

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Dana Hácová

Vývoj postojů předškolního pedagoga ke vzdělávání dětí
v kontextu vlastní zkušenosti s rodičovstvím

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a použila jen uvedených zdrojů a literatury.

V Přerově dne 22. 6. 2016

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Zdeňce Kozákové, DiS., Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a vstřícnou komunikaci. Děkuji také všem předškolním pedagogům, kteří se podíleli na výzkumném šetření a své rodině.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Vliv sociálních postojů na roli předškolního pedagoga.....	8
1.1 Vymezení postojů.....	8
1.2 Struktura a funkce postoje	9
1.3 Utváření a změna postojů	12
1.4 Postoje a chování.....	14
2 Role předškolního vzdělávání v životě dítěte	16
2.1 Předškolní vzdělávání v České republice	16
2.2 Osobnostně orientovaná výchova jako východisko současného předškolního vzdělávání	17
2.3 Exkurz do rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	18
3 Role rodiče a předškolního pedagoga v životě dítěte	21
3.1 Dětská osobnost jako stimul vývoje v rolích rodiče a předškolního pedagoga.....	21
3.2 Vliv prostředí na utváření osobnosti dítěte	24
3.3 Osobnost rodiče a jeho role při výchově dítěte.....	25
3.3.1 Koncept rodičovství	25
3.3.2 Rodičovská role v kontextu proměny rodiny	27
3.3.3 Výchova dítěte jako hlavní náplň rodičovství.....	29
3.4 Osobnost pedagoga a jeho role v předškolním vzdělávání	30
3.4.1 Osobnost předškolního pedagoga.....	31
3.4.2 Kvalifikace předškolního pedagoga	33
3.4.3 Profesionální kompetence předškolního pedagoga	35
3.4.4 Povinnosti předškolního pedagoga v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	38
3.5 Analogické aspekty ovlivňující postoje rodiče a předškolního pedagoga ...	39

EMPIRICKÁ ČÁST	42
4 ANALÝZA POSTOJŮ PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V KONTEXTU VLASTNÍ ZKUŠENOSTI S RODIČOVSTVÍM	42
4.1 CÍLE PRÁCE A FORMULACE HYPOTÉZ	42
4.2 APLIKOVANÁ METODIKA A CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO SOUBORU	43
4.3 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO SOUBORU	46
4.4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	47
4.5 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ	66
4.6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KVALITATIVNÍ ANALÝZY	76
4.7 SHRNUÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI	82
DISKUZE	84
ZÁVĚR	86
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	88
SEZNAM ZKRATEK	95
SEZNAM OBRÁZKŮ	96
SEZNAM TABULEK	97
SEZNAM GRAFŮ	99
SEZNAM PŘÍLOH	100
ANOTACE	

ÚVOD

Profese předškolního pedagoga je spojená s aspektem lidského vztahu, ve kterém dochází k prolínání profesních kompetencí s kompetencemi lidskými. Pedagog na děti působí celou svou osobností, která se neustále vyvíjí v návaznosti na získané sociální role ovlivňující jeho postoje. Pedagog musí obstát v procesu změn vztahujících se nejen k jeho profesi, ale i k osobnímu a rodinnému životu.

Přístup k dítěti se v historickém kontextu mění a v návaznosti na něj i koncept výchovy a vzdělávání. Předškolní období dítěte je v souvislosti s mateřskou školou spojeno se vzděláváním, které v sobě zahrnuje hlediska výchovná i vzdělávací. Vyvíjí se i pohled společnosti na výchovu. V současném pojetí je chápána jako tvůrčí činnost, která není jednostranná, ale jde o vzájemný vztah spojený s porozuměním a seberepozuměním. Výchova dítěte reflektuje velkou zodpovědnost, respekt a důslednou laskavost. Je hlavní náplní rodičovství. Není to technika, které se lze naučit, stejně jako neexistuje jeden ideální model. Rodič si v průběhu výchovy odpovídá na otázky, které by ho bez účasti dítěte nenapadly. S tímto procesem jsou úzce spojeny osobnostní charakteristiky dítěte i rodiče.

Společným motivem rodičovské výchovy i předškolního vzdělávání je dítě. Životem s ním člověk nabývá schopnost žít o vteřinu v budoucnosti. Je to zkušenost, která je nepřenositelná. Subjektivní prožitek s dítětem je možné zobecnit, ale nelze ho transponovat na druhé, neboť každá osobnost vychovávajícího je individuálně specifická.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se zabývá rolí předškolního pedagoga v kontextu současných východisek předškolního vzdělávání. V komplexním pojetí pojímá vliv sociálních postojů na osobnost pedagoga. Charakterizuje roli rodiče v souvislosti s konceptem rodičovství a výchovou dítěte. Interpretuje podobnost v rolích rodiče a předškolního pedagoga spojenou s postoji k dítěti a jeho výchově a vzdělávání.

Empirická část analyzuje postoje předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí v kontextu vlastní zkušenosti s rodičovstvím. Specifikuje cíle a hypotézy diplomové práce. Detailně popisuje aplikovanou metodiku, zkoumaný soubor a průběh výzkumného šetření. Interpretuje výsledky dotazníkového šetření, které prostřednictvím případové studie zařazuje do celkových souvislostí.

Záměrem teoretické části diplomové práce je charakterizovat roli předškolního pedagoga, v níž dochází ke spojení profesního hlediska se specifickými aspekty lidského chování. Cílem empirické části je zjistit, dochází-li k vývoji postojů předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí v kontextu osobní zkušenosti s rodičovstvím. Eventuální souvislosti jsou zkoumány prostřednictvím kvantitativní i kvalitativní metodologie.

TEORETICKÁ ČÁST

Diplomová práce se v teoretické části zabývá kontextem vlivu sociálních postojů na roli předškolního pedagoga, vymezuje současná východiska předškolního vzdělávání a v analogickém pojetí charakterizuje roli rodiče a předškolního pedagoga v životě dítěte.

1 VLIV SOCIÁLNÍCH POSTOJŮ NA ROLI PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA

Postoje jsou získané motivy reflektující vztah k určitému objektu nebo skutečnosti. Tvoří nedílnou součást osobnosti předškolního pedagoga, který svým chováním ovlivňuje postoje dětí a sehrává tak důležitou úlohu v jejich socializaci.

1.1 Vymezení postojů

Postoje spadají do oblasti sociální psychologie, která je vědou zabývající se lidským vnímáním, cítěním, přemýšlením o svém sociálním světě, o vzájemném působení a ovlivňování jeden druhého. Její snahou v kontextu postojů je poskytnout odpovědi na otázky, jak se utvářejí a mění. Každý člověk je jedinečný a svou individualitu vnáší do situací, což vede k tomu, že lidé reagují za stejných okolností odlišným způsobem (Atkinson, 2003; Tavel, 2009).

V odborné literatuře lze nalézt spektrum definic sociálního postoje. Vágnerová (2004, s. 291) definuje postoje „jako přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývajícím způsobu chování v různých situacích, resp. ve vztahu k nějakým objektům“. Atkinson (2003, s. 616) představuje postoj ve smyslu reakce člověka vyjádřením sympatie či nesympatie – „pozitivní nebo negativní hodnocení a reakce vztahující se k objektům, osobám, skupinám a situacím nebo k dalším aspektům světa“. Hartl a Hartlová (2015, s. 442) vymezují postoj jako „sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama“. Krech, Crutchfield, Ballachey (1968, s. 169) uvádějí, že „názory, city a tendence jednat ve vztahu k rozličným předmětům ve světě individua se organizují do trvalých sestav, které nazýváme postoje“.

Po sumarizaci prvků, které se vyskytují ve formulacích vymezujících sociální postoj nejčastěji lze říci, že **postoj** je seskupení tendencí reagovat na sociální objekty¹ v závislosti na osobní zkušenosti člověka. Je vyjádřením vztahu k určité skutečnosti (objektu). Jeho předmětem může být reakce ve vztahu k někomu či k něčemu. Postoj ovlivňuje způsob vnímání a hodnocení reality, vyvolává v člověku emoce a dispozice projevat se určitým způsobem a má i motivační charakter. Je pro něj charakteristická určitá stálost a různá intenzita. Postoje se vyznačují určitou vnitřní osobní logikou.

Postoje obvykle vycházejí ze základní hodnotové orientace člověka. Ta odráží **individuálně specifický systém postojů**, který si člověk ovlivněný společností, v níž žije, během svého života vytváří. Tento systém obsahuje postoje centrální, které jsou subjektivně nejvýznamnější a méně významné postoje okrajové (Vágnerová, 2004).

Postoje mohou být zjevné (explicitní, vědomé) a skryté (implicitní, nevědomé). Zjevné postoje vyplývají z vědomých zkušeností. Se spontánním chováním korelují skryté postoje, které vycházejí z nevědomých zkušeností. Jak uvádí Nakonečný (2009) k témuž objektu lze zaujmout oba tyto způsoby, kdy zjevné a skryté postoje mohou být v souladu (oba jsou například kladné) nebo v rozporu (jeden je kladný a druhý záporný).

1.2 Struktura a funkce postoje

Postoj je tvořen třemi složkami², které reflektují poměr vzájemných vztahů mezi přesvědčením, pocity a chováním (Atkinson, 2003; Vágnerová, 2004):

- **Složka kognitivní** (poznávací) označuje souhrn informací, které se týkají určitého sociálního objektu. Postoj je spojen s kognitivními funkcemi³, zejména s přesvědčením. Součástí jsou ale i subjektivní domněnky, zkreslení a falešné informace.
- **Složka afektivní** (citová, vztahová) je souhrnem pocitů k sociálnímu objektu. K informacím, které jsou nositeli emocionálního náboje, je vytvářen vztah. Podněty

¹ Sociálními objekty jsou lidé, věci a události, se kterými je jedinec ve vztahu, které se ho týkají, které registruje, a nad kterými přemýšlí (Hewstone, Stroebe, 2006).

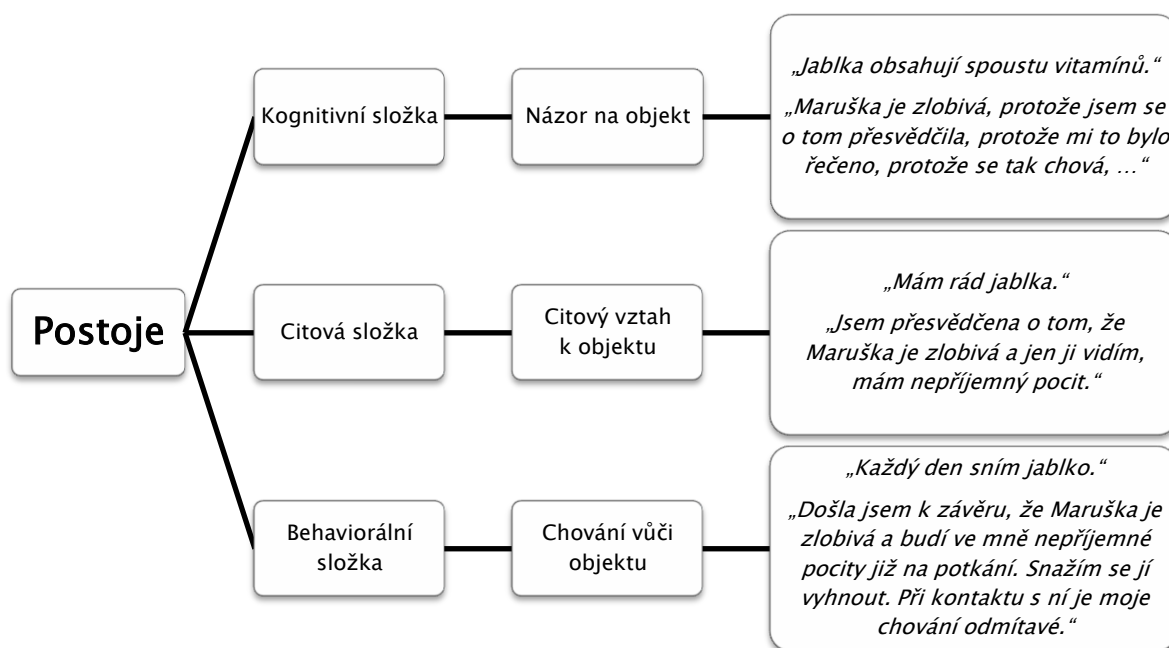
² Třísložkový model zformulovat M. B. Smith (Výrost, Slaměník, 2008). Bagozzi uvádí pouze dvě složky postoje – emotivní komponentu (emocionalitu) a kognitivní komponentu. Fishbein a Ajzen interpretují tzv. jednosložkový model a vyčleňují kognitivní složku postoje – believes (Hogg, Vaughn, 2011).

³ Všechny myšlenkové procesy umožňující člověku rozpoznávat, pamatovat si, učit se a adaptovat se na měnící se podmínky prostředí. Mezi kognitivní funkce patří paměť, koncentrace pozornosti, rychlost myšlení a porozumění informacím (Gerlichová, 2014).

obvykle vyvolávají příjemné nebo nepříjemné prožitky, které jsou odrazem pozitivního či negativního postoje. Citová složka postoje může ovlivňovat rozumové hodnocení. Má i motivační charakter.

- **Složka behaviorální** (konativní) je tendencí chovat se nebo jednat určitým způsobem. Postoj je spojen s činnostmi, které provádíme. Je jejich vnějším projevem.

Konkrétní příklady ilustrující strukturu postoje jsou uvedeny v obrázku 1 – Struktura postoje.



Obrázek 1 – Struktura postoje (upraveno podle: Tavel, 2009)

Postoje mohou mít různou vnitřní **konzistenci**, která vyjadřuje zastoupení jednotlivých složek postoje, které mohou být v různých vzájemných vztazích. Člověk má ale tendenci dosáhnout jejich subjektivně přijatelného souladu. Psychologové tento soulad označují jako kognitivní konzistenci. *„Základním předpokladem teorií kognitivní konzistence je, že všichni usilujeme o to, aby naše přesvědčení, postoje a názory byly konzistentní, a že nekonzistence působí jako podnět, který nás motivuje k jejich změně, dokud nevytvoří koherentní, pokud ne logický celek“* (Atkinson, 2003, s. 616). Nejedná se o přesnou formální, ale subjektivní psycho-logiku (tamtéž). Pokud by došlo k rozporu mezi složkami postoje, po určité době jedna z nich, obvykle emoční komponenta, převládne (Vágnerová, 2004). Konzistence

je nezbytným předpokladem k udržení postoje. Nekonzistentnost v postojích předškolního pedagoga má za následek jejich vývoj.

