoční projev a jeho prožívání emoční aby bylo v souladu a taky aby bylo v souladu s nějakým rozumem a aby ten člověk měl schopnost ty emoce zpracovávat tak, aby ho posouvali v jeho životě dál.*

Pod pojmem emoční inteligence se objevovaly představy jako je zvládání vlastních emocí či schopnost reagovat správně v určité situaci. Dále pak „znát svoje emoce“ (Respondent F), „mít emoční projev a prožívání v souladu“ (Respondent G), či rozpoznání v projevu druhé osoby. Mezi další pojmy v souvislosti s emoční inteligencí pak respondenti uváděli: empatie, vcítění se, mít v sobě emoce, vytvořit emočně pozitivní prostředí pro děti, užívat vlastní emoce ke svému rozvoji.

Objevuje se pochopení emoční inteligence ve vztahu sám k sobě, k dětem, k rodičům i kolegům. Objevuje se vzpomínka na studium a komentář „ten test si nevybavím“ (Respondent C). Představy spojené s emoční inteligencí se spojují se subkategorií „komunikace“, „nonverbální“, „empatie“ a „vztahy“. Jedná se o propojení s centrální kategorií „důležité“.

Jaká kritéria by měla splňovat učitelka mateřské školy?

Ve všech případech jasně zazněla nutnost kvalifikace dle zákona. Dále se objevuje požadavek na zdravotní způsobilost, přístup k dětem, další ochota vzdělávat se, sympatie a přístup ke kolektivu. Ve třech případech (37,5 %) je také důležité bydliště uchazeče. Jednalo se o mateřské školky na vesnicích, kde je špatné spojení veřejnou dopravou.

Nejčastější vlastností, jakou by podle respondentů měla uchazečka mít je empatie a kladný vztah k dětem. Pod pojem dobrý či kladný vztah k dětem pak respondenti řadili schopnost přizpůsobit se náladě a situaci ve třídě, schopnost navázat empatický rozhovor či pochopit aktuální stav dítěte. Dále se zde objevuje schopnost fyzického přiblížení se k dětem, jako je nemluvit na dítě z výšky, posadit se k němu. Stejně tak se objevuje ochota a schopnost fyzického kontaktu či navázání vztahu s dítětem. Další důležitá věc je podle respondentů kladný vztah k práci. Mezi dalšími zmiňovanými vlastnostmi je být vstřícná, ochotná a vynalézavá. Za důležitou schopnost respondenti považují navazování vztahů s dětmi, ochotu chtít se domluvit s rodiči a být tolerantní ve vztahu k ostatním zaměstnancům instituce.

Jakou formu prezentace svých požadavků ředitelé/ředitelky mateřských škol využívají?

Oslovování uchazečů nejčastěji probíhá tak, že vedoucí pracovník shromažďuje písemné žádosti v průběhu roku. Je-li pak požadavek aktuální, kontaktuje nejdříve tyto uchazeče. První kontakt probíhá většinou telefonicky či e-mailem a obsahuje informace o volné pracovní pozici. Zde má vždy uchazeč možnost se doptat, případně je zaslán další e-mail s informacemi. Tento způsob se objevil jako nejčastější u šesti respondentů (75 %). Další způsoby jsou: předání informace do okolních mateřských škol a známým. V jednom případě (12,5 %) je využito městského úřadu, úřadu práce a stránek www.edujob.cz. V jednom případě má oslovení uchazečů na starosti ekonomka, v ostatních případech vždy sám respondent. Forma je tedy užívá ústní i písemná, dochází ke sestavení inzerátu, který splňuje nutná kritéria. Obsahuje tedy: Název organizace a pracovní pozice, dále pak její popis, velikost úvazku a požadavek na kvalifikační předpoklady.

Jsou ředitelky spokojeny se svým výběrem zaměstnance?

V jednom případě (12,5 %) nebyla respondentka s výběrem spokojena. Jednalo se o přijatou vysokoškolsky vzdělanou učitelku mateřské školy, které podle respondentky neměla dobrý vztah k práci. U jedné respondentky se jednalo o dva příjmy nových pracovníků, kdy jedna učitelka byla s kvalifikací, druhá v té době bez kvalifikace. S oběma byla velice spokojená. Jeden respondent uvádí obavy z dalšího přijímacího pohovoru. Obává se, že uchazečů bude málo, a že bude muset přijmout všechny uchazeče, i když nebude přesvědčen o jejich kvalitě. Ostatní respondenti jsou vždy se svým výběrem spokojeni. Využívají zkušební doby, ale nedošlo během ní k ukončení pracovního poměru.

9 DISKUZE

Náš výzkum byl zaměřen na zmapování průběhu výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy. Cílem bylo zjistit, jaké požadavky jsou na uchazeče kladeny a jak jsou prezentovány. Dále nás zajímalo, jakou zpětnou vazbu mají vedoucí pracovníci na přijaté uchazeče a zda jsou se svým výběrem poté spokojeni. V rámci toho jsme se zaměřili na zjištění, zda vedoucí pracovníci mateřské školy znají koncept emoční inteligence a zda u uchazečů emoční inteligenci hodnotí.

Pro výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů a kvalitativní analýzy dat. Tato metoda byla zvolena po zralé úvaze nad tím, jak získat co nejrozmanitější data popisující reálnou situaci. Před konečným rozhodnutím proběhl také rozhovor s ředitelkou mateřské školy (nezařazené do výzkumu) o tom, kterou metodu považuje za nejlepší. Odpovědí bylo, že vzhledem k velkému množství dotazníkových a statistických šetření v rámci mateřských škol by bylo vhodné zvolit osobní setkání. Rozhovory byly v úvodu záměrně zaměřené celkově na průběh výběru zaměstnance a až ke konci jsme se respondentů ptali na emoční inteligenci. Považuji to za vhodné k navázání vztahu a zklidnění respondentů, zároveň tak nedošlo k navádějícím otázkám a ovlivnění odpovědí. Na konci rozhovoru měli také respondenti možnost volného komentáře k celému rozhovoru. Spontánně se na plné téma rozhovoru zeptal pouze jeden respondent, ostatní se vraceli pouze k výběru zaměstnance. Vnímám to jako zprávu toho, že otázky, které byly obsahem rozhovoru, nebyly nijak zavádějící či nepatřičné.