Postoje vykonávají řadu psychologických funkcí. *„Různí lidé mohou zastávat tytéž postoje z různých příčin a člověk může zastávat určitý postoj z více než jednoho důvodu. Funkce, kterým určitý postoj u svého nositele slouží, mají také vliv na to, jak dalece je tento postoj konzistentní s dalšími postoji tohoto člověka a jak snadno ho lze změnit“* (Atkinson, 2003, s. 617). Profil předškolního pedagoga je spojen s jeho kvalifikací, profesními kompetencemi a rolemi v předškolním vzdělávání. Hlavním iniciátorem změny v postojích pedagoga je jeho osobnost promítající se do každé z jeho sociálních rolí, ve kterých mohou postoje plnit následující funkce (Atkinson, 2003; Vágnerová, 2004):

- **Znalostní funkci**

Postoje slouží ke snadnější orientaci ve světě. Fungují jako stimuly a regulativy. Vnáší do složité struktury světa přehlednost, uspořádanost a předpověditelnost. Jsou kategorizujícím systémem, který dává získaným informacím určitý smysl. *„Takové postoje jsou to v podstatě schémata, která nám umožňují účinně a zpracovávat informace, aniž bychom se museli zabývat detaily“* (Atkinson, 2004, s. 618). Postoje jsou nástrojem ke zjednodušenému hodnocení reality, k rozlišení žádoucího a nežádoucího, k volbě správného a eliminaci nevhodného chování.

- **Ochrannou funkci**

Ochrannou funkci mají postoje, které nás chrání před nepříjemnými pocity, pochybnostmi, úzkostí nebo ohrožením naší sebeúcty. Jsou zdrojem vnitřní vyrovnanosti, jistoty a správnosti orientace.

- **Instrumentální funkci**

Postoje, které zastáváme z praktických nebo prospěšných důvodů. Vyjadřují naši touhu po dosažení užitku nebo odměny a přání vyvarovat se trestu. Aby došlo ke změně těchto postojů, člověk musí být přesvědčen o větším prospěchu jiné varianty.

- **Hodnotovou funkci**

Postoje, které jsou odvozeny od hodnotové orientace nebo odrážejí sebepojetí. Takové postoje lze jen obtížně změnit.

- **Sociálněadjustační funkci**

Postoje, které napomáhají pocitu, že jsme součástí sociálního společenství. Se změnou sociálních norem dojde pravděpodobně i k modifikaci těchto postojů.

- **Korigující a regulativní funkci**

Postoje jsou zdrojem jistoty při řešení různých problémů. Společnost, k níž člověk patří, toleruje určité modely chování, které jsou považovány za vhodné. Schválené postoje jsou posilovány, odlišné tendence odmítány až trestány. V souladu s normami a hodnotami společenství, z jehož požadavků obvykle chování člověka vychází, slouží postoje k regulaci chování. Lidské jednání je tak v určitých situacích předvídatelnější a srozumitelnější, neboť vychází z obdobných vzorců chování.

1.3 Utváření a změna postojů

Postoje vznikají v procesu socializace.⁴ Vytvářejí se sociálním učením i na základě vlastní zkušenosti. Jsou také vázány na uspokojování potřeb (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968). Vazba na potřeby nebo výraznější vztah k nim formuje postoje rychleji. Na podněty uspokojující potřeby člověka je vázána pozitivní vazba a příznivé názory. S podněty, které představují překážku v uspokojení potřeb, je spojena negativní vazba (Urbanovská, Škobrtal, 2012).

Vliv na vytváření postojů mají i informace, které jsou o konkrétních skutečnostech sdělovány. Výzkumy ukazují souvislosti mezi významem informace na utváření postojů a inteligencí (Výrost, Slaměník, 2008). Pro lidi méně inteligentní jsou podstatnější pocitové záležitosti spojené s informací, kdežto intelektuálněji založení lidé mají schopnost jejich určité cenzury (Urbanovská, Škobrtal, 2012). Nakonečný (2009, s. 275) rovněž uvádí, že „*vysoce inteligentní osoby jsou málo sugestibilní*“, neboť sugestibilita negativně souvisí s mírou inteligence.

Postoje jsou utvářeny také vlivem skupin, neboť jsou odrazem jejich hodnot, názorů a norem. Člověk je od raného věku členem různých sociálních skupin. Primární postavení má rodina, která má na utváření postojů enormní vliv. Pro udržení postojů člověk potřebuje podporu stejně smýšlejících lidí (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968). Normy a hodnoty skupiny určují korektnost postojů. Následkem nesprávného postoje je kolize se skupinou,

⁴ Existují i názory, které prezentovali například Eysenck a Wilson, že postoje jsou z velké části vrozené (1975).

kteřá následně na jednotlivce vyvíjí nátlak, aby se přizpůsobil. Předškolní pedagog, který je rodičem, je součástí své rodiny a současně i pedagogického týmu v mateřské škole. Normy a hodnoty těchto skupin se mohou prolínat, ale paralelně může dojít i k jejich nesouladu. Na formování a změnu postojů má kontinuální vliv i psychický stav člověka a celková situace.

Pro postoje je charakteristická rezistence ke změně až určitá rigidita, neboť jsou to produkty lidského učení a vše naučené je podmíněné. Měnit se ale za určitých podmínek mohou a to pod vlivem určitých zkušeností. Vliv na **změnu postojů** mají především přímé osobní zkušenosti člověka. Záleží ale také na druhu postojů, jejich významu a vzájemné propojenosti. Individuální uspořádání zkušeností reprezentují vztažná schémata, kterými zkušený jedinec disponuje a která objasňují okolnosti situace. „*Podstatnými prvky těchto schémat jsou kognitivní konstrukce a s nimi spojené emoce, které vytvářejí určitý systém významů*“ (Nakonečný, 2009, s. 272). Názorný příklad uvádí Newcomb: „*dřevorubec vidí strom úplně jinak než botanik, nahlíží ho ve svém vztažném schématu jako dřevo, které se hodí ke kácení, k prodeji a podobně. Přisuzuje mu hodnotu, která vyplývá z jeho vztažného schématu k tomuto objektu*“ (Newcomb, 1950 in Nakonečný, 2009, s. 272). Adekvátní posouzení vnímaného objektu nevyplývá pouze z jeho vlastností, ale je nutné ho zasadit do kontextu, v němž je objekt vnímán. Když prší, může strom sloužit jako ochrana před deštěm dřevorubci i botanikovi.

Změna se odvíjí od typu postoje. Centrální postoje jsou stabilizované a obvykle neměnné. Jestliže se u nich dojde ke změně, pak je zapříčiněna významnou korektivní zkušeností (psychický otřes, životní krize). S tlakem na změnu postojů se člověk setkává poměrně často (propaganda politických stran, církví, sekt, dalších institucí, působení masmédií). Životně významné centrální postoje přispívají k udržení vnitřní psychické rovnováhy a ke stabilitě v chování, proto se člověk pokusům o jejich změnu brání. Velmi obtížné je dosáhnout kontrastní přeměny u extrémních postojů. Pravděpodobnější je změna v jejich intenzitě, jejich oslabení nebo zesílení ve směru pozitivním nebo negativním (Nakonečný, 2009; Vágnerová, 2004).

Krech, Crutchfield, Ballachey (1968) rozlišují sourodé změny, které se týkají zesilování pozitivního nebo negativního postoje a nesourodé změny, kdy klesá výchozí míra pozitivního nebo negativního postoje. Podmínkou však nemusí být takový pokles změny, aby došlo ke změně pozitivního postoje na negativní či opačně.

Zásadní podmínky změny postoje formulovali Newcomb, Turner a Converse (1965 in Nakonečný, 2009, s. 274 – 275):

- „Změna postojů závisí na recepci nových informací, které z hlediska zainteresované osoby se takovým či jiným způsobem vztahují k objektu postoje.
- Postoj vůči nějakému objektu se změní, jestliže se změní kognitivní obsah jiného, s ním spojeného objektu.

První podmínku lze formulovat také tak, že postoje vůči objektům podléhají změně tehdy, když nové informace vyvolají změnu vnímaného obsahu objektů.“ Změnu postoje nezpůsobí jakákoli informace, která se ho týká, ale pouze informace vyvolávající emoce. Emocionální a kognitivní změny postoje probíhají paralelně v součinnosti s výběrovým vztahem člověka k informacím, s fungováním principu kognitivní konsonance⁵ a v kontextu všech okolností. Osobní zkušenost s rodičovstvím je nová emotivní zkušenost. O změně či odolnosti postojů vztahujících se ke vzdělávání dětí rozhoduje osobnost předškolního pedagoga, který se stal rodičem, jeho psychologické vlastnosti, zejména ovlivnitelnost, a individuální významnost postojů, která souvisí s jeho stabilitou. Ovlivnitelnost je osobnostní rys, který má vazbu na aktuální stav člověka a strukturu situace. V případě skrytých postojů, které jsou důsledkem nevědomých zkušeností, si předškolní pedagog nemusí své hodnotící tendence uvědomovat, přesto mohou ovlivnit jeho hodnocení i chování.

1.4 Postoje a chování

Studium postojů se zabývá i vztahem mezi postoji a chováním. Vychází z předpokladu, že postoje umožňují předpovídat chování. Avšak studie (LaPiere, 1934, Adrews a Kandel, 1979 in Atkinson, 2004, s. 620) dokazují, že chování je ovlivňováno nejen postoji, ale i mnoha dalšími faktory. Tyto faktory mají následně vliv na konzistenci postojů a chování. Chování předškolního pedagoga lze dedukovat, pokud je odrazem kompaktního celku soudržných, osobitých a uvědomělých postojů vycházejících z jeho vlastní zkušenosti.

⁵ Podle Heidera (1944 in Haysová, 2013) lidé inklinují ke kognitivní rovnováze či souladu ve svých postojích. Pokud dojde k jejich nesouladu, vede to k nerovnováze, která je pro člověka stresující (viz kapitola 1.4 Postoje a chování).

Obecně řečeno postoje předpovídají chování, jestliže (tamtéž):

1. Jsou silné a konzistentní.

Na rozdíl od slabých a ambivalentních postojů předpovídají silné a konzistentní postoje chování lépe.

2. Mají blízký vztah k předpokládanému chování.

Specifické postoje předpovídají posuzované chování lépe než všeobecné.

3. Jsou založené na vlastní zkušenosti.

Postoje založené na přímé osobní zkušenosti naznačují očekávané chování lépe než zprostředkované přečtením nebo vyslechnutím. Na základě vlastních zkušeností se vytvářejí silné postoje. „*A když se postoje vytvoří na základě zkušenosti a ne pouhých povídaček, jsou dostupnější, trvalejší a s větší pravděpodobností budou řídit činy*“ (Myers, 2016, s. 115).

4. Jsou to vědomé postoje.

Člověk, který si své postoje uvědomuje, se pravděpodobněji bude chovat konzistentně podle nich.

Postoje mohou iniciovat chování, ale je i pravděpodobnost, že chování vede k postojům. V této souvislosti je nejvlivnější **teorie kognitivní disonance** Leona Festingera, která je důležitým zdrojem změny postojů. Jak uvádí Atkinson (2003, s. 621) „*teorie kognitivní disonance, podobně jako teorie kognitivní konsonance, předpokládá, že existuje pud ke kognitivní konzistenci; dvě kognice, které jsou vzájemně nekonzistentní, vyvolají nepříjemné pocity motivující jedince k odstranění nekonzistence a k uvedení kognicí do souladu*“. Pojem kognitivní disonance označuje nepříjemné pocity navozené nekonzistentními kognicemi (Festinger, 1957). Tato teorie předpokládá, že pokud je chování v rozporu s postoji člověka, dochází k nesouladu (disonanci), který vyvíjí tlak na změnu postojů tak, aby byly opět konzistentní s chováním. K největší změně postojů pak dochází, když již neexistuje žádný další důvod pro toto chování (Atkinson, 2003). Postoje předškolního pedagoga spojené s osobní zkušeností s rodičovstvím mohou podněcovat určité vzorce chování, ale současně i rodičovské chování může vést ke změně postojů vztahujících se k jeho profesní roli.

2 ROLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

U dítěte předškolního věku probíhají velmi intenzivně procesy zrání a učení. Z psychologického hlediska je to velmi příznivé období pro rozvoj osobnosti dítěte. V posledních letech je akceptován fakt, že dítě se v mateřské škole vzdělává, čímž se zvyšují požadavky na celkovou koncepci předškolní vzdělávání.

2.1 Předškolní vzdělávání v České republice

Předškolní vzdělávání je nedílnou součástí české vzdělávací soustavy. Základní institucí předškolního vzdělávání jsou **mateřské školy**, které zajišťují vzdělávání dětem zpravidla od tří do šesti let, eventuálně do sedmi let v případě odkladu povinné školní docházky.

V současné době tvoří předškolní docházka nepovinnou součást vzdělávacího systému. Od školního roku 2017/2018 však novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) počítá s povinným rokem předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013 – 2016). Z povinnosti vyplývající ze školského zákona jsou do mateřské školy přednostně přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [školský zákon], v platném znění).

V mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání **ISCED** (International Standard Classification of Education) je předškolní vzdělávání označováno jako vzdělávací úroveň 0, která zahrnuje programy raného dětství s úmyslnou vzdělávací složkou zaměřující se na rozvoj sociálně emočních dovedností, které jsou předpokladem pro společenské začlenění a pro postup na další stupeň vzdělávání. „Programy na úrovni ISCED 0, definované jako vzdělávání v raném dětství, jsou obvykle určeny k tomu, aby s holistickým přístupem podporovaly poznávací, fyzický, sociální a emocionální rozvoj malých dětí a uváděly je do organizované výuky mimo kontext rodiny“ (ISCED 2011, 2015, s. 18). Programy na úrovni ISCED 0 jsou rozděleny na kategorii pro nejmenší děti do tří let zaměřené na rozvoj vzdělávání v raném dětství a na kategorii preprimárního vzdělávání pro děti od tří let do zahájení primárního vzdělávání označovaného jako ISCED 1 (tamtéž).

Předškolní vzdělávání je etapou v životě dítěte, ve které získává sociální zkušenosti a rozvíjí elementární základy svých vědomostí, dovedností, hodnot a postojů. Je zdrojem specifických podnětů, které doplňují rodinnou výchovu. Předškolní vzdělávání přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti dítěte, zabezpečuje uspokojování jeho přirozených potřeb a stimuluje jeho tělesný, psychický a sociální vývoj. Vytváří předpoklady pro postup do dalšího stupně vzdělávání a je nedílnou součástí celoživotního učení⁶.

Závazné cíle předškolního vzdělávání jsou formulovány ve školském zákoně a jsou vymezeny následovně. „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (§ 33, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [školský zákon], v platném znění). Cíle a obsah předškolního vzdělávání jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání⁷.