Náš vzorek byl záměrně sestaven z vedoucích pracovníků státních mateřských škol. Stejně tak byly vybrány mateřské školy nezařazené do speciálních programů. Cílem bylo vybrat jakýsi základní vzorek běžných mateřských škol. Takto rozličný vzorek způsobuje žádané odlišnosti v získaných datech. Po zpracování 8 rozhovorů jsme diskutovali nad zařazením dalších respondentů. Získali jsme vzorek, se kterým jsme byli velice spokojeni, proto jej nebylo nutné rozšiřovat. Jako pozitivní shledávám zařazení dvou mužů, kdy jeden z nich je ředitelem mateřské i základní školy, druhý je ředitelem mateřské školy. Stejně tak jsme spokojeni se zařazením stejně velkých vzorků z obou krajů, odpovídající

je i rozdělení dle obcí, kdy se jedná o obce podobné velikosti (vzhledem k počtu trvale žijících obyvatel). Vedoucí pracovníci institucí lokalizovaných na vesnicích byli velice ochotní se výzkumu zúčastnit. Často však téměř bez zkušeností s výběrem zaměstnanců, i když třeba s 20 lety praxe na dané pozici. Nejčastěji tento fakt vysvětlovali tím, že pokud je uchazeč přijat, většinou dlouho zůstává a často pracovní poměr končí odchodem do důchodu. Tyto ředitelky mateřských škol vzhledem k tématu práce nebyly do výzkumu zařazeny. Zároveň ale věřím, že svou ochotou by mohly být přínosem pro otázky z oblasti hodnocení pedagogických pracovníků či ideálních vlastností učitelky mateřské školy. V rámci větších měst a institucí zřizovaných městským úřadem pak byl u respondentů naopak dostatek zkušeností, ale častěji jsme se střetávali s neochotou či nedostatkem času na výzkum. Proto bylo v závěru využito jen 8 rozhovorů z 21 oslovených institucí. Pokud by rozhovory byly zaměřeny pouze na mateřské školy ve větších městech, lze předpokládat i možnost vyšších nároků na uchazeče.

Během úvodního telefonátu se také zástupkyně ředitele a vedoucí učitelka ptaly, na co se mají připravit, jak přesně zní téma. Dostali odpověď takovou, že cílem rozhovoru je zjistit, jaké mají zkušenosti s výběrem zaměstnance, jak takový výběr probíhá a co je podle nich pro tuto pozici důležité. Zástupkyně ředitele na to uvedla, že se jen bála, aby měla dostatečné kompetence mi odpovídat. Vedoucí učitelka projevila obavy, aby přede mnou nepůsobila moc hloupě, že takové věci nezná. Tyto obavy se neobjevovaly u ředitelů a ředitelek mateřských škol.

Tři respondenti byli zpočátku napjatí a ostražití, ale po úvodních otázkách došlo ihned k uvolnění atmosféry. Čtyři rozhovory probíhaly ve velice přátelské a vlídné atmosféře již od začátku. Jeden z rozhovorů byl v atmosféře spěchu a únavy, což mělo za následek menší hloubku ponoření se do tématu. Respondentka však s dalším či jiným termínem nesouhlasila. Aktuální stav obou účastníků se tak ukázal jako možný zdroj chyb či nepřesností. Celková atmosféra hrála velkou roli. V příjemné atmosféře se respondenti nebáli i kritiky konkrétních škol či sdílení negativních pocitů a vlastních zkušeností. V tom shledáváme veliký přínos osobních rozhovorů a následné analýzy celých dokumentů.

O způsobu a oblastech hodnocení pedagogických pracovníků mluvili vedoucí pracovníci jistě a rázně. Jedná se o oblasti, které mají prostudované, jsou po nich vyžadovány. Během rozhovorů bylo patrné, že dva z uchazečů nad touto oblastí moc osobně nepřemýšlí, protože je pro ně daná a mají na ně formuláře, kterých se drží. V oblasti mzdového hodnocení pouze jeden ředitel byl spokojen s finančními prostředky,

kteřé pro zaměstnance má. Ostatní projevovali značnou nespokojenost s tím, že nemohou kvalitní pedagogy finančně ocenit. Oblast ideálních vlastností učitelky a osobních zkušeností s podřízenými či s kolegy jsem během rozhovorů vnímala jako nejvíce osobní. Během otázek věnující se této oblasti se respondenti nejčastěji rozpovídali i mimo oblast povinností a formulářů. Vzpomínali na své začátky, konflikty i dobré zkušenosti. Také se během těchto otázek nebáli kritizovat způsob vzdělávání učitelek pro předškolní vzdělávání. Více ceněné během rozhovorů vždy byly učitelky se střední pedagogickou školou. Zde bylo vhodné, že jsem sama absolventkou střední pedagogické školy, což ředitelé a ředitelky uvítali a byli poté hodně otevřeni diskuzi. Učitelky, které absolvovaly střední pedagogickou školu, byly kladně hodnoceny nejvíce kvůli množství, zaměření a přísném hodnocení praxí v rámci tohoto studia. Naopak absolventky střední školy bez pedagogického zaměření a poté s vysokoškolským vzděláním byly v 7 případech vnímány jako nepřipravené pro praxi a s nepřiměřenými nároky nejen v oblasti finančního ohodnocení. Pro respondenty pak bylo překvapivé zjištění, že se o práci v mateřské škole uchází lidi s odpovídajícím vzděláním, ale bez kladného vztahu k dětem, který se projevil buď během přijímacího pohovoru, nebo během zkušební doby.

Patrné byly také obavy pramenící z nedostatku kvalitních uchazečů. Toto potvrzuje i Sovová (2016) ve svém výzkumu zaměřeném na výběr zaměstnance lokalizovaném do mateřských škol v Praze. Lze zároveň předpokládat, že pokud se uchazečů přihlásí více, vedoucí pracovník má možnost více vybírat a zvyšovat své požadavky. V praxi se však podle uchazečů objevují situace, kdy je nutné se rozhodnout, i když uchazeč nesplňuje všechny požadavky. Právě ve větších městech tak může být situace náročnější, vzhledem k častějšímu střídání zaměstnanců či k potřebě přijmout v jedné chvíli více než jednu učitelku. Z osmi respondentů pak pouze jedna byla nespokojená se svým výběrem. Jednalo se o učitelku s vysokoškolským vzděláním, které podle respondentky ale obsahovalo minimum kvalitní praxe. Uvedená učitelka pak neměla kladný vztah k práci s dětmi, což se ukázalo až po přijetí na danou pozici.

Ukázalo se, že není žádný jednotný postup, který by byl v rámci přijímání pracovníků na danou pozici realizován, není ani vyžadován zákonem. Výzkum z roku 2016 to potvrzuje (Sovová, 2016). Stejně tak výzkum u ředitelů na středních školách ukázal, že 12 respondentů (38,7 %) má předem vypracovaný harmonogram výběrového řízení a 19 respondentů (61,3 %) nemá připraven žádný plán (Šulajová, 2018). Výběr zaměstnance zde stojí na osobnosti, zkušenostech a praxi vedoucího pracovníka. Během našeho

výzkumu se objevila vyjádření, která by uvítala větší strukturovanost a jistou danost v požadavcích. Z tohoto vyjádření bylo patrné, že by jistá pravidla ulehčila a ujasnila tento rozhodovací proces. Přílišná volnost ve dvou případech vedla až k silným obavám a snaze přemlouvat odcházející kolegyni, aby zůstala. A to jen proto, aby se nemusel realizovat proces příjmu nového zaměstnance. Také se ukázalo, že rozhodovací kritéria jsou proměnlivá i pokud se jedná o stejného ředitele. Záleží na aktuálním složení celého kolektivu, do kterého se nový uchazeč přijímá. Pokud např. chybí učitelka, která by vedla kroužek angličtiny, rozhodují se ředitelé i podle toho. Jindy zase chybí učitelka, která by byla hudebně a organizačně schopna a tak se těmito vlastnostem a dovednostem přikládá větší váha.

Sovová (2016) uvádí, že ve všech oslovených školách zajišťuje získávání zaměstnanců ředitelka, ve 38 % případů se zapojuje i zástupkyně ředitelky, v 11 % případů budoucí kolegyně. Náš vzorek ukazuje, že v pěti případech (62,5 %) organizuje celý výběr pracovníka sám ředitel. Ve dvou případech (25 %) pak ředitel organizuje společně se zástupcem či vedoucí učitelkou. Z toho v jednom případě se ředitel nebrání přítomnosti dalšího pracovníka během pohovoru, pokud bude mít zájem. V jednom případě (12,5 %) je výběr pracovníka organizován součinností ředitele, zástupce a zřizovatele, kterého zastupuje starosta. V tomto případě je pak u přijímacího pohovoru přítomna i ředitelka jiné mateřské školy kvůli zachování objektivit. Rozhodnutí o přijetí je pak rozděleno stejně. U všech vedoucích pracovníků našeho výzkumu se ukazuje touha mít fungující a rozmanitý kolektiv bez častých či velkých změn ve složení. Uznávám za vhodné ponechat ředitelům mateřských škol jistou volnost v rozhodování, která jim umožňuje takový tým sestavit a vést.

Oslovování uchazečů nejčastěji probíhá tak, že vedoucí pracovník shromažďuje písemné žádosti v průběhu roku. Je-li pak požadavek aktuální, kontaktuje nejdříve tyto uchazeče. První kontakt probíhá většinou telefonicky či e-mailem a obsahuje informace o volné pracovní pozici. Zde má vždy uchazeč možnost se doptat, případně je zaslán další e-mail s informacemi. Tento způsob se objevil jako nejčastější u šesti respondentů (75 %). Naproti tomu výsledky z Prahy (Sovová, 2016) ukazují, že tento způsob je druhý nejčastější a je využíván v 53 %. Prvním způsobem je využití inzerce (92 %), která je u našich respondentů využita pouze v jednom případě (12,5 %). Sovová (2016) také uvádí, že nikdo z ředitelů nevyužívá doporučení z jiných škol, zřizovatele či z úřadu práce. V našem výzkumu bylo zaznamenáno využití městského úřadu i úřadu práce.

Využití specializovaných webových stránek v našem výzkumu se objevuje pouze u jednoho respondenta (12,5 %). Tento respondent je ředitelem mateřské i základní školy. Znění inzerátu je v obou výzkumech shodné.

Stejně tak v obou výzkumech vyplývají požadavky na uchazeče z dané legislativy. „*Jako obecně žádoucí byly označeny optimismus, cit a láska k dětem, chuť do práce a zájem o další vzdělávání*“ (Sovová, 2016, 63). V našem výzkumu je nejčastější žádanou vlastností učitelky empatie, kladný vztah k dětem a k práci. Důležitost neverbálního projevu je pak sledována i u pedagogů přijímaných na střední školy. „*Neverbální komunikaci u uchazeče určitě sleduje 25 ředitelů škol (80,6 %). Zbývajících 6 ředitelů uvedlo, že neverbální komunikaci sleduje spíše (19,4 %)*“ (Šulajová, 2018, 62).

Ve výzkumu z roku 2016 (Sovová, 2016) můžeme najít následující zjištění.:

Jedna z otázek dotazníku se věnuje zařazení situačních otázek do obsahu výběrového pohovoru. Dle výsledků 43 škol (92 %) uvádí, že výběrový pohovor obsahuje situační otázky z oblasti práce s dětmi, 28 škol (60 %) zařazuje otázky z oblasti komunikace s rodiči a 31 škol (66 %) klade otázky zaměřené na spolupráci s kolegy. Další situační otázky jsou užívány z oblasti motivace a přijímání kritiky. Pouze jedna ředitelka mateřské školy situační otázky do výběrového pohovoru nezařazuje. Výsledky z osobních pohovorů jsou poté srovnatelné, kdy 9 ředitelek zařazuje do výběrového pohovoru situační otázky z oblasti práce s dětmi, 5 ředitelek se dotazuje na komunikaci s rodiči a 5 ředitelek klade otázky, které se týkají spolupráce s kolegy. Jiné oblasti situačních otázek dotazované ředitelky neuvedly. Jedna účastnice skupinových rozhovorů situační otázky při výběru pedagogů nepoužívá (Sovová, 2016). Právě situační otázky by mohly být jedním ze způsobů, jak zjišťovat emoční inteligenci v rámci přijímacího pohovoru na pozici učitelky mateřské školy. Je pro nás proto přínosná informace, že některé ředitelky mateřských škol již s takovým materiálem pracují.

Možnosti případných pokračujících výzkumů shledáváme ve třech oblastech.

- První z nich je zaměření na osobnost vedoucího pracovníka, případně na souvislost osobnosti vedoucího pracovníka s požadavky na uchazeče.
- Druhou oblastí pak je téma komunikace a komunikačních schopností učitelky. Schopnost komunikace s kolegy, dětmi i rodiči se totiž ukázala jako velice podstatná.

- Třetí možností je využití výsledků tohoto výzkumu pro budoucí sestavení materiálů, které by byly využitelné při výběru nové učitelky nebo celkové metodiky pro výběr zaměstnance. Za vhodné považujeme zařazení ukázkových situací, které mohou být jak písemným popisem, tak s využitím obrazového materiálu.

10 ZÁVĚRY

Data k výzkumu byla sbírána prostřednictvím osobních polostrukturovaných rozhovorů s osmi respondenty a získali jsme tyto odpovědi na výzkumné otázky.