2.2 Osobnostně orientovaná výchova jako východisko současného předškolního vzdělávání

Východiskem současného předškolního vzdělávání je **osobnostně orientovaná výchova**, která využívá demokraticky spolupracující a sociálně-komunikativní strategie. Jsou respektovány specifické potřeby a věkové zvláštnosti osobnosti dítěte, které doplňuje individualizovaný přístup. Vztah mezi dítětem a dospělým je založen na demokratických a humanistických principech. Otevřeností systému se výchova a vzdělávání v mateřské škole přibližuje výchově v rodině. Mateřská škola a rodina se stávají rovnocennými partnery (Opravilová, 2001; Šmelová, 2014).

Mateřská škola je místem zajišťujícím rovnováhu mezi svobodným vývojem osobnosti dítěte s respektem k jeho jedinečnosti a nezbytnými mantinely výchovy v sociální skupině.

⁶ Memorandum o celoživotním učení (2000, s. 2) definuje celoživotní vzdělávání jako „*jako mnohoúčelovou vzdělávací činnost, která stále pokračuje s cílem zlepšit znalosti, dovednosti a kompetence*“.

⁷ Viz kapitola 2.3 Exkurz do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Dítě se musí zorientovat ve složité skladbě světa. Proto potřebuje člověka, který se stane průvodcem jeho fantazií a který mu přijatelně interpretuje skutečnost. Osobnostně orientovaný model rozvíjí emocionální, sociální a volní vazby dítěte a vytváří příležitosti k sociálně založenému učení a poznání. Mezi základní **znaky osobnostně zaměřené předškolní výchovy** patří vztah k dítěti, vztah k rodině, vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání, hra a učení, tvořivost a samostatnost, individualizace a alternativnost (Opravilová, 2001).

Předškolní pedagog aplikuje ve vzdělávání dětí osobnostní přístup jako proces dynamického, zodpovědného a profesionálně založeného rozhodování v daném čase a podmínkách konkrétní školy (Opravilová, 2001). Z rolí předškolního pedagoga je osobnostnímu pojetí vzdělávání nejbližší role facilitátora, kdy je pedagog průvodcem připraveným dítěti pomoci (Svobodová, 2010).

2.3 Exkurz do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Na základě kurikulární reformy byl do vzdělávací soustavy zaveden dvouúrovňový systém kurikulárních dokumentů. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání formulující požadavky na vzdělávání platné v počátečním vzdělávání jako celku a Rámcové vzdělávací programy vymezující závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Školní úroveň zahrnuje školní vzdělávací programy konkretizující vzdělávání na jednotlivých školách (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Pro mateřské školy zařazené do rejstříku škol a školských zařízení je od září roku 2007 **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**⁸ povinným vzdělávacím dokumentem, který „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“ (RVP PV, 2004, s. 6). Pro mateřské školy představuje rámec pro tvorbu vlastních školních a třídních vzdělávacích programů, které jsou v souladu s jejich podmínkami a s potřebami dětí (Svobodová, 2010).

Hlavní záměry předškolního vzdělávání vyjadřují v RVP PV **rámcové cíle**, které jsou orientovány na „rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako

⁸ Dále jen RVP PV.

samostatná osobnost působící na své okolí“ (RVP PV, 2004, s. 11). Naplňování těchto cílů ve vzdělávání směřuje k utváření základů **klíčových kompetencí**, které jsou formulovány v podobě výstupů. Lze je definovat jako „*soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání*“ (tamtéž, s. 46). Za klíčové jsou považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činností a občanské. V RVP PV je uvedena přepokládaná úroveň jejich dosažení dítětem předškolního věku s respektem k jeho individuálním možnostem, včetně speciálních vzdělávacích potřeb. Předškolní pedagog by se měl v klíčových kompetencích orientovat a uvědomovat si jejich vzájemnou kontinuitu. Současně by měl být schopen konkretizovat kompetence do podoby výstupu z dané činnosti (Svobodová, 2010).

Hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole je **obsah předškolního vzdělávání**, který tvoří celistvý a vzájemně propojený celek a je strukturován do pěti vzdělávacích oblastí: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnosti a dítě a svět. Každá oblast obsahuje:

- *dílčí vzdělávací cíle* – co pedagog u dítěte sleduje a podporuje,
- *vzdělávací nabídku* – souhrn praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, které pedagog dítěti nabízí,
- *očekávané výstupy*, tzn. dílčí výstupy vzdělávání – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty v oblastech biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, které jsou pro dítě předškolního věku dosažitelné v rozsahu odpovídajícím jeho individuálním potřebám a možnostem,
- *rizika* – co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga (RVP PV, 2004).

Vzdělávání v kontextu RVP PV respektuje individualitu a specifika jednotlivých dětí. Volba **metod a forem** práce reflektuje jejich rozdílné rozvojové předpoklady a možnosti. Vhodnými metodami jsou prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí. Důležitou pozici má také situační učení založené na vytváření a využívání modelových situací a spontánní sociální učení vycházející z přirozené nápodoby. Spontánní a řízené aktivity by měly být ve vyváženém poměru uplatňujícím ve vzdělávání integrovaný přístup, kdy je dítěti nabízen vzdělávací obsah v přirozených souvislostech (RVP PV, 2004; Šmelová, 2013).

V návaznosti na základní **podmínky předškolního vzdělávání** dané příslušnými právními normami RVP PV konkretizuje další podmínky, které se vztahují k věcným (materiálním), psychosociálním, organizačním, personálním a pedagogickým podmínkám, k životosprávě dětí v mateřské škole, k řízení mateřské školy a ke spoluúčasti rodičů na předškolním vzdělávání. RVP PV vymezuje **povinnosti předškolní pedagoga**⁹, specifikuje **zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu** a poskytuje rámcová kritéria, která jsou aplikovatelná pro vnitřní i vnější **evaluaci** mateřské školy (RVP PV, 2004).

⁹ Viz kapitola 3.4.4 Povinnosti předškolního pedagoga v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

3 ROLE RODIČE A PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Každý vztah je naplňován prostřednictvím sociální role, která je spojena s určitým očekáváním, s představami i s povinnostmi. Individuální naplnění role je však specifické a životní zkušeností dochází k její osobité modifikaci. Role rodiče a předškolního pedagoga je propojená vztahem k dítěti, ve kterém dochází k vzájemnému naplňování psychických potřeb.

3.1 Dětská osobnost jako stimul vývoje v rolích rodiče a předškolního pedagoga

Dítě je osobností, i když svým dětsky specifickým způsobem (Helus, 2009). Pojetí osobnosti lze z psychologického hlediska chápat jako „*relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince, a z toho vyplývající vztah k prostředí*“ (Vágnerová, 2004, s. 215). Jsou to příznačná schémata, které reflektují individuální osobní styl interakce s prostředím (Atkinson, 2003).

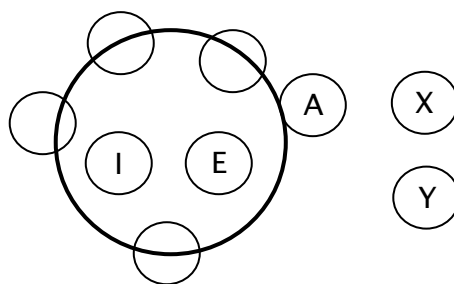
V současné době vývoj dětí ovlivňuje jejich situovanost, kterou Helus (2009, s. 69) vysvětluje jako „*životní podmínky, které na současné děti doléhají a ovlivňují jejich prožívání, vlastnosti, projevy ať už pozitivně, nebo negativně*“. Situovanost je nutné respektovat, jinak nelze nalézt a aplikovat účinná opatření, která by podněcovala pozitiva dnešní doby a která by naopak její negativní aspekty eliminovala (tamtéž).

Každý člověk je individuální osobnost a sociální bytost. Základním znakem sociální dimenze člověka je jeho vztah k jinému člověku, který je dán především prostřednictvím skupinové příslušnosti. V průběhu svého života se člověk stane členem mnoha **sociálních skupin**. Může jich být tolik, že si člověk členství v nich ani neuvědomuje, a přesto ho skupina celoživotně ovlivňuje. Sociální skupina vzniká sdružením dvou či více osob, které spojují vzájemné vztahy vyplývající z jejich sociálních pozic a rolí, a jež jsou založeny na společných skupinových hodnotách a normách. Těmi skupina usměrňuje chování a jednání svých členů zvláště v situacích, které se jí týkají. Podmínkami vzniku sociální skupiny jsou prostorová blízkost, společné potřeby, zájmy, cíle, úkoly, činnosti, postoje, a podobně. Společnost

na jedince působí skrze skupinu, jejímž je člověk členem např. prostřednictvím rodiny, školy, pracovního kolektivu (Nakonečný, 2009; Novotná, 2010).

Z členství v sociálních skupinách se odvíjí i množství sociálních rolí. **Sociální role** je předpis způsobů sociálního chování, které se od člena skupiny v určitém postavení předpokládá. „*Role vyjadřuje očekávání, které na jedince klade jeho sociální okolí z hlediska určité situace a z hlediska jeho základních charakteristik (věku, pohlaví a sociálního statusu)*“ (Nakonečný, 2009, s. 123). Každá role obsahuje řadu subrolí. Svou roli si člověk nevymýšlí, svou roli hraje. Role buď přirozeně vyplývají z existence člověka, nebo jsou mu přiděleny (tzv. obligatorní role), či se odvíjí od jeho volby (tzv. volitelné, alternativní role). Role rodiče i role předškolního pedagoga jsou volitelné. Člověk si rodičovskou či profesní roli zvolí na základě vlastní volby, neboť pro něj má jako součást osobní hodnotové hierarchie individuálně specifický význam. „*V realizaci jakékoli role se projeví individuální zvláštnosti osobních dispozic jedince, ale má na ni významný vliv i skupina, její požadavky a očekávání*“ (Vágnerová, 2004, s. 320). Jako příklad lze uvést roli matky, která je souborem chování vztahujícím se k mateřství. Mateřské chování je od těhotné ženy společností očekáváno.

Během svého života si člověk osvojuje představu o konkrétní náplni každé role, která v jeho životě může nastat. Představy se vytvářejí na základě rolových her (na maminku a na tatínka, s panenkami), na základě pozorování a napodobování druhých, anebo je jejich východiskem jiný zdroj (studium). „*Socializace směřuje k vytváření systému individuálních rolí, z nichž některé jedinec bere jako přirozené a jiné jako více či méně vynucené, třeba jen v některých interakcích*“ (Nakonečný, 2009, s. 123). Systém individuálních rolí a míru ztotožnění se s nimi vyjadřuje obrázek 2 – Identifikace s rolí. Velká kružnice znázorňuje osobnost. Rozsah identifikace je zobrazen překrýváním malých kružnic zpodobňujících role s touto velkou kružnicí. Role, které jsou pro jedince cizí, zobrazují kružnice mimo velkou kružnici. V určitých situacích může jedinec „hrát“ roli A, přestože je mu cizí. Jedinec se ztotožňuje s rolemi I a E a bojkotuje role X a Y. Kvalitu „odehraných“ rolí určuje kvalita socializace.



Obrázek 2 – Identifikace s rolí (Nakonečný, 2009, s. 123)

Jak uvádí Vágnerová (2004), realizace každé role je výrazně subjektivní a jednotlivé složky osobnosti se prosazují různým způsobem.

- **Osobnostní vlastnosti jedince**

Každý člověk disponuje specifickým složením osobnostních vlastností, které ho činí jedinečným.

Dominantní, emočně stabilní a extravertovaná žena se bude chovat v roli matky (předškolního pedagoga) jinak než žena, která je submisivní, intravertovaná, emočně nestabilní a má sklony k úzkosti.

- **Kognitivní faktor**

Pro každého člověka jsou důležité znalosti a informace o předpokládané roli. Své chování uzpůsobuje své představě o roli.

Žena v roli matky dělá to, co si myslí, že podle jejích zkušeností k této roli patří. Pokud by o roli neměla představu, bude se pravděpodobně řídit pocity nebo názory okolí.

Budoucí učitelka v mateřské škole má vytvořenou určitou představu o své budoucí roli, která je korigována konkrétním zaměřením mateřské školy a stylem vedení.

- **Motivačně-emoční faktor**

K plnění své role musí být člověk motivován. Podstatný je i osobní význam a hodnota role, její místo v hodnotové struktuře či míra identifikace s danou rolí. Člověk může svou roli i odmítat, akceptovat ji proti své vůli nebo pro něj může mít minimální osobní význam.

Je-li pro ženu mateřská role žádoucí, zvládne ji zcela bez potíží a s radostí. V opačném případě pro ni bude pravděpodobně náročná a omezující.

Studentka, která touží po profesi předškolního pedagoga a má veškeré předpoklady k tomu, aby se stala učitelkou v mateřské škole, zastane svou roli s potěšením a její práce ji bude naplňovat.

- **Kompetenční faktor**

Zvládnutí dané role se odvíjí od schopností a kompetencí, kterými člověk disponuje. Pokud je realizace role náročnější, ovlivňujícím faktorem je také úroveň volných vlastností.

Jestliže mladá dívka neplánovaně otěhotní, stane se matkou a nemá pro zvládnutí dané role potřebné předpoklady, nebude pravděpodobně zvládat péči o dítě a role matky se pro ni stane příliš obtížnou.

Pokud studentka dokončí obor zaměřený na předškolní pedagogiku, přestože pro ni nebyl prioritní, nastoupí do mateřské školy jako učitelka, i když nemá osobnostní předpoklady, bude pro ni zvládnutí role předškolního pedagoga velmi komplikované, zatěžující a neuspokojivé.

Role, které si člověk během svého života osvojuje, ho dále rozvíjejí a formují jeho osobnost v souvislosti s rozvojem určitých vlastností a kompetencí nebo naopak dochází k jejich potlačení či eliminaci. Tento vývoj ve smyslu posílení nebo potlačení vlastností nebo kompetencí je vázán na míru stimulace, na sociální hodnocení i na zpětnou vazbu. „*Každá role vyplývá z určité pozice, která určuje místo jedince v sociální skupině, má svůj status, tzn. společenskou hodnotu a prestiž, kterou svému nositeli přináší*“ (Vágnerová, 2004, s. 323).