Emoční inteligence jako koncept hodnocena není. Vezmeme-li v úvahu, co si pod pojmem emoční inteligence respondenti představují a zároveň co sledují při výběru nového zaměstnance zobrazí se nám propojení v oblastech „vztah“, „komunikace“ a „empatie“. Hodnocení těchto oblastí probíhá během pohovoru sledováním uchazeče, zároveň sledováním uchazeče při přímém kontaktu s dětmi. Také lze tyto oblasti pozorovat během řešení ukázkových situací. K tomu nemají respondenti žádné přípravy, většinou volí aktuální situaci, která se v mateřské škole řešila. Jeden z respondentů také zmiňuje, že schopnost empatie a práci s emocemi u rozhovoru nehodnotí „*i když bych rád, ale nevím jak to nejlíp udělat*“ (Respondent C).

Z rozhovorů vyplývá, že čtyři účastníci pojem emoční inteligence vůbec neznají. Neznalost konceptu emoční inteligence se objevuje u tří respondentů v obecních mateřských školách jejichž praxe na dané pozici je nad 10 let. Znalost konceptu se pak ukazuje u tří respondentů v mateřských školách zřizovaných městským úřadem, jejichž praxe je do 10 let.

Pod pojmem emoční inteligence se objevovaly představy jako je znalost a zvládnutí vlastních emocí, schopnost reagovat správně v určité situaci a mít v souladu emoční projev i prožívání. Mezi další pojmy v souvislosti s emoční inteligencí pak respondenti uváděli: empatie, vcítění se, mít v sobě emoce, vytvořit emočně pozitivní prostředí pro děti, užívat vlastní emoce ke svému rozvoji. Objevuje se pochopení emoční inteligence ve vztahu sám k sobě, k dětem, k rodičům i kolegům

Mezi důležitá kritéria, při výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy patří především kvalifikační předpoklady. Ty vychází ze zákona. Dále se objevuje požadavek na zdravotní způsobilost, přístup k dětem, další ochota vzdělávat se, sympatie a přístup ke kolektivu. Ve třech případech je také důležité bydliště uchazeče. Jednalo se o mateřské školky na vesnicích, kde je špatné spojení veřejnou dopravou.

Nejčastější vlastností, jakou by podle respondentů měla uchazečka mít je empatie a kladný vztah k dětem. Pod pojem dobrý či kladný vztah k dětem pak respondenti řadili schopnost přizpůsobit se náladě a situaci ve třídě, schopnost navázat empatický rozhovor či pochopit aktuální stav dítěte. Dále se zde objevuje schopnost fyzického přiblížení se k dětem, jako je nemluvit na dítě z výšky, posadit se k němu. Stejně tak se objevuje ochota a schopnost fyzického kontaktu či navázání vztahu s dítětem. Další důležitá věc je podle respondentů kladný vztah k práci. Mezi dalšími zmiňovanými vlastnostmi je být vstřícná, ochotná a vynalézavá. Za důležitou schopnost respondenti považují navazování vztahů s dětmi, ochotu chtít se domluvit s rodiči a být tolerantní ve vztahu k ostatním zaměstnancům instituce.

Požadavky na uchazeče jsou nejčastěji prezentovány telefonicky či osobně těm uchazečům, kteří školu kontaktují v průběhu roku. Tento způsob se objevil jako nejčastější u šesti respondentů. Další způsoby jsou: předání informace do okolních mateřských škol a známým. V jednom případě je využito městského úřadu, úřadu práce a stránek www.edujob.cz. V jednom případě má oslovení uchazečů na starosti ekonomka, v ostatních případech vždy sám respondent. Forma je tedy užívá ústní i písemná, dochází ke sestavení inzerátu, který splňuje nutná kritéria. Obsahuje tedy: Název organizace a pracovní pozice, dále pak její popis, velikost úvazku a požadavek na kvalifikační předpoklady.

V jednom případě nebyla respondentka s výběrem zaměstnance spokojena. Jednalo se o vysokoškolsky vzdělanou učitelku mateřské školy, která podle respondentky neměla dobrý vztah k práci. Ostatní respondenti jsou vždy se svým výběrem spokojeni. Využívají zkušební doby, ale nedošlo během ní ani jednou k ukončení pracovního poměru.

V průběhu přijímacího pohovoru se pak nejčastěji objevují otázky na motivaci, sledován je osobní projev a osobnost uchazeče. Pod osobnost uchazeče je pak zařazován temperament, komunikace, empatie, silné a slabé stránky. Ve třech případech je využito rozboru ukázkových situací, kdy uchazeč má odpovídat, jak by danou situaci řešil. V průběhu jeho odpovědí je sledováno chápání sociální situace, řešení výchovných obtíží a práce s vlastními emocemi. V jednom případě je uchazeč požádán o ukázkou, jak by určenou situaci vysvětlil rodičům.

V průběhu analýzy dat se také objevovalo, jaké by měla ideální učitelka mateřské školy mít schopnosti, dovednosti či vědomosti. Nejčastější vlastností, jakou by podle

respondentů měla uchazečka mít je empatie a kladný vztah k dětem, mít tuto práci rád. Mezi dalšími zmiňovanými vlastnostmi je být vstřícná, ochotná a vynalézavá. Za důležitou schopnost respondenti považují navazování vztahů s dětmi, ochotu chtít se domluvit s rodiči a být tolerantní ve vztahu k ostatním zaměstnancům instituce.

Pod pojmem dobrý či kladný vztah k dětem respondenti řadili schopnost přizpůsobit se náladě a situaci ve třídě, schopnost navázat empatický rozhovor či pochopit aktuální stav dítěte. Dále se zde objevuje schopnost fyzického přiblížení se k dětem, jako je nemluvit na dítě z výšky, ale posadit se k němu. Stejně tak se objevuje ochota a schopnost fyzického kontaktu či navázání vztahu s dítětem,

11 SOUHRN

Tato práce si klade za cíl zmapovat a popsat, jak probíhá příjem zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy se zaměřením na emoční inteligenci.

Předškolní období je na začátku charakteristické zahájením emancipace dítěte a na konci nástupem do školy. Dítě mezitím vyspívá tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky (Matějček, 2005).

Množství vedoucích pracovníků v rámci předškolního vzdělávání záleží na celkovém množství pedagogických pracovníků a dalších zaměstnanců. Ve chvíli, kdy se dítě dostane do kolektivu společně s dalšími dětmi, přichází na řadu také učitelka jako první ne-rodinný vychovatel (Matějček, 2005). Pedagog v rámci instituce pro předškolní vzdělávání odpovídá za vývoj dítěte a má jistou míru volnosti při práci s dětmi.

Náplní profese učitelky mateřské školy jsou činnosti sociálně-psychologické, metodické, speciálně výchovné a diagnostické, dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku (Mertin & Gillernová, 2010).

Výběr zaměstnance je jedna z oblastí psychologie práce a organizace, zároveň patří do oblasti řízení lidských zdrojů a personalistiky. Cílem personalistiky je co nejoptimálnější využití lidského potenciálu. Personální činnost je pak charakterizována jako administrativně-správní činnost, který vyplývá z pracovně-právní legislativy. (Dvořáková, 2012).

Emoce jsou subjektivní a jsou biologicky determinovány. Skládají se ze tří vzájemně propojených složek (Hewstone & Stroebe, 2006). Jedná se o vlastní vnitřní emoční prožitky, které mohou být pozitivní či negativní. Dále se jedná o oblast tělesného prožívání a projevů vyvolaných změnou v hormonálním a nervovém systému. Třetí oblastí je pak chování jako projev prožívané emoce.

Mezi související výzkumy můžeme zařadit práci, která měla za cíl vymezit sociální dovednosti v obecné rovině, ale i ve vztahu k učitelské profesi na středních školách

(Rejžková, 2018). Šulajová (2018) vypracovala práci se zaměřením na výběrové řízení na učitele na středních školách. Grabowiec (2013) uvádí výzkum učitelů pro střední školy. Výzkum ukázal, že emoční inteligence přináší učitelům výhody v oblasti výchovné i didaktické práce. Sovová (2016) se ve své práci věnuje získávání a výběru pedagogických pracovníků v mateřské škole. Liu & Johnson (2006) se věnují zkušenostem začínajících učitelů s příjmem na danou pozici.

Data k výzkumu byla sbírána prostřednictvím osobních polostrukturovaných rozhovorů s osmi respondenty. Ukázalo se, že emoční inteligence jako koncept hodnocena není, ale jsou sledovány oblasti, které s ní úzce souvisí.

Pojem emoční inteligence znají 4 respondenti. Pod pojmem emoční inteligence si respondenti představovali znalost a zvládání vlastních emocí, schopnost reagovat správně v určité situaci a mít v souladu emoční projev i prožívání.

V jednom případě nebyla respondentka s výběrem zaměstnance spokojena. Ostatní respondenti jsou vždy se svým výběrem spokojeni.

V průběhu přijímacího pohovoru se pak nejčastěji objevují otázky na motivaci, sledován je osobní projev a osobnost uchazeče.

Ideální učitelka podle respondentů je schopna empatie a má kladný vztah k dětem. Pod to respondenti řadili schopnost přizpůsobit se náladě a situaci ve třídě, schopnost navázat empatický rozhovor či pochopení aktuálního stav dítěte.

Mezi důležitá kritéria, při výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy patří především kvalifikační předpoklady. Ty vychází ze zákona. Dále se objevuje požadavek na zdravotní způsobilost, přístup k dětem, další ochota vzdělávat se, sympatie a přístup ke kolektivu. Ve třech případech je také důležité bydliště uchazeče.

Nejčastější vlastností, jakou by podle respondentů měla uchazečka mít je empatie a kladný vztah k dětem. Pod pojem dobrý či kladný vztah k dětem pak respondenti řadili schopnost přizpůsobit se náladě a situaci ve třídě, schopnost navázat empatický rozhovor či pochopit aktuální stav dítěte. Za důležitou schopnost respondenti považují navazování vztahů s dětmi, ochotu chtít se domluvit s rodiči a být tolerantní ve vztahu k ostatním zaměstnancům instituce.

Požadavky na uchazeče jsou nejčastěji prezentovány telefonicky či osobně těm uchazečům, kteří školu kontaktují v průběhu roku. V jednom případě má oslovení uchazečů

na starosti ekonomka, v ostatních případech vždy sám respondent. Forma je tedy užívá ústní i písemná, dochází ke sestavení inzerátu, který splňuje nutná kritéria.

Hlavní přínos práce spočívá ve zmapování rozdílností toho, jak je výběr pracovníka na pozici učitelky mateřské školy organizován a co je po uchazečích vyžadováno. Stejně tak se ukázalo, že i když respondenti cíleně nehodnotí koncept emoční inteligence, sledováním uchazeče v průběhu rozhovoru hodnotí oblasti, které si s pojmem emoční inteligence spojují. Na výsledky výzkumu by bylo možné navázat vypracováním metodiky pro výběr zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy. Stejně tak je možné navázat výzkumem na souvislost mezi osobností vedoucího pracovníka a jeho požadavků na učitelku mateřské školy či schopností a oblastí komunikace pedagoga na pozici učitelky mateřské školy.

LITERATURA

1. Bergen, D. (2002). *The role of pretend play in children's cognitive development*. Early Childhood Research and Practice, 4(1), 1-8.
2. Bracket, M.A., Reyes, M.R., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., & Salovey, P. (2012). *Assessing Teachers' - Beliefs About Social and Emotional Learning*. Journal of Psychoeducational Assessment, 30(3), 219-236.
3. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
4. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
5. Dvořáková, Z. a kol. (2012). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C.H.Beck.
6. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
7. Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
8. Grabowiec, P. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w pracy nauczyciela*. Edukacja Humanistyczna nr.1 (28), 59-65.
9. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
10. Hewstone, M. & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
11. Hornáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko.
12. Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada Publishing.
13. Knorková, A. (2018). *Validizace Testu rozpoznávání emocí (TER)*. Univerzita Karlova v Praze.
14. Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing.
15. Kolman, L., Chýlová, H., Michálek, P., & Glosíková, Z. (2010). *Výběr zaměstnanců*. Praha: Linde.
16. Koubek, J. (2015). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
17. Kulišťák, P. (2011). *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
18. Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
19. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.

20. Liu, E., & Johnson, S. M (2006). *New Teachers' Experiences of Hiring: Late, Rushed, and Information-Poor*, Educational Administration Quarterly, Vol.42, No. 3, 324-360.
21. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing.
22. Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s.r.o.
23. MŠMT. *Novela zákona o pedagogických pracovnících*. Získáno z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>.
24. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna . 2018*. Získáno z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.
25. Mayer, J. D., Roberts, R. D. and Barsade, S. G. (2008). *Human abilities: Emotional intelligence*. Annual Review of Psychology, 59, 507–536.
26. Müller, L. & Müller, A. (2006). *Slovník analytické psychologie*. Praha: Portál.
27. Nakonečný, M. (2003). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
28. Okřina, J. (2017). *Zhodnocení procesu získávání, výběru a adaptace zaměstnanců ve vybrané společnosti*. Technická univerzita v Ostravě.
29. Oplová, J. (2018). *Delegování činností ředitelem základní školy na vedoucí učitelku mateřské školy*. Univerzita Karlova v Praze.
30. Piaget, J. (1932a). *The moral judgement of the child*. Harmondsworth: Penguin.
31. Plháková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
32. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
33. Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
34. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
35. Ramana, T. V. (2013). *Emotional intelligence and teacher effectiveness – an analysis*, Voice of Research, Vol. 2. Issue 2.
36. Rejchrtová, A. (2017). *Výběr uchazečů o zaměstnání*. Univerzita Karlova v Praze.
37. Rejzková, M. (2018). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Univerzita Karlova v Praze.
38. Rogers, C. R. (1969) *Freedom to learn*. New York: Macmillan/Merrill.
39. Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál.
40. Říčan, P., Krejčířová, D., & kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.