3.2 Vliv prostředí na utváření osobnosti dítěte

Dítě je pro své rodiče i pro předškolní pedagogy zdrojem stimulace, zkušeností a novosti. Osobnost dítěte se utváří od okamžiku narození spolupůsobením genetických vlivů a vlivů prostředí. Rodiče poskytují svým dětem geny a obvykle i rodinné prostředí, přičemž oba faktory jsou funkcí rodičovských genů. Zděděné vlastnosti anatomické, morfologické, fyziologické i psychické nejsou podmíněné pouze prostředím, paralelně na něj i působí (Atkinson, 2003). V návaznosti na rodinu je pro dítě dalším důležitým socializačním prostředím mateřská škola. Prostředí se tak stává funkcí osobnosti dítěte prostřednictvím reaktivní, evokativní a proaktivní interakce. Podstatou **reaktivní interakce** je skutečnost, že identické prostředí různí jedinci rozdílně prožívají, jinak ho interpretují a odlišně na něj reagují. Například úzkostné a citlivé dítě reaguje na autoritativní styl výchovy jiným způsobem než dítě, které je vyrovnané, smělé a psychicky odolné. „*Každé dítě jako osobnost si takto vybírá subjektivní psychické prostředí z objektivního okolí a toto psychické prostředí následně utváří vývoj osobnosti*“ (Atkinson, 2003, s. 426). I kdyby vychovávající osoby poskytovaly všem dětem naprosto stejné prostředí, bude vždy pro každé z nich psychicky

odlišné. Pokud se jedná o **evokatívni interakci**, jde o to, že každá osobnost vzbuzuje u druhých lidí rozdílné reakce. Dítě, které při zvednutí pláče a je nespokojené, navodí u vychovávajících pocit, že netouží po fyzickém kontaktu ve srovnání s dítětem, které je přítulné a kontaktní. Děti, které jsou poslušné, vyvolávají méně kontrolující styl výchovy oproti dítěti, které je dovádivé a roztržité. Osobnost dítěte formuje výchovný styl, který zase naopak dále utváří osobnost. **Proaktivní interakce** souvisí se sociabilitou. Dítě se postupně pohybuje i v prostředí mimo rodinu a vytváří si svoje vlastní prostředí, které dále utváří jeho osobnost. Sociabilní dítě si bude chtít hrát s dětmi na hřišti, než aby si doma hrálo samo. Společnost jiných dětí bude vyhledávat. Sociabilní dítě bude toužit po prostředí, které tuto sociabilitu bude dále podporovat a posilovat. Prostřednictvím proaktivní interakce jedinci iniciují svůj vlastní osobnostní vývoj (tamtéž).

Důležitost těchto druhů interakce mezi osobností a prostředím se během života mění (Scarr a McCartney, 1983). „*Trvalá korelace mezi genotypem dítěte (zděděnými vlastnostmi) a jeho prostředím je významnější, když je dítě malé a pohybuje se pouze v prostředí, které mu vytvářejí rodiče. Když je dítě starší a začíná si vybírat a vytvářet svoje vlastní prostředí, počáteční korelace klesá a vliv proaktivní interakce stoupá*“ (Atkinson, 2003, s. 427). Význam reaktivní a evokatívni interakce je celoživotně důležitý. Proaktivní interakce nabývá na svém významu v průběhu socializace. Jejím prostřednictvím si člověk vybírá přátele a partnery, kteří mají podobné zájmy a osobnostní vlastnosti.

3.3 Osobnost rodiče a jeho role při výchově dítěte

Každé vývojové období dítěte klade na rodiče specifickými požadavky. Osobnost rodiče se tak vlivem zkušeností s dítětem permanentně vyvíjí, neboť rodičovství je aktivní vztahový proces. Role rodiče je spojená s přirozeným pocitem zodpovědnosti a s přiměřeným uplatňováním autority, která pro dítě představuje oporu a jistotu.

3.3.1 Koncept rodičovství

Partnerské soužití prochází během svého vývoje mnoha cykly a jedním z nich je přechod k rodičovství, který je pro většinu jedinců přirozenou součástí života. Rodičovství přináší změny v každodenním životě, ve vztazích, ve vnímání sebe i ostatních. Mění hodnoty, názory, zájmy, uvažování i postoje (Sobotková, 2012). Postoje vyplývající z role rodiče se mohou měnit z negativních v pozitivní, ale i opačně (Matějček, 1973).

Pojem **rodičovství** lze dle Skopalové (2014) chápat v širším a užším slova smyslu. V širším pojetí zahrnuje veškeré chování rodiče vůči dítěti, v užším slova smyslu přímou péči o dítě a jeho výchovu. Sobotková (2012, s. 15) hovoří o konceptu rodičovství, který obsahuje „*aspekty biologické (početí, těhotenství, porod), psychologické (osobní identita, vědomí sebe jako rodiče konkrétního dítěte), interpersonální (vztahy s dětmi, partnerem, rodiči, širší rodinou, přáteli a sociálním okolím) a sociokulturní (pozice matek a otců ve společnosti, sociální a ekonomický kontext rodičovství)*“. **Přechod k rodičovství** se vyznačuje čtyřmi jedinečnými vlastnostmi (Rossiová, 1980 in Možný, 2008):

1. Je to přechod, ke kterému dochází pod silným sociálním tlakem.

Působí zejména na ženu, neboť její sociální status je spojen s mateřstvím. Pokud je žena bezdětná, okolí o povaze a příčinách jejího stavu často spekuluje.

2. Je to přechod, ke kterému dochází mimovolně.

Žena může otěhotnět i neplánovaně.

3. Přechod k mateřství je nerevokovatelný.

Člověk se stává rodičem nezvratně.

4. Je to přechod zlomový.

Narození dítěte není postupným přechodem, ale překotným momentem. Těhotenství připravuje ženu na rodičovství pro stránce fyziologické, nikoli však sociální.

Rodičovství poskytuje možnost seberealizace, přispívá k pocitu osobní a společenské hodnoty. Je zárukou pokračování života ve smyslu biologickém i duchovním. „*Narození dítěte většinou lidé vnímají jako obohacení vlastního života, související s potřebou žít pro někoho, kdo je bude potřebovat, dítě je pro ně tím nejcennějším. Dítě je současně výzvou být tím příkladným rodičem a dobrým vzorem pro své dítě. I když zcela logicky vyžaduje velkou péči, což souvisí s určitou mírou omezení a řadou změn v dosavadním životě rodičů, přesto se lze domnívat, že v rodičovství převažuje hlubší pozitivní smysl, který příchod dítěte na svět dává*“ (Šmelová, 2014, s. 72). Děti jsou pro své rodiče zdrojem nových podnětů, vztahů, jedinečných zkušeností a prožitků. „*I starosti s dětmi jsou specificky lidské starosti, jinak neprožitelné. Člověk jimi vyspívá a zraje*“ (Matějček, 1973, s. 25).

Dítě naplňuje **psychické potřeby** svých rodičů a všech ostatních, kteří se podílejí na jeho výchově (tamtéž):

- **Potřebu stimulace**

Dítě je pohyblivým elementem a život s ním přináší radost, ale i obavy a úzkost.

- **Potřebu učení, smysluplných podnětů**

Mezi rodiči a dítětem působí vzájemná interakce, která je zdrojem jedinečných, vzájemně se doplňujících zkušeností, jež jsou specificky lidské.

- **Potřebu životní jistoty, bezpečnosti**

Děti jsou příjemcem i zdrojem lásky. Vztah mezi rodiči a dětmi je oboustranným citovým poutem zajišťujícím pocit bezpečí.

- **Potřebu identity**

Dítě mění sociální postavení ženy a muže, které nabývá novou úroveň a význam, v níž se ztrácí anonymita. Vztah mezi dítětem a rodiči je propojen vzájemnou potřebou.

- **Potřebu životní perspektivy – otevřenost do budoucnosti**, kterou Matějček (1973, s. 27) interpretuje jako skutečnost, že dítě je pro své rodiče koncepcí budoucnosti. „*„Mít děti“ očividně budoucnost otevírá a pomáhá člověku překročit svou vlastní osobní historii. „Nemít děti“ budoucnost nezavírá, činí ji však jen osobní – nedovoluje překročení hranic osobního času (leč v případě významné tvůrčí osobnosti).*“

Soužitím s dětmi dospělý člověk do značné míry naplňuje své potřeby. Současně může ale dítě být i překážkou v jejich uspokojování (Matějček, 2005).

3.3.2 Rodičovská role v kontextu proměny rodiny

Narození prvního dítěte je významné v tom, že člověk vstupuje do rodičovské role. Ženy do role mateřské a muži do role otcovské. Přejít k **rodičovské roli** je zásadní změnou v životě člověka, který je spojený se změnou hodnot, názorů, postojů. Přípravenost k rodičovství není vrozená. Je to role, která je volitelná. Člověk se pro ni rozhodne na základě vlastní volby, která je ovšem nevratná. Stává se součástí osobní identity člověka. „*Rodiče se zásadně podílejí na zdravém vývoji a zrodu osobnosti dítěte. Vytvářejí základy dalších životních fází. Současně jsou rodiče součástí vztahů, které mohou jejich roli napomáhat nebo*

ji naopak ztěžovat“ (Helus, 2009, s. 71). Životní změna, která je spojená s narozením dítěte, je spojená s očekáváními společnosti, které se mohou lišit od skutečné reality.

Rodičovská role přináší nové podněty a vztahy. Dává novou dimenzi vztahu mezi partnery, kteří spolu s dítětem tvoří rodinu. Výstižné vymezení rodiny je uvedeno v knize Výpravy za člověkem: „*Stručně řečeno, rodina je společenství, kde se sdílí čas, prostor, úzkost i naděje, kde se soužitím všichni učí pro život, kde všichni dávají i přijímají, kde formují svou osobnost a mají možnost zrát k moudrosti – a kde podstatnou složkou všeho je vzájemně sdílená a působená radost*“ (Matějček, Langmeier, 1981, s. 220). V rodině se dítě učí životním rolím. Nejrůznější modelové situace, které v rodině prožívá, se v různých variacích vyskytují v jeho dalším životě (Vágnerová, 2009).

Rodičovství není podmíněno manželstvím. „Správný“ model zdravého rodinného fungování neexistuje. Uspořádání rodin včetně způsobu jejich života se odlišuje. Dnešní rodiny jsou charakteristické tím, že chybí jeden daný univerzální vzor či model, který by vymezil, co je to rodina, mateřství, otcovství, jaké role má kdo zastávat. Fakt, že partnerství je založeno spíše na emocích a na dohodě mezi partnery, činí vzájemný vztah tolik zranitelným, nestabilním a jednodušeji zrušitelným (Beck, Beck-Gernsheim, 1995). Jak uvádí Baštecká, mezi odborníky převládá názorová shoda, že „*rodina je charakterizována citovými vazbami, sdíleným soukromím, vzájemnou odpovědností, společným plánováním, předáváním tradic a hodnot mladší generaci*“ (2009, s. 318). Podstatné je, aby rodina jako základní životní prostředí dítěte naplňovala svou funkci biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, socializačně-výchovnou, emocionální a ochrannou. Rodina je místem uznání, přípravou pro život a její funkčnost, stabilita, bezpečí, jistota, zázemí a podnětnost jsou základním předpokladem zdravého vývoje dítěte. Tyto aspekty významně ovlivňují proces socializace dítěte, které do společnosti vrůstá za pomoci rodičů (Šmelová, 2014).

Národní centrum pro rodinu ve svých brožurách uvádí, že tématem budoucnosti jsou **rodinné (rodičovské) kompetence**¹⁰, ke kterým patří: komunikační dovednosti, organizační dovednosti, umění rozhodovat (se), flexibilita, komplexní řešení problémů, schopnost řešit

¹⁰ Veteška a Tureckiová (2008, in Havlíčková, 2015, s. 14) definují kompetence jako „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru individuálně specifických zdrojů (schopností, vědomostí, znalostí, dovedností, zkušeností, postojů, hodnot, apod.), a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou dále s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“.

konflikty, iniciativnost, schopnost učit se, pedagogické dovednosti a odolnost vůči stresu. Personalisté se v současné době, obzvláště při výběru zaměstnanců, zaměřují na jejich tzv. měkké kompetence (soft skills), které odrážejí životní zkušenosti a nelze je získat žádným studiem ani dlouholetou praxí v určitém oboru. Jak uvádí Havlíčková (2015, s. 15) „*měkké kompetence vycházejí z určitých obecných schopností člověka (např. pohotovost, přesnost, pečlivost, srozumitelnost, přesvědčivost, praktičnost apod.), ze kterých se dalším rozvíjením stávají kompetence. Jsou nezávislé na konkrétní odbornosti, ale na komplexních schopnostech člověka. Jsou napříč obory přenositelné a uplatnitelné (např. tvořivé myšlení, komunikace, vedení lidí). Národní centrum pro rodinu poukazuje na skutečnost, že „práce pro rodinu je významná ‚tréninková oblast‘ právě těchto dnes velmi ceněných dovedností“* (Brožura Rodinné kompetence a jak nám mohou být užitečné v zaměstnání, ©2012).

3.3.3 Výchova dítěte jako hlavní náplň rodičovství

Výchovu dítěte lze koncipovat jako projekt, který vyžaduje maximální pozornost. V dnešní době je možné se vzdělávat v rámci nejrůznějších škol, absolvovat kurzy a výcviky, ale všeobecně zavedené vzdělávání v oblasti rodičovství neexistuje. Inspirací a zdrojem výchovy je nejčastěji vlastní dětství. Důležitou roli zde hraje aspekt, jaké zkušenosti si z něj odnášíme (Sobotková, 2012). „*Výchova je optimalizací člověka a jeho světa, uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu jedince (lidí) ke světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému. Výchova je tedy cílevědomé rozvíjení osobnosti (sociální skupiny), jejich základů k světu vnějšími i vnitřními faktory jejího utváření a sebeutváření“* (Blížkovský, 1992, s. 23).

Rodiče mají většinou vytvořenou určitou představu o výchově svých dětí. Avšak své děti vychovávají s určitou spontaneitou, v každém okamžiku, aniž by si to mnohokrát uvědomovali. Osobnost svého dítěte rodiče nejvíce formují vlastním příkladem. Malé dítě má tendence se s rodiči identifikovat a napodobovat je (Matějček, 2013).