41. Sadková, T. (2014). *Rozpoznávání emocí ve vztahu k celkové emoční inteligenci*. Univerzita Palackého v Olomouci.
42. Śliwa, S. (2017). *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Instytut Ślaski Sp.
43. Sovová, I. (2016). *Ziskávání a výběr pedagogických pracovníků v mateřské škole*. Univerzita Karlova v Praze.
44. Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
45. Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
46. Syslová, Z. a kol. (2012). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
47. Šikýř, M., Borovec, D., & Trojanová, I. (2016). *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer.
48. Šulajová, D. (2018). *Výběrové řízení na učitele na středních školách*. Univerzita Karlova v Praze.
49. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
50. Valihorová, M. (2013). *Psychologické aspekty výchovy*. Žilina: Eurokódex.
51. Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
52. Wedlichová, I. (2011). *Emoční inteligence*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
53. Zelníčková, H. (2018). *Emoční inteligence a klima školní třídy*. Brno: Masarykova Univerzita.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Emoční inteligence jako hodnotící kritérium při výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy.

Autor práce: Mgr. Nad'a Pilařová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, PhD

Počet stran a znaků: 80 stran, 135 670 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 53

Abstrakt: Práce se věnuje tomu, zda je emoční inteligence jedním z hodnotících kritérií při výběru zaměstnance na pozici učitelky mateřské školy. V teoretické části je uvedena charakteristika dítěte předškolního věku, instituce předškolního vzdělávání se zaměřením na pozici vedoucího pracovníka a pedagoga mateřské školy. Dále pak výběr zaměstnance a kapitola věnující se emoční inteligenci. Hlavní výzkumnou otázkou je zda ředitelky znají koncept emoční inteligence s podotázkou, jak tento koncept chápou. Zvolen byl kvalitativní výzkum. Výběrový soubor tvořilo 8 vedoucích pracovníků mateřských škol. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a k analýze dat byly použity postupy metody zakotvené teorie. Výsledky ukazují, že polovina vedoucích pracovníků koncept nezná. Dále také ukazují, že emoční inteligence jako celek není při výběru zaměstnance sledován. Souvislost mezi tím, co si pod pojmem emoční inteligence respondenti představují a co je při výběru zaměstnance hodnoceno se však ukázala v několika oblastech. Přínosem práce je zmapování průběhu výběru zaměstnance a jeho obsahu.

Klíčová slova: výběr zaměstnance, pedagog, mateřská škola, emoční inteligence

ABSTRACT OF THESIS

Title: Emotional intelligence as an evaluation criteria when selecting an employee for the position of kindergarten teacher.

Author: Mgr. Nad'a Pilařová

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, PhD

Numberofpages and characters: 80 stran, 135 670 znaků

Numberofappendices: 5

Numberofreferences: 53

Abstract: This thesis is focused on whether emotional intelligence is one of the evaluation criteria when selecting an employee for the position of kindergarten teacher. In the theoretical part there is a description of a preschool child, an institution of pre-school education with a focus on the position of a leader employee, and position of a teacher in kindergarten. Furthermore, this part includes the selection of an employee and there is a chapter devoted to emotional intelligence. The main research question is whether the directors know the concept of emotional intelligence with a sub-question of how they understand this concept. The qualitative research method was chosen. The sample consisted of eight kindergarten supervisory staff members. Data were obtained using semi-structured interviews and anchoring theory methods were used to analyze data. The results show that half of the managers are not familiar with the concept. Furthermore, they also show that emotional intelligence as a whole is not monitored when selecting an employee. However, the connection between what the respondents think about emotional intelligence and what is evaluated when choosing an employee has been shown in several areas. The benefit of this work is to map the employee selection process and its content.

Key words: employee selection, teacher, kindergarten, emotional intelligence

Příloha č. 2: Platné znění části první zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – výpis

§ 2 Pedagogický pracovník

(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko- psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává

- a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,
- h) trenér,
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- j) vedoucí pedagogický pracovník.

HLAVA II PŘEDPOKLADY PRO VÝKON ČINNOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Díl 1

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka a předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy

§ 3 Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka

- (1) Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:
 - a) je plně způsobilý k právním úkonům,
 - b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
 - c) je bezúhonný,
 - d) je zdravotně způsobilý a
 - e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.
- (2) Posuzování předpokladu podle odstavce 1 písm. d) se řídí zvláštním právním předpisem.
- (3) Uznávání odborné kvalifikace a splnění předpokladu bezúhonnosti a zdravotní způsobilosti u státních příslušníků členských států Evropské unie, případně jejich rodinných příslušníků, a státních příslušníků ostatních států, kteří jsou v členském nebo jiném státě oprávněni konat přímou pedagogickou činnost, se řídí zvláštními právními předpisy⁴).

§ 4 Znalost českého jazyka

- 1) Fyzická osoba, která získala příslušnou odbornou kvalifikaci stanovenou tímto zákonem v jiném vyučovacím jazyce než českém, je povinna prokázat znalost českého jazyka zkouškou, pokud není dále stanoveno jinak.
- 2) Zkoušku z českého jazyka lze vykonat na vysoké škole v rámci programu celoživotního vzdělávání nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky.
- 3) Zkouška nenahrazuje odbornou kvalifikaci k výuce českého jazyka na základních, středních a vyšších odborných školách.
- 4) Prokázání znalosti českého jazyka se nevyžaduje u fyzické osoby,

- a) která bude působit ve škole s jiným vyučovacím jazykem než českým,
 - b) která úspěšně vykonala maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury,
 - c) která vyučuje cizí jazyk nebo konverzaci v cizím jazyce.
- 5) Pedagogičtí pracovníci, kromě pedagogických pracovníků uvedených v § 6 a 7, mohou prokázat znalost českého jazyka předložením dokladu o složení jazykové zkoušky v zahraničí.