Další podobou výchovy je záměrná výchova, pro kterou je charakteristický určitý **výchovný styl**. Rodič sleduje určitý výchovný cíl, ke kterému chce dítě dovést a k tomu používá výchovných prostředků, např. odměny, tresty, vysvětlení, předvedení vzoru (Langmeier, Krejčířová, 2013). Nelze jednoznačně odpovědět na otázku, který výchovný styl je optimální. Záleží na dosažené rozumové, citové a sociální zralosti dítěte, na osvojených schopnostech, dovednostech a vědomostech, na jeho individuálních dispozicích, také

na osobnosti rodiče, na klimatu rodiny, na vzájemné komunikaci, atd. (Langmeier, Krejčířová, 2013; Sobotková, 2012). Rodiče by měli respektovat zásadu zralosti, zásadu kontinuity a zásadu individualizace. „*Obtíže nastávají, když rodiče začínají učit dítě něčemu předčasně nebo naopak příliš pozdě, když od něj vyžadují příliš složité úkony, aniž by mu dali příležitost osvojit si dobře úkony jednodušší, anebo když nerespektují skutečnost, že každé dítě (i v téže rodině) je jiné*“ (Langmeier, Krejčířová, 2013, s. 263). K vyjádření způsobu výchovy slouží model dvou dimenzí, kdy se základní dimenze týkají **citového vztahu** a mají dva protipóly – lásku (kladný postoj, citový příklon, vnitřní přijetí dítěte) a hostilitu (negativní vztah, odstup, citový chlad až zavrhuující postoj k dítěti). Další kontrastní dimenzí výchovy je **míra řízení** dítěte – kontrola (silné řízení, dohled) a autonomie (liberální přístup k dítěti, dítě má volnost, prostor pro samostatnost). Kombinací dimenzí jsou vyjádřeny styly výchovy – **laxní, autoritářský, hyperprotektivní a demokratický**. Pro laxní styl výchovy je charakteristická velká volnost, avšak menší citový příklon rodičů k dítěti. Autoritářský styl výchovy se vyznačuje přísností, kontrolou, odměřeností až lhostejností rodiče. Pro hyperprotektivní styl je typická zvýšeně hýčkovájící a láskyplná péče, kdy je dítě pod silnou kontrolou a neustálou ochranou rodiče. Za ideální bývá považován demokratický styl výchovy, kdy rodiče láskyplně vedou dítě k samostatnosti, podporují jeho osobitost a iniciativu (Čáp, Mareš, 2001).

Uvedené styly se většinou nevyskytují ve své „čisté“ podobě, ale obvykle jde o jejich kombinaci. Skutečnost je složitější a v mnohém odlišná od prezentovaného modelu. Dítě vychovávají matka i otec. Každý z rodičů pojímá identický styl výchovy svým osobitým způsobem, a dítě tyto nuance vnímá. Důležitým aspektem současnosti je proměna v pojetí výchovy. „*Výchovu dnes nechápeme jako jednostranný proces působení na dítě jako na objekt, ale jako proces vzájemný, kdy dítě svou odezvou působí zpětně na vychovatele, ovlivňuje jeho prožívání a chování. Tento model výchovy je založen na úctě k osobnosti dítěte a kladném emočním vztahu k němu*“ (Sobotková, 2012, s. 27).

3.4 Osobnost pedagoga a jeho role v předškolním vzdělávání

Zásadní přeměny předškolního vzdělávání návazně vyžadují proměny učitelské profese, rolí i profesních kompetencí, které jsou předpokladem pro kvalitní pedagogický výkon v současném pojetí vzdělávání.

3.4.1 Osobnost předškolního pedagoga

Učitel mateřské školy má v předškolním vzdělávání klíčovou roli – je iniciátorem edukačního procesu, ve kterém musí zvládnout škálu rolí a s nimi spojené předpokládané způsoby chování a jednání. Tomanová (2004) vymezila následující **role předškolního pedagoga**: role pečovatelky, role komunikátora, role učitelky, role vůdce, role manažera, role obhájce a role poradce. Jak uvádí Šmelová (2014) „*role je třeba vnímat jako proměnné, jimiž učitel reaguje ve své práci na měnící se celospolečenské požadavky a s tím související funkci mateřské školy*“. Z psychologického hlediska je profesní role pedagoga volitelná. „*Člověk ji přijímá na základě vlastního výběru či určité motivace*“ (Vágnerová, 2004, s. 323).

Osobnost pedagoga prochází celoživotním vývojem. Formuje se zkušeností, kterou budoucí učitel získal ve své rodině, vzděláváním a vlastním pedagogickým působením (Holoušová, 2002). Být učitelem znamená osvojit si mnoho dovedností a respektovat jejich vývoj v kontextu doby. Podmínky práce a nároky kladené na profesi učitele se mění s proměňujícím se životem společnosti. Učitel by měl přijmout své povolání jako poslání, které nespočívá ve splnění požadavků na přípravu nezbytnou pro výkon profese, i když je jeho předpokladem, ale v tom, že spolu s akumulací zkušeností získává podobu vnitřního závazku (Vališová, Kasíková, 2007).

Existuje mnoho teorií, které se zabývají úvahami, zdali se člověk s osobnostními předpoklady pro výkon profese učitele musí narodit, anebo zdali získá potřebné vědomosti, dovednosti a vlastnosti v rámci své profesní přípravy pro roli učitele (Holoušová, 2002).

Přestože jsou projevy předškolního pedagoga velmi proměnlivé, pro jeho osobnost by měly být typické určité charakteristiky. Pedagog by měl být vybaven určitými **osobními vlastnostmi**, mezi které lze zařadit vlastnosti charakteru a vůle (upřímnost, zásadovost, spravedlnost, vytrvalost, atd.), pracovní vlastnosti (vztah k pedagogické práci a k dětem, svědomitost, důslednost, atd.), intelektuální vlastnosti (logičnost, tvořivé myšlení, atd.), citově temperamentní (sebeovládání, trpělivost, optimismus, atd.) a společensko-charakterové (laskavost, vlídnost, srdečnost, atd.). I když jsou vlastnosti vrozené, je možné jejich potenciál rozvinout ve smyslu jejich zdokonalení, vytríbení. Pedagog se musí vyvarovat vlastnostem ovlivňujících jeho objektivitu (Holoušová, 2002). Významnou vlastností učitele je podle Pařízka (1988, s. 39 in Holoušová, 2002, s. 175) sociální zralost a potřeba a schopnost mezilidských vztahů. „*Znakem sociální zralosti je ochota a schopnost převzít odpovědnost,*

objektivně posuzovat situaci a druhé lidi bez subjektivních záměrů, schopnost rozhodovat se podle objektivních potřeb a nést důsledky vlastního rozhodnutí, relativní nezávislost při hodnocení situace i žáků. K dalším podstatným znakům sociální zralosti patří odborná kvalifikace, která umožňuje práci pro společnost, ekonomická samostatnost a schopnost založit vlastní rodinu.“

Úspěšný učitel dle Fontany (2003) disponuje „žádoucími profesionálními postoji“, které přeneseně na roli předškolního pedagoga charakterizují kladné postoje k odpovědnosti a práci, vědomí své role v souvislostech přesahujících pouhé vzdělávání dětí a překračující časový úsek jejich povinného pobytu v mateřské škole.

Předškolní pedagog disponuje **specifickými vlastnostmi**, které profesi pedagoga vystihují a tím ji odlišují od požadavků na výkon povolání v jiných profesích. Současně pedagoga předurčují pro volbu jeho učitelské profese a dále se formují v jejím průběhu. Jsou to vlastnosti projevované ve vztahu k jiným lidem (schopnost empatie, zájem o komplexní rozvoj dětí, trpělivost), vlastnosti projevované k sobě samému (zvýšené nároky na vlastní osobnost, důslednost, potřeba sebeovládání, sebevzdělávání, sebevýchovy, sebekontroly), vlastnosti v myšlení a vyjadřování (inteligence, schopnost formulovat myšlenky, zaznamenat myšlení jiných a přizpůsobit se mu, specifické vyjadřovací schopnosti) a vlastnosti povahové (otevřenost, cit pro spravedlnost, smysl pro humor, atd.). Podle typu školy se mohou požadavky na pedagoga odlišovat a mít svá specifika (Holoušová, 2002).

Předškolní pedagog by měl dle Holoušové (2002) splňovat požadavky vztahující se k jeho **chování** ve škole (být vzorem, být taktní, dbát na svůj zevnějšek), požadavky na soukromý život (uspořádaný rodinný život, společenské vystupování) a požadavky na jeho veřejnou činnost (měl by se zapojovat do společenské činnosti s ohledem na místní podmínky a osobní předpoklady).

Na základě výzkumů bylo zjištěno, že kvalita učitelovy práce není bezvýhradně podmíněna věkem, délkou praxe, pohlavím, ale odvíjí se od motivovanosti k profesi, pedagogické odbornosti, morální vyspělosti a sociální zralosti (Holoušová, 2002). Kvalita pedagoga je úzce spojována s kvalitou předškolního vzdělávání (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

3.4.2 Kvalifikace předškolního pedagoga

Kvalifikaci učitelů, jejich přípravu a profesní rozvoj považuje OECD¹¹ (2015) za jeden z klíčových faktorů kvality předškolního vzdělávání. Mezi další kvalitativní podmínky patří schopnost pedagogů vytvořit příhodné prostředí stimulující rozvoj dítěte, využívání různých strategií vzdělávání a vedení podporující a partnerské interakce s dětmi i vzájemně mezi sebou. Přestože kvalita předškolního vzdělávání není ovlivňována pouze kvalifikací pedagogů, několik výzkumů¹² ukázalo, že přispívá k vyšší kvalitě pedagogického procesu (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Kvalifikaci lze vnímat z hlediska profesního a právního. Profesní lze vymezit jako „*způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě. Získání kvalifikace, její prohloubení a zvýšení vymezují právní předpisy. Kvalifikace se vytváří jednak na základě formálního vzdělávání (především ve škol. vzdělávacích institucích), zaučením, zaškolením, rekvalifikací, jednak na základě zkušeností a poznatků nabyvaných jednotlivcem při pracovních činnostech nebo i vlastním sebevzděláváním*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 137). Právní hledisko je spojeno s legislativními požadavky. Kvalifikaci učitelů mateřských škol vymezuje § 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci **vysoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, v oboru pedagogika nebo speciální pedagogika, 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, **vyšším odborným vzděláním** získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, na speciální pedagogiku, na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, nebo **středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání

¹¹ Organisation for Economic Co-Operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj).

¹² Early et al, 2007; Kelley, Camilli, 2007; Oberhuemer et al, 2010 in Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 106.

v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy nebo 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 (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění).

Složkami kvalifikace, které Holoušová (2002) považuje pro úspěšný výkon profese pedagoga za klíčové, jsou všeobecné, pedagogické a psychologické vzdělání, teoretické a praktické odborné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled. Pedagog na děti působí prostřednictvím celé své osobnosti. Během svého studia se vzdělává v rámci vědních disciplín daného oboru, které reflektují nejnovější poznatky vědy a výzkumu. Pedagog musí mít potřebu a současně je i jeho povinností se celoživotně vzdělávat a tím doplňovat a zdokonalovat své vědomosti a schopnosti. Pro úspěšné vykonávání profese pedagoga nestačí jen všeobecné a odborné vzdělání. Nezbytným předpokladem jsou znalosti z oblasti psychologie a pedagogiky a to na úrovni teoretické i praktické. Pedagog se musí se orientovat ve svém oboru, mít všeobecný rozhled umožňující lépe chápat nově vzniklé jevy a zaujímat stanoviska k různým společenským souvislostem i k životu dětí.

Dle Vašutové (2004, s. 40) pedagogičtí pracovníci ve své profesi a kvalifikovaném výkonu projevují *„entuziasmus, pozitivní postoje k životu, lásku k dětem, schopnost motivovat a být přístupny řešit problémy, schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat, empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlnost, diskrétnost, starostlivost, trpělivost a laskavost, nápaditost a tvořivost, sebeovládání, emocionální rovnováhu, sdílení a kooperativnost, příkladné dodržování pravidel, pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti, model hodnot a postojů“*. Za součást kvalifikovaného výkonu učitelů považuje Vašutová jejich etickou stránku, která tvoří oporu osobním vlastnostem. Profesní etika je propojena s plněním povinností, zodpovědností, osobními i mravními vlastnostmi. *„Mluvíme-li o osobnosti učitele, máme vždy na mysli soulad mezi odbornými a osobními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřnění etických zásad“* (tamtéž, s. 40).

Profesionální kvalifikace učitele dle Holoušové (2004) zahrnuje:

- *diagnostické schopnosti (dovednosti)* – schopnost diagnostikovat dítě, skupinu nebo třídu,
- *didaktické schopnosti (dovednosti)* – schopnost vysvětlovat, zaujmout, probouzet v dětech aktivitu, dovednost vytyčit cíle vzdělávání,
- *schopnost neustále rozšiřovat své vědomosti* – schopnost se celoživotně vzdělávat,
- *schopnost empatie* – vcítění se do druhého,
- *pedagogickou expresivnost* – schopnost sdělit dětem vlastní pocity a myšlenky, ale také schopnost vnímat jejich pocity a přání,
- *konstruktivní schopnosti* – schopnost uspořádat vzdělávací nabídku podle věku dětí, jejich schopností a s ohledem na jejich individuální zvláštnosti,
- *výrazové schopnosti* – schopnost vyjadřovat se nejen verbálně, ale i neverbálně,
- *organizační schopnosti* – schopnost organizovat dětský kolektiv, činnosti i vlastní práci,
- *schopnost získat autoritu*,
- *komunikativní schopnosti* – schopnost navazovat vzájemné vztahy s dětmi,
- *tvořivost*.

Podle Pařízka je tvořivost spojená s profesí pedagoga důvodem, proč toto povolání vykonává po celý život (1988, s. 46-50 in Holoušová, 2002, s. 173).

3.4.3 Profesionální kompetence předškolního pedagoga

Pojem **kompetence** je v současné době moderním a často používaným termínem. Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.3.2 Rodičovská role v kontextu proměny rodiny obecně lze o kompetencích říci, že jsou komplexem schopností, dovedností, postojů či způsobilostí být v životě úspěšným při realizaci určitých aktivit a v řešení konkrétních úkolů. Je možné je vnímat jako schopnost aplikovat znalosti a zkušenosti, které jsou založeny na dispozicích a hodnotách. Utváření kompetencí je celoživotním procesem, ve kterém dochází k jejich modifikaci a provázanosti v návaznosti na situační kontext. Jednotlivé kompetence jsou ve vzájemné vazbě, jejich rozvoj není izolovaný.

Kompetence učitele lze vymezit „jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Předškolní pedagog by měl být schopen osvojené profesní kompetence z úrovně teoretické aplikovat do pedagogické praxe.

Vašutová (2004) člení kompetence¹³ na základě výstupu z projektu MŠMT „Podpora práce učitelů“ (2001) do následujících oblastí:

1. Kompetence předmětová

Pedagog disponuje znalostmi z oboru předškolní pedagogika a příbuzných věd praktickými dovednostmi a talentovými předpoklady. Je schopen tyto znalosti aplikovat a integrovat do výchovně-vzdělávací činnosti a transformovat metodologii svého oboru do způsobu myšlení dětí. Má osvojeny uživatelské dovednosti v informačních a komunikačních technologiích.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Pedagog ovládá strategie výchovy a vzdělávání na úrovni teorie i praxe a dokáže je propojit se znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů. Uplatňuje metodický repertoár ve výchovně-vzdělávací činnosti a dokáže ho modifikovat s respektem k individuálním potřebám dětí a uvést ho do souladu s požadavky konkrétní školy. Pedagog má osvojen RVP PV a dokáže s ním pracovat v rámci projektování. Uvědomuje si psychologické aspekty hodnocení, které aplikuje s ohledem na vývojová a individuální specifika jednotlivých dětí a v souladu s požadavky školy. Využívá své znalosti v oblasti informačních a komunikačních technologií jako nástroj podpory vzdělávání dětí.

3. Kompetence pedagogická

Pedagog ovládá teoreticky i prakticky procesy a podmínky předškolní výchovy a dokáže je propojit se znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Podporuje rozvoj osobnostních kvalit dítěte v oblasti zájmové a volní. Využívá prožitek a emocionalitu dětí vycházející z jejich aktivit jako prostředek výchovy a vzdělávání. Cíleným pozorováním činností dětí dokáže analyzovat jejich aktivity a zhodnotit jejich úroveň s respektem k dětské individualitě. Orientuje

¹³ Problematice profesních kompetencí se věnují i autoři Helus, Kyriacou, Průcha, Vališová, Walterová, aj.

se v oblasti vzdělávacích soustav a v trendech vzdělávání, zejména na úrovni preprimární. Pedagog zná práva dítěte a plně je ve své pedagogické práci respektuje.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

Pedagog dokáže aplikovat prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávací činnosti s respektem k individuálním a vývojovým zvláštnostem dětí předškolního věku. Je schopen diagnostikovat sociální vztahy ve třídě či skupině. Dovede identifikovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a modifikovat výchovně vzdělávací činnosti jejich možnostem. Pedagog je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy, šikanu a týrání. Dokáže vyhodnotit zdravotní stav dítěte. Je znalý nedirektivních prostředků zajištění kázně. K vzniklým výchovným situacím a problémům je schopen zaujmout stanovisko, navrhnout preventivní opatření, možnosti nápravy nebo doporučit další postup orientovaný na řešení.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Pedagog na základě znalosti sociálních vztahů vytváří příznivé třídní a školní klima a bezpečné prostředí. Je znalý prostředků socializace dětí a prakticky je využívá s cílem rozvíjet sociální vztahy mezi dětmi. Orientuje se ve školních i mimoškolních náročných životních situacích a je schopen být zprostředkovatel jejich řešení. Je znalý pedagogické komunikace v rámci třídy i školy a efektivních komunikačních strategií a možností spolupráce s rodiči i partnery školy. Orientuje se v oblasti rodinné výchovy. Uvědomuje si potenciální vliv aspektů mimoškolního prostředí na děti a dokáže zmírnit či eliminovat jejich negativní dopady.

6. Kompetence manažerská a normativní

Pedagog se orientuje ve vzdělávací politice a v legislativě vztahující se k jeho profesi předškolního pedagoga i k jeho pracovnímu prostředí. Vyzná se v základní administrativě spojené s výkonem své profese, ovládá vedení záznamů a výkaznictví. Orientuje se v problematice fungování školy. Je schopen reflexe své pedagogické práce. Je schopen zaujmout roli organizátora školních i mimoškolních aktivit dětí.

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Pedagog má široký všeobecný rozhled a umí ho využít při utváření postojů a hodnot dětí. Dokáže kultivovaně reprezentovat svou profesi na základě zásad profesní etiky učitele. Je schopen obhájit a zdůvodnit své pedagogické postupy. Pedagog je schopen

sebereflexe na základě subjektivního i vnějšího hodnocení. Vykazuje předpoklady pro práci v týmu. Dokáže reagovat na potřeby a zájmy dětí i změnu výchovně vzdělávacích podmínek. Celoživotní vzdělávání vnímá jako osobnostní prioritu a podmínku pro svůj další rozvoj.

Profesní kompetence podporují ve složité síti sociálních vztahů v mateřské škole specifické dovednosti předškolního pedagoga. Proces jejich osvojování a rozvíjení je důležitý pro dítě, spolupráci s rodinou i profesní spokojenost předškolního pedagoga (Gillernová, 2010).

3.4.4 Povinnosti předškolního pedagoga v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje povinnosti předškolního pedagoga, které specifikují oblasti, za které zodpovídá, odborné činnosti, které by měl vykonávat, podmínky vedení vzdělávání dětí a konkretizuje jeho povinnosti ve vztahu k rodičům (RVP PV, 2004).

Předškolní pedagog odpovídá za soulad ve zpracovávání školního (třídního) vzdělávacího programu s požadavky RVP PV, za plánování a cílevědomost programu pedagogických činností, za pravidelné sledování průběhu předškolního vzdělávání a hodnocení jeho podmínek i výsledků (RVP PV, 2004).

Předškolní pedagog by měl při své práci sledovat rámcové cíle (záměry), které by měl být schopen implikovat do **vykonávaných odborných činností**, jež dle RVP PV zahrnují:

- analýzu věkových a individuálních potřeb dětí,
- realizaci individuální i skupinové vzdělávací činnosti,
- samostatné projektování výchovně a vzdělávací činnosti a jejich provádění,
- využívání oborových metodik a uplatňování didaktických prvků odpovídajících věku a individualitě dětí,
- projektování (plánování) a provádění individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami,
- provádění evaluační činnosti a uplatňování jejich výsledků v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání,
- provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí,

- analýzu vlastních vzdělávací potřeb a její naplnění sebevzdělávacími činnostmi,
- a evidování názorů, přání a potřeb partnerů ve vzdělávání a reakce na získané podněty (RVP PV, 2004).

Předškolní pedagog má vést vzdělávání tak, aby se děti cítily po všech stránkách v pohodě, aby se rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich harmonický rozvoj, aby měly dostatek podnětů k učení a radost z něho, aby bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti, aby měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně, aby byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka, aby se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité, aby mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí a aby obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují (RVP PV, 2004).

Ve vztahu k rodičům má předškolní pedagog usilovat o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči, umožňovat rodičům přístup za svým dítětem do třídy a účastnit se jeho činností, umožňovat rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení a vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení (RVP PV, 2004).

3.5 Analogické aspekty ovlivňující postoje rodiče a předškolního pedagoga

V dnešním pojetí je dítě nejen objektem výchovy, ale i jejím subjektem, a to bez ohledu na jeho vývojovou úroveň (Šmelová, 2014). Člověk ve svém životě ztvárňuje různé role, do kterých se promítá jeho osobnost jako celek spojující charakter, temperament, schopnosti a konstituční vlastnosti člověka (Cakirpaloglu, 2012). Rodič i předškolní pedagog působí na dítě svou povahou, svým osobním životem, což u dítěte vyvolává určitý způsob reagování a prožívání. Gillernová (2010) potvrzuje, že ve vztahu mezi předškolním pedagogem a dítětem lze v souvislosti s působením množství interakcí nalézt podobná hlediska jako v rodině. Předškolní pedagog, který se v průběhu své praxe stal rodičem, musí reflektovat osobitost dětí v mateřské škole i dětí svých. V osobě jednoho člověka dochází k prolínání rolí, které se mohou vzájemně doplňovat a inspirovat, ale současně mohou inklinovat i k opačnému efektu, tedy k negativnímu prostupování rolí. Svou úlohu při tom hraje temperament vychovávajícího a jeho vztah k dětem.

Temperament rodiče, stejně jako předškolního pedagoga je kritériem ovlivňujícím individuální prožívání jednání dětí a celkovou atmosféru v domácím prostředí nebo ve třídě mateřské školy. V psychologii je termín „temperament“ užíván pro označení všech vlastností (ve smyslu individuálních rozdílů) temperamentových kvalit, které nejsou mezi sebou podmíněny vzájemnou závislostí (Říčan, 2007). Temperament je relativně neměnný, vrozený, individuálně autentický způsob reagování, který zajišťuje získaným dispozicím (např. postojům, hodnotám, zájmům) energetické pozadí. Například v situaci ohrožující postoj, budou dvě osoby s identickým postojem reagovat rozdílným chováním a psychickým rozpoložením. Temperament postupně modelují sociální a kulturní činitelé, avšak pouze v rovině projevu. Jeho základní povaha se výrazně nemění. Temperament je odrazem emočního ladění jedince (Cakirpaloglu, 2012). Na rodiče a předškolní pedagogy lze aplikovat Hippokratovo dělení temperamentu rozlišující čtyři typy: sangvinik, melancholik, choleric a flegmatik. **Sangvinika** charakterizuje rychlost, pohotovost, tolerantnost, veselost, výřečnost, snížená schopnost udržet si odstup, povrchnost. **Melancholik** se vyznačuje chápavostí, ohleduplností, svědomitostí, pečlivostí, přílišnou citlivostí, unavitelností, nevyrovnaností, zarmouceností, ulpívavostí, nedůvěřivostí. **Choleric** vystihuje přísnost, názorová vyhraněnost, zásadovost, tvořivost, živost, aktivnost, jasnost ve vyjadřování, schopnost nadchnout ostatní, nevyrovnanost, panovačnost, výbušnost, náladovost, podrážděnost. **Flegmatik** je klidný, vyrovnaný, trpělivý, přizpůsobivý, rozvážný až pohodlný a lhostejný, pasivní, se sklonem k jednotvárnosti (Holeček, 2014; Holoušová, 2002; Vágnerová, 2004). Neexistují ideální typy, ale početné kombinace vrozených povah.

Klíčovým momentem ve výchovném procesu je **styl výchovy**¹⁴, který se projevuje emočními vztahy dětí a dospělých, způsobem jejich vzájemné komunikace, množstvím požadavků kladených na dítě a způsob jejich kontroly, volbou výchovných prostředků a zpětnou vazbou dítěte na ně. Podle vztahu k dětem lze rodiče i předškolní pedagogy dělit na **demokratické, autokratické a liberální**. Při demokratickém vedení vychovávající na děti působí svým příkladem, udílí méně příkazů, podává návrhy, dává možnost výběru možnosti řešení, podporuje dětskou iniciativu a respektuje dětskou individualitu. Při autokratickém vedení vychovávající rozkazuje, hrozí, trestá, příliš nerespektuje přání a potřeby dětí, pro které nemá moc pochopení, nepodporuje tolik jejich samostatnost a iniciativu, má výrazné tendence determinovat děti svými zkušenostmi, názory a rozhodnutími. Při liberálním vedení jsou děti usměrňovány málo nebo vůbec, vychovávající jim klade požadavky nepřímou,

¹⁴ Viz také kapitola 3.3.3 Výchova dítěte jako hlavní náplň rodičovství.

a pokud je formuluje, nekontroluje a nepožaduje jejich splnění (Čáp, Mareš, 2001). Mezi aplikovaným stylem výchovy a následným chováním dítěte je významná souvislost (Fontana, 2003).

Přiřazením rodiče či předškolního pedagoga k některému z temperamentových typů či modelu způsobů výchovy označuje pouze jeho převládající dispozice, nemůže být jeho hodnocením. Každá osobnost vychovávajícího je totiž mnohem složitější a nedá se vměstnat do určité kategorie (Holoušová, 2002).

EMPIRICKÁ ČÁST

Záměrem empirické části diplomové práce je analyzovat postoje předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí po jejich osobní zkušenosti s rodičovstvím a interpretovat získaná data v jejich kontextové celistvosti.

4 ANALÝZA POSTOJŮ PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V KONTEXTU VLASTNÍ ZKUŠENOSTI S RODIČOVSTVÍM

K analýze je přistoupeno z hlediska kvantitativní i kvalitativní metodologie. Kvalitativní výzkumné šetření má za cíl identifikovat klíčové vztahy mezi proměnnými a ověřit je pomocí přijetí či zamítnutí formulovaných hypotéz. Kvalitativní analýza má za cíl specifikovat výsledky kvantitativního výzkumného šetření.

4.1 Cíle práce a formulace hypotéz

Empirická část svou koncepcí navazuje na hlavní teoretická východiska diplomové práce. Z nejvyšší úrovně obecnosti vychází stanovení výzkumného problému, který reflektuje zkušenosti a teoretický přehled v dané oblasti. **Výzkumný problém** je formulován v podobě otázky „*Existují souvislosti mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a vývojem jeho postojů ke vzdělávání dětí?*“ a odpovědí na ni je následně celý výzkum.

Centrálním bodem diplomové práce jsou její výzkumné cíle. **Hlavním cílem** je zjistit, dochází-li k vývoji postojů předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí v kontextu osobní zkušenosti s rodičovstvím. K hlavnímu cíli jsou formulovány dva **dílčí cíle**:

- Zjistit, objevují-li se u předškolních pedagogů vlivem rodičovství subjektivně vnímané rozdíly při vykonávání odborných činností vztahujících se k jejich profesní roli porovnáním se situací před osobní zkušeností s vlastním dítětem.
- Zjistit, má-li osobní zkušenost s rodičovstvím předškolních pedagogů subjektivní vliv na osobnostní vlastnosti související s jejich profesní rolí.

V souvislosti s těmito cíli je stanoveno pět věcných **hypotéz (H)** ověřujících vztahy mezi jevy:

H1 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, vnímají vývoj svých postojů k profesní roli jako pozitivní.

H2 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, vnímají subjektivně významnější rozdíl ve schopnosti analyzovat věkové a individuální potřeby dětí než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo.

H3 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, vnímají subjektivně významnější rozdíl při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo.

H4 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, jsou vnímavější než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo.

H5 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, jsou trpělivější než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo.

4.2 Aplikovaná metodika a charakteristika zkoumaného souboru

Empirická část vychází z tzv. **smíšeného výzkumu**, který byl proveden na základě stanoveného problému, cílů, hypotéz a otázek. K výzkumnému šetření bylo přistoupeno z kvantitativního hlediska, kdy výsledná data konkretizuje kvalitativní analýza. Kvantitativní výzkum pracuje s přesně operacionalizovanými proměnnými, které jsou měřeny a mezi kterými jsou identifikovány klíčové vztahy. Prostřednictvím kvalitativní analýzy je interpretován subjektivní způsob prožívání sociálních subrolí předškolního pedagoga. Jejím cílem je porozumět daným skutečnostem v celostním pojetí. Snahou smíšeného výzkumu je zkombinovat přednosti obou výše uvedených přístupů. Výhod propojování přístupů je mnoho. V rámci této práce je využito aspektu umožňujícího rozšířit možnosti interpretace výsledků kvantitativního šetření a konkretizovat tak zjištěné skutečnosti.

Kvantitativní výzkumné šetření probíhalo postupně na třech úrovních. První úroveň byla pilotáž, která probíhala formou rozhovorů a byla primární sondou do oblasti dané problematiky. Umožnila vymezit okruh vlastností, u kterých vnímali oslovení předškolní

pedagogové subjektivní ovlivnění rodičovstvím. Druhou úrovní byl předvýzkum, v jehož rámci byla ověřována srozumitelnost a jednoznačnost jednotlivých položek dotazníku.