§ 5 Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy

- 1) Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce
- a) 3 roky pro ředitele mateřské školy,
 - b) 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a středisek výchovné péče,
 - c) 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a středisek výchovné péče.
- 2) Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen „svazek obcí“), může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a).
- 3) Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství. Díl 2 Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků

§ 6 Učitel mateřské školy

- 1) Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci
 - a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,
 - b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
 - c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
 - d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
 - e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
 - f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo
 - g) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b).
- 2) Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci
 - a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku,

- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo
- c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Příloha č. 3: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s ředitelkami

1. Jak dlouho působíte jako ředitelka na této MŠ? Kolik dětí je nyní zapsáno v této MŠ? Kolik máte tříd a jakých?
2. Pracovala jste předtím jako ředitelka na jiné MŠ? (Kde? Jak dlouho?)
3. Pracovala jste také jako učitelka MŠ? (Kde? Jak dlouho?)
4. Kolik pohovorů jste absolvovala jako uchazečka na pozici učitelky MŠ? Vzpomenete si, na co se vás tenkrát ptali? Jaké byly požadavky např. na vzdělání, praxi? Jiná kritéria?
5. Musela jste si doplňovat vzdělání kvůli pozici ředitelky?
6. Jaké vlastnosti, dovednosti či schopnosti by podle vás měla mít učitelka MŠ?
7. Kolik pohovorů s uchazeči jste absolvovala již v pozici ředitelky MŠ? Probíhaly všechny rozhovory stejně nebo byly některé jiné? Čím?
8. Za jaké situace vzniká požadavek na obsazení pracovního místa?
9. Jak zní požadavek na obsazení pracovního místa učitelky MŠ?
10. Kde oslovujete a získáváte nové kandidáty?
11. Kdo organizuje výběrové řízení?
12. Jak probíhá výběrové řízení – kdo je u něj přítomen?
13. Jaké metody jsou využívány v průběhu výběrového řízení? Na co se ptáte? (v rámci pohovoru, dotazníků...)
14. Na co se u pohovoru nejvíce zaměřujete? Co vy sama konkrétně považujete na důležité při výběru učitelky MŠ? Jak se snažíte uvedené zjišťovat?
15. Hodnotíte také u uchazeče schopnost projevovat emoce? Jak?
16. Sledujete a hodnotíte i to, jak je uchazeč schopen zvládat své emoce? Jak?
17. Hodnotíte u uchazeče jak je schopen vnímat a rozeznávat emoce u druhých lidí? Jak?
18. Sledujete také oblast empatie?
19. Znáte koncept emoční inteligence? Co si pod ním vybavíte?
20. Vraťme se zpátky k přijímacímu řízení: Kdo rozhoduje o výsledcích?
21. Poté, co je nová učitelka přijata, děláte zpětnou vazbu? Jakou formou? Mluvíte jen s danou učitelkou nebo i s kolegyněmi, rodiči?
22. Co je součástí hodnocení práce učitelek MŠ? Jaké oblasti sledujete?
23. Souvisí toto hodnocení např. s jejich mzdovým ohodnocením?

Příloha č. 4: Hodnocení pracovníka získané od respondentů

Příklad č. 1

Tento dotazník slouží pro sebehodnocení práce zaměstnanců školy a pro hodnocení jejich práce ze strany jejich přímých nadřízených. Zaměstnanci v dotazníku ohodnotí jednotlivé aspekty své práce, jejich nadřízení budou hodnotit práci jednotlivých zaměstnanců ze svého pohledu. Po vyplnění dotazníků se zaměstnanci a jejich nadřízený seznámí s pohledem druhé strany. Dotazníky pak budou sloužit jako podklady pro každoroční personální rozhovory.

Jméno zaměstnance:

Funkce:

Jméno a funkce hodnotitele:

Ohodnoťte prosím jednotlivé aspekty své práce (práce svého podřízeného)

Plnění pracovních povinností, týmová spolupráce	Max.	Stand.	Chybí
Vykonává všechny práce podle pracovní náplně.			
Vykonává všechny práce zadané vedoucím.			
Dodržuje zásady a povinnosti stanovené vnitřními dokumenty školy.			
Účastní se stanovených porad a plní na nich zadané úkoly.			
Pracuje v týmu, využívá všech forem komunikace se spolupracovníky.			
Optimálně využívá pracovní dobu.			
Přichází s vlastními nápady.			
Osobní rozvoj, samostatnost, spolehlivost			
DVPP-aktivní účast na seminářích.			
Sebevzdělávání-e-learning, odborná literatura.			

Sebereflexe-profesní i osobní.			
Je spolehlivý a důvěryhodný při plnění pracovních úkolů.			
Přijímá nové myšlenky a přístupy, je otevřený ke změnám.			
Dokáže odhadnout a využít kapacitu vlastních možností.			
Účast na životě školy, vstřícnost vůči žákům, rodičům.			
Aktivně usiluje o dobré fungování školy a o zviditelnění jejího jména.			
Podílí se na činnostech rozvoje školy (granty).			
Organizuje akce, projektové dny.			
Vytváří prostředí přátelských a respektujících vztahů se žáky.			
Spolupracuje při informovanosti prostřednictvím webu školy, tiskovin.			
Dovede jednat s rodiči nezraňující komunikací			
Loajalita.			
Chápe roli třídního učitele (pokud jím je).			
Na svou výuku se odpovědně připravuje obsahově i metodicky			
Do výuky přichází včas, plně využívá celou vyučovací hodinu.			
Provádí evaluaci výuky pomocí zpětné vazby od žáků.			
Správně a včas doplňuje údaje v pedagogické dokumentaci.			

Příklad č. 2

forma a rozsah kontroly/hospitace:	datum:	třída:	počet dětí:	přítomnost integrovaného dítěte:	hospitující:
Aktuální cíl hospitace:					
popis situace:					
rozbor:					