Vlastní výzkumné šetření bylo realizováno formou online **dotazníku**¹⁵ určeného předškolním pedagogům, kteří se v průběhu své praxe stali rodiči. Dotazník se skládal z celkem 14 položek. Obsahoval položky uzavřené (strukturované) i otevřené (nestrukturované). U uzavřených položek měli respondenti z několika předkládaných odpovědí vybrat jednu. Účelem otevřených položek byla specifikace odpovědí vycházejících z uzavřených položek a možnost volného doplňujícího vyjádření respondenta.

Sběr dat probíhal v období od 3. listopadu do 20. listopadu 2015. E-mailem byly osloveny všechny mateřské školy v České republice uvedené v Rejstříku škol a školských zařízení (jejich počet činil v průběhu výzkumného šetření 5 269), a také 2 984 mateřských škol ve Slovenské republice. Celkový počet čítal 8 253 mateřských škol. Skutečnost, že e-maily uvedené ve školském rejstříku či seznámech škol a školských zařízení¹⁶ odkazovaly často na základní školy, pod které mateřské školy spadají, byla příčinou, že se dotazníky v mnoha případech nedostaly k potenciálním respondentům. Návratnost dotazníků ovlivnil i fakt, že mnoho emailových adres bylo neplatných. Ve čtyřech případech ředitelé poskytli zpětnou vazbu¹⁷, že v týmu nemají pedagogy, kteří by odpovídali požadovaným kritériím.

Na základě provedeného dotazníkového šetření byly následně testovány hypotézy. Pro ověření hypotéz bylo využito **testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**. Cílem bylo zjistit, zda mezi dvěma jevy zachycenými prostřednictvím nominálního měření existuje souvislost. Pro provedení této statistické metody bylo nutné formulovat nulovou a alternativní hypotézu. Nulová hypotéza (H_0) předpokládá, že mezi sledovanými jevy neexistuje statisticky významná souvislost. Alternativní hypotéza (H_A) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy statisticky významná souvislost existuje. Podrobný metodologický postup testu nezávislosti je uveden v metodice profesora Chrásky (2007). K následným výpočtům byla využita aplikace Office Excel. V *první kontingenční tabulce* jsou uvedeny skutečné hodnoty z dotazníků (tzv. pozorované četnosti). Tato tabulka musela být

¹⁵ Viz příloha č. 1 – Dotazník. Dotazník lze definovat jako formu získávání dat, kdy zadavatel výzkumu klade písemně otázky, na které respondenti písemně odpovídají (Gavora, 2000).

¹⁶ Zoznamy škôl a školských zariadení (dostupné z http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-a-prognozy-skolstva/registre/zoznamy-skol-a-skolskych-zariadeni.html?page_id=9332).

¹⁷ „Je mi líto, ale ve svém týmu mám ‚nematky‘.“ „Takové pedagogy nemáme.“ „Nemáme u nás ve škole takové pedagogy.“ „V naší mateřské škole nejsou pedagogové, kteří se v průběhu své praxe stali rodiči.“

redukována, neboť nebyly splněny požadavky¹⁸ kladené na velikost očekávaných četností, a to i přes celkový počet 260 respondentů. Proto byl u kontingenční tabulky redukován počet polí¹⁹, čímž došlo ke sloučení méně zastoupených kategorií, a bylo tak dosaženo žádoucího zvětšení četností a splnění podmínek pro oprávněné použití testu nezávislosti chí-kvadrát (Chráska, Kočvarová, 2014; Šafr, 2011; Hron, Kunderová, 2013). *Druhá kontingenční tabulka* obsahuje redukované pozorované četnosti a očekávané četnosti, které jsou uvedeny v závorkách. *Třetí kontingenční tabulka* obsahuje výpočet chí-kvadrát. Ve *čtvrté tabulce* je uveden dosažený výsledek v porovnání s kritickou hodnotou testového kritéria chí-kvadrát pro daný stupeň volnosti a hladiny významnosti. Pokud je vypočítaná hodnota testového kritéria po srovnání s kritickou hodnotou vyšší, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, tzn. že mezi odpověďmi v rámci sledovaných hodnot v kontingenční tabulce existuje statisticky významná souvislost. V opačném případě přijímáme nulovou hypotézu, tzn. že mezi odpověďmi neexistuje statisticky významná souvislost. V případě odmítnutí H_0 bylo dále zjišťováno, jaká závislost v kontingenční tabulce existuje. Pro tento účel bylo použito **znaménkové schéma pro kontingenční tabulku**. Pomocí aplikace Office Excel byly vypočteny procentuální očekávané i pozorované četnosti, testové kritérium z (z -skóre)²⁰ a výsledek se znaménky podle hladiny významnosti. Detailněji se této statistické metodě věnují autoři Chráska a Kočvarová (2014).

Kvalitativní analýzu představuje případová studie²¹, jejímž hlavním cílem bylo specifikovat výsledky testovaných hypotéz, zasadit je do širších souvislostí a popsat vztahy

¹⁸ Požadavky na velikost očekávaných četností: ve více než 20 % polí kontingenční tabulky nesmí být očekávané četnosti menší než 5 nebo v některém poli očekávaná četnost menší než 1 (Chráska, 2014).

¹⁹ Při ověřování H_1 byly sloučeny kategorie ve sloupci tabulky „negativně“ a „nelze specifikovat“ souhrnně pod „negativně“ a v jejím řádku možnosti „vůbec“, „spíše ne“ a „nevím“ souhrnně pod „ne“. U testování hypotézy H_2 a H_3 byly ve sloupci tabulky v první fázi seskupeny možnosti odpovědí „nevnímám“ a „spíše nevnímám“ a v řádku tabulky varianty „vůbec“ a „spíše ne“. Vzhledem ke skutečnosti, že četnosti byly i přes tuto integraci nízké, byla k odpovídajícím kategoriím přidružena i vágní varianta „nedokážu posoudit“ a „nevím“. Souhrnně tedy byly uvedené varianty odpovědí ve sloupci sloučeny pod „nevnímám“ a v řádku pod „ne“. V případě ověřování hypotéz H_4 a H_5 byly nejprve ve sloupci tabulky sloučeny kategorie „neovlivnilo“ a „spíše neovlivnilo“ a v řádku tabulky varianty „vůbec“ a „spíše ne“. Vzhledem ke stále nízké četnosti byla i v tomto případě k odpovídajícím kategoriím přidružena vágní varianta „nevím“ a to ve sloupci i řádku. Souhrnně tak byly možnosti odpovědí ve sloupci sloučeny pod „nevnímám“ a v řádku pod „ne“.

²⁰ „Vypočítaná hodnota testového kritéria z je ukazatelem velikosti rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností v určitém poli kontingenční tabulky. Pokud má vypočítaná hodnota z v určitém poli kladné znaménko, znamená to, že v tomto poli je pozorovaná četnost větší než četnost očekávaná. Záporné znaménko vypovídá o tom, že v daném poli kontingenční tabulky je pozorovaná četnost menší než četnost očekávaná. Čím vyšší je vypočítaná hodnota z , tím větší je mezi pozorovanou a očekávanou četností rozdíl“ (Chráska, Kočvarová, 2014, s. 49).

²¹ Švaříček, Šedřová a kol. (s. 97, 2014) uvádějí, že „případová studie, jak vyplývá z názvu, je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům“ (2014, s. 108).

v jejich celistvosti. Výstupem je explanatorní (vysvětlující) studie, která usiluje o odhalení souvislostí a vysvětlení příčin konkrétních jevů (Hendl, 2016; Švaříček, Šedová, 2014).

Výzkumná otázka reflektovala účel kvalitativní analýzy, jímž bylo konkretizovat výsledky získávané kvantitativním šetřením. Formulována byla následujícím způsobem: ***Jakým způsobem se u předškolního pedagoga projevuje pozitivní ovlivnění rodičovstvím?*** Otázka byla následně rozložena do specifických otázek: *Jakým způsobem ovlivňuje rodičovství předškolního pedagoga schopnost analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí? Jakým způsobem ovlivňuje rodičovství předškolního pedagoga poradenskou činnost pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí? V jakém kontextu se projevuje subjektivní vliv rodičovství na vnímavost předškolního pedagoga? V jakém kontextu se projevuje subjektivní vliv rodičovství na trpělivost předškolního pedagoga?*

Technikou sběru byl **polostrukturovaný rozhovor**. Po vzájemném seznámení v úvodu rozhovoru byl jeho účastník požádán o souhlas k účasti na výzkumném šetření a o souhlas rozhovor nahrávat. Dále byl seznámen se záměrem rozhovoru a ujištěn o zachování anonymity. Rozhovor vycházel z úvodních otázek, následovaly otázky hlavní, navazující, dynamické a ukončující. Záměrem úvodních otázek bylo přivést účastníka ke spontánnímu projevu. Účelem hlavních otázek bylo konkretizovat jádro výzkumného šetření. Navazující otázky byly kladeny v závislosti na potřebě konkretizovat danou odpověď, aby bylo docíleno adekvátního pochopení smyslu řečeného. Dynamické otázky byly do rozhovoru zařazovány průběžně a jejich cílem bylo udržet vzájemnou interakci a podněcovat aktivitu účastníka rozhovoru. Nedílnou součástí rozhovoru byly ukončovací otázky, informace o další orientaci výzkumu, poděkování a rozloučení. Záznamy rozhovorů²² byly z důvodu jejich vizualizace a následné analýzy přepsány. Rozšiřující informace k problematice kvalitativního dotazování jsou uvedeny v příručce profesora Hendla (2016).

4.3 Charakteristika zkoumaného souboru

Diplomová práce se zabývá vývojem postojů předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí po jejich osobní zkušenosti s rodičovstvím. Z tohoto důvodu základní soubor představovali předškolní pedagogové, kteří se v průběhu své praxe stali rodiči. Vzhledem ke skutečnosti, že neexistují žádné statistiky, které by postihovaly všechna požadovaná kritéria, bylo nezbytné oslovit co nejvíce mateřských škol a vyhledat v nich potenciální

²² Doslovné transkripcie rozhovorů jsou součástí příloh diplomové práce (příloha č. 4, č. 5, č. 6).

respondenty. Výběrový soubor tvořili všichni předškolní pedagogové, kteří v době konání dotazníkového šetření splňovali podmínku osobní zkušenosti s rodičovstvím během své praxe v mateřské škole. V tomto smyslu se jednalo o **vyčerpávající (exhaustivní) výběr** (Chráška, 2007). Zkoumaný soubor v konečném součtu vyplněných dotazníků tvořilo 260 předškolních pedagogů z České a Slovenské republiky.

Výběr tří respondentů pro případovou studii byl cílený. Respondenti museli splňovat podmínku, že se stali rodiči v průběhu své učitelské praxe. Následným předpokladem výběru byla skutečnost, že se ztotožňovali s tvrzením ověřených hypotéz. *Respondentka Lucie* (32 let) je předškolní pedagožkou v běžné mateřské škole, ve které jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodičovstvím navázala na svou tříletou praxi. Po skončení tříleté rodičovské dovolené tři roky pracovala. Pak měla druhé dítě. V současné době je třetím rokem opět v praxi. Má vysokoškolské vzdělání. *Respondentka Alice* (38 let) má tři děti a je ředitelkou čtyřtřídní mateřské školy se dvěma třídami běžného typu a dvěma třídami logopedickými. Před tím, než se poprvé stala matkou, dva roky pracovala v mateřské škole. V současné době je v praxi pátým rokem. Její vzdělání je vysokoškolské. *Respondentka Dora* (33 let) je speciální pedagožkou. Pracuje v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Má dvě děti. První dítě se jí narodilo po sedmi letech praxe. Má vysokoškolské vzdělání. Po navazující rodičovské dovolené je prvním rokem opět v praxi.

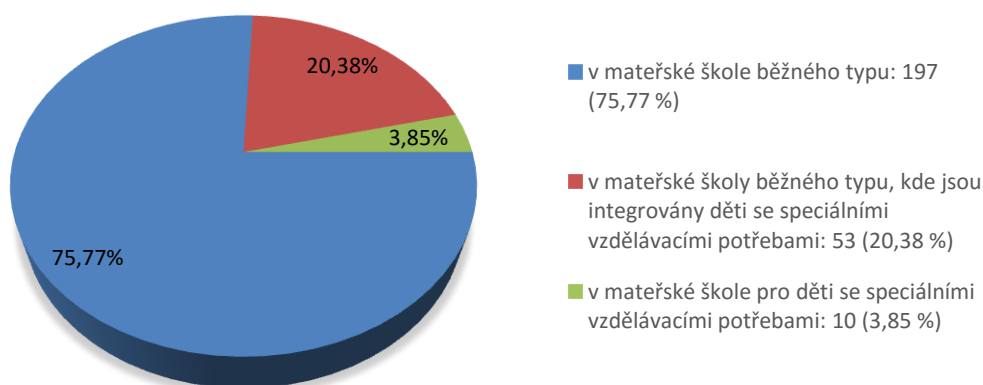
4.4 Analýza a interpretace výsledků

V této části jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření. Získaná data jsou v návaznosti na charakter položky uspořádána do tabulek, vizualizovaná prostřednictvím grafů a doplněna komentářem.

Položka č. 1 – Pracujete jako předškolní pedagog

Tabulka 1 – Typ mateřské školy

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost
v mateřské škole běžného typu	197	75,77 %
v mateřské školy běžného typu, kde jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami	53	20,38 %
v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami	10	3,85 %
Celkem	260	100 %



Graf 1 – Typ mateřské školy

Komentář:

Položka byla koncipována jako povinná, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Z výše uvedeného vyplývá, že nejpočetnější skupinu dotazovaných tvořilo 197 předškolních pedagogů pracujících v mateřské škole běžného typu (75,77 %). V mateřské škole, kde jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami, působilo 53 respondentů (3,83 %). V mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami bylo zaměstnáno 10 dotazovaných (3,85 %).

Věk 145 předškolních pedagogů (55, 77 %) působících v mateřské škole běžného typu byl 41 let a více. Rodičovství zásadně ovlivnilo 11 předškolních pedagogů (4,23 %), kteří pracují v mateřské škole běžného typu, kde jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodičovství mělo zásadní vliv na postoje 5 předškolních pedagogů (1,92 %), kteří pracují v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Položka č. 2 – Naplňuje Vás Vaše profesní role předškolního pedagoga v procesu vzdělávání?