práce přípravné a související	
povinná a odsouhlasená dokumentace je kompletní a aktualizovaná	
uč. má zpracovaný týdenní plán, který zahrnuje všechny vzdělávací oblasti (plán je v souladu s RVP PV)	
uč. se orientuje v RVP, používá jej, zná a respektuje metodiku rozvoje plánované oblasti	
uč. plánuje aktivity tak, aby si děti mohly vybrat činnost z nabídky alespoň dvou obtížností nebo dvou stylů učení nebo způsobů plnění úkolu	
všechny plánované pomůcky má uč. přichystány předem, jdou dětem dostupné, jsou v dostatečném množství	
zapisuje si poznámky z denního pozorování dítěte	
zapisuje do Třídní knihy skutečnosti a činnosti ten den realizované, zápisy jsou čitelné, jednoznačné	
dokáže zdůvodnit plánované i uskutečněné činnosti z pohledu RVP, ŠVP, TVP	
umí pojmenovat použité metody a formy práce	
upravuje prostředí třídy, umožňuje skupinové i individuální činnosti dětí	
rodiče mají aktualizované informace o dítěti, o práci třídy a plánovaných akcích	
učitelka při přímé práci s dětmi	
plně věnuje svoji pozornost a čas dětem	
nabízí pohybové činnosti, zdravotně zaměřené hry a cviky včetně poloh a držení těla, lokomoce, relaxace, uvolnění	
alespoň v některé činnosti je rozvíjeno smyslové vnímání	
cíleně vede děti k samostatnosti v oblasti sebeobslužné, pracovní, při úklidu, úpravě prostředí...	
vede děti k zásadám bezpečí při práci, hře, pohybu	
dítě má možnost kdykoli se vyjádřit, vyprávět, komunikovat, klást otázky a je učitelkou vnímáno, uč. reaguje	
uč. mluví spisovně, artikulačně správně a zřetelně, neuzívá vulgarismy,	

zdrobněliny minimálně	
uč. pracuje s dětskou literaturou (knihy, ilustrace, texty, písmena, encyklopedie)	
živé čtení, vyprávění a vlastní akce má vždy přednost před reprodukovánými formami (HV i LV)	
uč. Dítěti poskytuje dostatek času a příležitostí pro manipulační hry s předměty a materiály, povzbuzuje jej k experimentaci	
uč. nesděluje dítěti "hotové" informace, nepoučuje, ale navozuje hledání řešení, i ve variantách	
uč. smysluplně užívá graf. symboly (značky, piktogramy, abeceda, číslice...), cíleně rozvíjí tvoření číselných, matematických a časových pojmů	
uč. uznává a respektuje dítě, jeho odlišnosti a osobní tempo, nesráží ho, neodsuzuje, neškatulkuje	
uč. vede dítě k identifikaci sebe sama, vytváří prostor k sebehodnocení dětí	
uč. oceňuje i snahu a dílčí výkony každého dítěte, posiluje jeho sebevědomí	
uč. vyvozuje a pojmenovává pocity dětí, lidské vlastnosti a jejich projevy, vede děti k sebekontrolě a přiměřenému zacházení s emocemi (zejména negativními)	
uč. záměrně volí činnosti k posilování spolupráce, kamarádství, přátelství-což oceňuje více, než výsledek samotný	
uč. sama dodržuje dohodnutá pravidla, vede i děti k dodržování známých dohodnutých pravidel, k používání pravidel při hře, k férovému jednání	
uč. učí děti jak konstruktivně a samostatně řešit neshody a konflikty, nechává jim prostor pro vlastní řešení, netoleruje násilí a aroganci mezi dětmi	
uč. dává osobní příklad k objevování, přijetí a nápodobě pozitivních mravních hodnot, vede děti k respektování potřeb druhých dětí	
uč. vede dítě při poznávání jeho možností a limitů, k samostatnému rozhodování a přijímání přirozených důsledků těchto rozhodnutí	
uč. seznamuje děti s kmenovými básničkami, pohádkami, písněmi-procvičování volí variantní, ne drilem, s pohybem apod.	
uč. dává dětem možnosti poznávat a vyjadřovat se různými výrazovými a uměleckými	
prostředky, činnosti jim nabízí, podněcuje jejich tvořivost (výběr variantnost, styly, přístupy...)	
uč. uplatňuje citlivý a ohleduplný přístup k všemu živému, okolí, celé přírodě-včetně vzniku, vývoji, změnám a zániku	
uč. využívá technická témata pro vytváření vztahu k technice, pokroku, změnám, lidskému vědění a ovlivňování prostředí	
uč. přizpůsobuje nabídku tradicím, reáliím, událostem a kulturním akcím ve městě, i společnosti	
uč. vede děti k flexibilitě-sama umí pružně reagovat na momentální zájem a přání dětí, dokáže opustit plán a přizpůsobit nabídku činností	

Příloha č. 5: Ukázka rozhovoru a kódování

<p>Jaké vlastnosti dovednosti nebo schopnosti by podle vás měla mít učitelka MŠ?</p> <p>Tak dovednosti rozhodně vzdělání v oboru, přístup k dětem co se týče empatie citlivosti, možná i trošku nějakýho pomazlení, prostě a jednoduše musí ty děti mít ráda. Jo, nemůže prostě ta našťvaná učitelka zasloužilá, která jdou ji děti na nervy a jen si potřebuje odčárkovat že splnila ten den úkol...prostě musí ty děti mít ráda. schopnosti dovzdělávat se, být ochotná novým přístupům, novým trendům, protože pořád se vyvíjíme, pořád po nás chtějí i zhora něco nového takže musí se ta učitelka dál vyvíjet. Musí být mě osobně i sympatická. Já kdybych přijímala učitelku, tak samozřejmě budu koukat na to, jestli si spolu sedneme. Poznám to na ní, jestli já se líbím jí a ona by poznala že se nelíbí mně a to by nešlo, to by nefungovalo. Musí být i do kolektivu vůči ostatním přístupná.</p> <p>...</p> <p>Na co se u toho pohovoru nejvíce zaměřujete a co považujete za důležité, to už sme si říkali, vy ste tam naťukla i tu emoci a empatii. Máte nějakou zkušenost, jak hodnotíte schopnost projevovat či vnímat emoce?</p> <p>No přesně tím jak je pustím mezi děti tak už vidím jak se k těm dětem postaví, jak a jestli s nima dokáže promluvit, jako cizí neznámý člověk že jo. se mnou se ty děti bavěj, ale já poznám, když ta učitelka přijde a dokáže s tím dítětem promluvit, aby odpovídalo, jako cizí člověk. Tak už je to správně, to už vidím že umí.</p> <p>...</p> <p>Znáte koncept emoční inteligence?</p> <p>Tak určitě, znám.. Empatie vcítění se do dítěte , takže když vidí, že dítě je nešťastný, dokáže ho pohladit, povzbudit, když má obavy z něčeho co dělá, tak ho povzbudit, že to spolu dokážeme. Nevím co ještě, mě tak nic nenapadá momentálně z voleje...</p>	<p>Výběr</p> <p>Vzdělání, Empatie Fyzický kontakt</p> <p>Děti, Přístup, Vztah, Mít ráda</p> <p>Vzdělávání se, Nové Sympatie</p> <p>Kolektiv, Přístupná</p> <p>...</p> <p>Hodnocení, Výběr</p> <p>Pustím k dětem Komunikace, Děti, Pozorování</p> <p>...</p> <p>EI</p> <p>Ano, empatie fyzický kontakt, Povzbuzení, obavy</p> <p>...</p>
---	---