Tabulka 2 – Prožitek naplnění z profesní role

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost
ano	255	98,08 %
nevím	5	1,92 %
ne	0	0 %
Celkem	260	100 %

Komentář:

Položka byla koncipována jako povinná, respondent se musel rozhodnout mezi odpověďmi „ano“, „nevím“ a „ne“.

Odpověď „ano“ zvolilo 255 dotazovaných (98,08 %). Pouze 5 respondentů (1,92 %) uvedlo možnost „nevím“. Variantu „ne“ nezvolil žádný z respondentů.

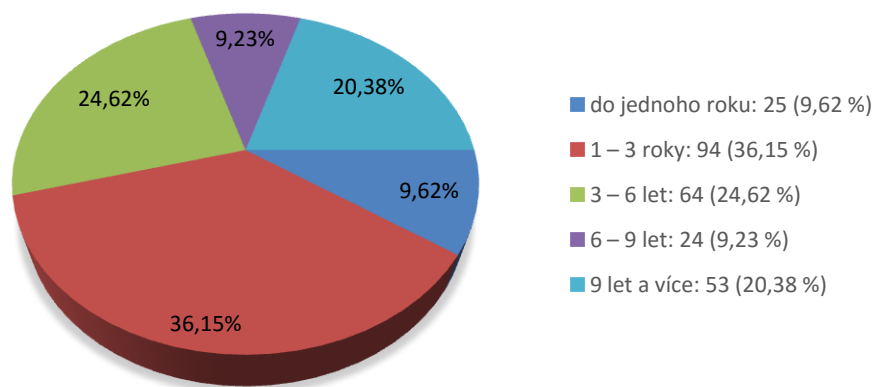
Souhrnně lze konstatovat, že předškolní pedagogové, kteří vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zvolili v počtu 62 (23,85 %) možnost, že je jejich profese naplňuje. Z toho 52 předškolních pedagogů (20 %) působilo v mateřské škole běžného typu, kde jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami a 10 pedagogů (3,85 %) pracovalo v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Předškolní pedagogové, kteří zvolili možnost „nevím“ (1,92 %), působili ve čtyřech případech (1,54 %) v mateřské škole běžného typu a jeden pedagog (0,38 %) v mateřské škole běžného typu, kde jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Položka č. 3 – Délka Vaší praxe před rodičovstvím

Tabulka 3 – Délka praxe před rodičovstvím

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost
do jednoho roku	25	9,62 %
1 – 3 roky	94	36,15 %
3 – 6 let	64	24,62 %
6 – 9 let	24	9,23 %
9 let a více	53	20,38 %
Celkem	260	100 %



Graf 2 – Délka praxe před rodičovstvím

Komentář:

Otázka byla koncipována jako povinná, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

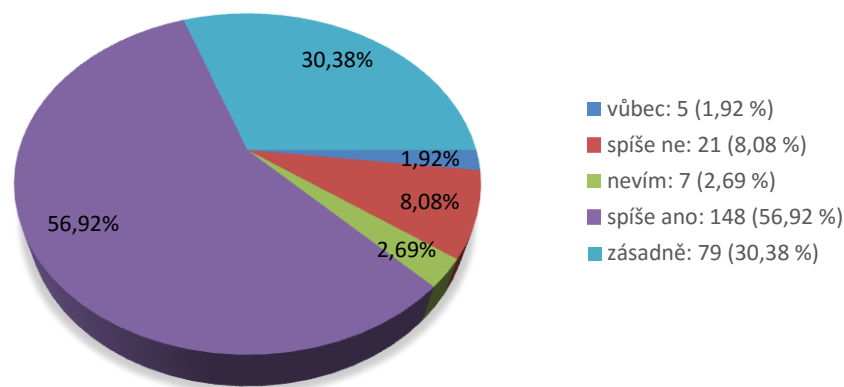
Nejpočetněji byla v dotazníkovém šetření zastoupena skupina předškolních pedagogů s délkou praxe před rodičovstvím od jednoho do tří let, do které spadalo 94 respondentů (36,15 %). V rozmezí tří až šesti let se pohybovala skupina 64 dotazovaných (24,62 %) následována 53 respondenty (20,38 %) s délkou praxe devíti a více let. Praxi do jednoho roku uvedlo 25 dotazovaných (9,62 %). Poslední skupinu tvořilo 24 respondentů s praxí šest až devět let.

Skupina předškolních pedagogů s délkou praxe od jednoho do tří let, která byla nejpočetněji reprezentována, se v 74 případech (28,46 %) pojí s věkem respondentů uvádějících 41 let a více a v počtu 50 respondentů (19,23 %) se středoškolským vzděláním.

Položka č. 4 – Ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím Vaše postoje vztahující se k Vaší profesní roli předškolního pedagoga?

Tabulka 4 – Vliv rodičovství na postoje vztahující se k profesní roli

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost
vůbec	5	1,92 %
spíše ne	21	8,08 %
nevím	7	2,69 %
spíše ano	148	56,92 %
zásadně	79	30,38 %
Celkem	260	100 %



Graf 3 – Vliv rodičovství na postoje vztahující se k profesní roli

Komentář:

Položka byla koncipována jako povinná, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

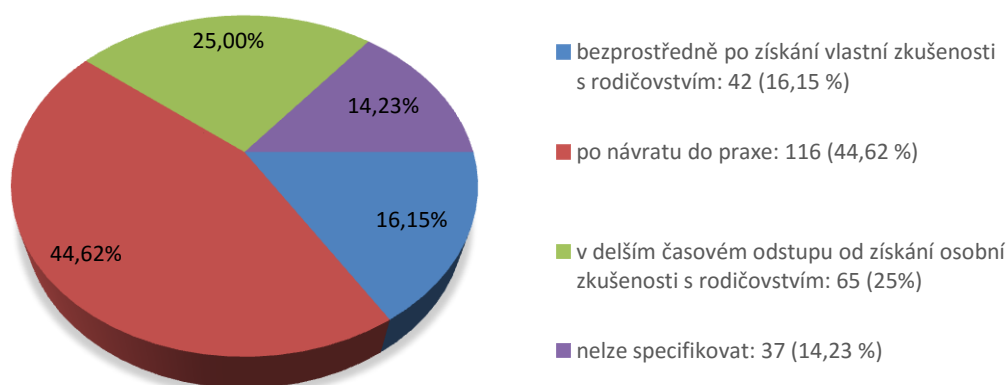
Celkem 148 respondentů (56,92 %) zvolilo možnost „*spíše ano*“. Zásadní ovlivnění uvedlo 79 dotazovaných (30,38 %). Pro alternativu „*spíše ne*“ se rozhodlo 21 respondentů (2,69 %). Jen 5 dotazovaných (1,92%) uvedlo, že je osobní zkušenost s rodičovstvím v postojích vztahujících se k jejich profesní roli předškolního pedagoga neovlivnila vůbec.

Osobní zkušenost s rodičovstvím spíše ovlivnila 110 předškolních pedagogů (42,31 %) pracujících v mateřské škole běžného typu. Možnost „*spíše ovlivnilo*“ zvolilo 145 předškolních pedagogů (55,77 %), kteří současně uvedli, že je jejich profesní role naplňuje a 129 předškolních pedagogů (49,62 %) vnímajících pozitivně vývoj svých postojů. Zásadní ovlivnění osobní zkušeností s rodičovstvím subjektivně vnímalo 63 předškolních pedagogů (24,23 %) pracujících v mateřské škole běžného typu. Zásadní vliv rodičovství byl také u 78 předškolních pedagogů (30 %) spojen s faktem, že je jejich profesní role naplňuje a u 75 předškolních pedagogů (28,85 %) je propojen s pozitivním vnímáním vývoje svých postojů.

Položka č. 5 – Kdy jste si uvědomili, že ve Vašich postojích vztahujících se k profesní roli předškolního pedagoga došlo ke změně?

Tabulka 5 – Časové hledisko vývoje v postojích

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost
bezprostředně po získání vlastní zkušenosti s rodičovstvím	42	16,15 %
po návratu do praxe	116	44,62 %
v delším časovém odstupu od získání osobní zkušenosti s rodičovstvím	65	25 %
nelze specifikovat	37	14,23 %
Celkem	260	100 %



Graf 4 – Časové hledisko vývoje v postojích

Komentář:

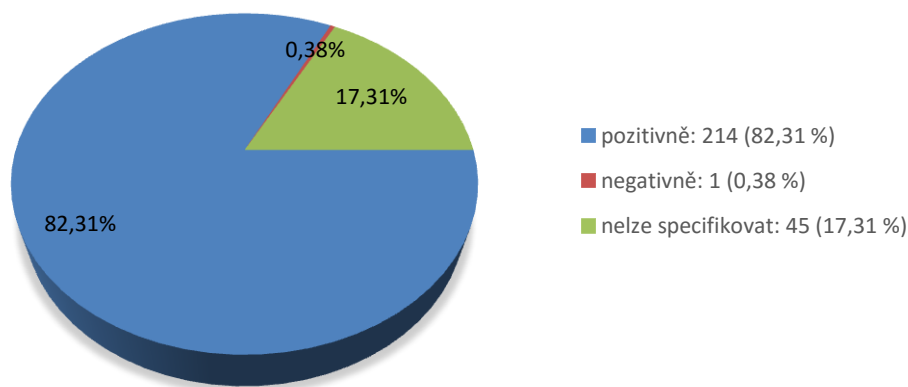
Položka byla koncipována jako povinná, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Z celkového počtu 260 respondentů uvedlo 116 z nich (44, 62 %), že si změnu ve svých postojích vztahujících se k profesní roli předškolní pedagoga uvědomilo po návratu do praxe. Možnost „v delším časovém odstupu od získání osobní zkušenosti s rodičovstvím“ zvolilo 65 dotazovaných (25 %). Bezprostředně pocítilo tuto změnu v postojích 42 respondentů (16,15 %). K žádné z alternativ se nepřiklonilo 37 dotazovaných (14,23 %).

Položka č. 6 – Jak vnímáte vývoj svých postojů v profesní roli předškolního pedagoga po osobní zkušenosti s rodičovstvím?

Tabulka 6 – Vnímání vývoje postojů

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost
pozitivně	214	82,31 %
negativně	1	0,38 %
nelze specifikovat	45	17,31 %
Celkem	260	100 %



Graf 5 – Vnímání vývoje postojů

Komentář:

Položka byla koncipována jako povinná, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky [pozitivně → otázka č. 7, negativně → otázka č. 8, nelze specifikovat → otázka č. 9].

Vývoj svých postojů v profesní roli předškolního pedagoga po osobní zkušenosti s rodičovstvím vnímalo pozitivně 214 respondentů (83,31 %). Svou odpověď nespécifikovalo 45 dotazovaných (17,31 %). Pouze jeden dotazovaný (0,38 %) vnímal vývoj svých postojů negativně.

Jediný předškolní pedagog (0,38 %), který negativně vnímal vývoj svých postojů k profesní roli, současně uvedl, že je ve věku 36 – 40 let, je středoškolsky vzdělán a pracuje v mateřské škole běžného typu. Pociťuje naplnění ze své profesní role, kterou subjektivně ovlivnila (odpověď „spíše ovlivnila“) zkušenost s rodičovstvím po návratu do praxe. Jeho délka praxe před rodičovstvím byla v rozsahu 1 – 3 roky. Respondent dále uvedl, že subjektivní rozdíl vnímá v samostatné projektování výchovné a vzdělávací činnosti a jejich provádění,

při uplatňování didaktických prvků odpovídajících věku a individualitě dětí, při provádění evaluační činnosti, při samostatné uplatňování výsledků evaluace v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání a při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí. Z odpovědí dále vyplynulo, že rodičovství zásadně ovlivnilo jeho všímavost, komunikativnost a smířlivost.

Položka č. 7 – Prosím, rozved'te svou odpověď, proč vnímáte vývoj ve Vašich postojích pozitivně.

Komentář:

Položka byla koncipována jako nepovinná, respondent mohl napsat odpověď vlastními slovy.

Odpovědi respondentů jsou klíčovým zdrojem informací, které objasňují kontextové souvislosti celé práce. Výčet nejrelevantnějších odpovědí respondentů je uveden v příloze č. 2 – Kontexty pozitivního vnímání vývoje postojů. Tento souhrn není s ohledem na jeho rozsáhlost kompletní.

Z komentářů respondentů lze shrnout, že pozitivní vývoj vnímají předškolní pedagogové v následujících souvislostech, kdy se ze svého subjektivního pohledu po osobní zkušenosti s rodičovstvím považují při vzdělávání dětí za **empatičtější** k dítěti i k rodičům a k jejich pocitům, **obezřetnější** – v kontextu úrazu a nemoci, **jistější, sebejistější, flexibilnější, trpělivější, realističtější, komunikativnější, vyrovnanější, optimističtější, laskavější, tolerantnější, všímavější** – k individualitě a specifikám dítěte, **profesionálnější** s osobnějším přístupem k dětem i rodičům, **respektující, rozvážnější, zodpovědnější a chápavější** – k potřebám dítěte, jeho obavám, náladám, chování, pochopení rodiny a jejich zvyků, rytmu, fungování.

Jsou schopni snadněji nacházet řešení různých situací a korigovat své reakce. Dále uvádějí změnu životních priorit i postojů a nabytí schopnosti přiblížit se dětskému světu. A to i v souvislosti s dětskými filmy, hračkami a literaturou. Uvědomili si odlišnost teorie a praxe a nezbytnost jejich propojení. Své rodičovství vnímají jako zkušenost, zdroj učení a sebevzdělávání. Zmiňují změnu v přístupu k dětem, kdy jsou v některých situacích zásadovější a důslednější a naopak v jiných více liberální. Rodičovství mělo vliv na jejich schopnost předvídat. Ke své profesi přistupují nyní s větším nadhledem a s pochopením pro každé dítě.

Položka č. 8 – Prosím, rozved'te svou odpověď, proč vnímáte vývoj ve Vašich postojích negativně.

„Myslím, že mám vyšší nároky na své děti. Kdybych neměla pedagogické vzdělání, jistě bych spoustu věcí ve výchově a vzdělání svých dětí řešila jinak.“ (ID²³ respondenta: 83)

Komentář:

Položka byla koncipována jako nepovinná, respondent mohl napsat odpověď vlastními slovy. Jedna z respondentek uvedla, že vnímá vývoj svých postojů v profesní roli předškolního pedagoga po osobní zkušenosti s rodičovstvím negativně. Pedagogické vzdělávání u ní mělo za následek větší požadavky na své děti.

Položka č. 9 – Vnímáte subjektivní rozdíl při vykonávání odborných činností vztahující se k Vaší profesní roli předškolního pedagoga po vlastní zkušenosti s rodičovstvím?

Tabulka 7 – Subjektivní vnímání rozdílu při vykonávání odborných činností

Odborné činnosti					
Analýza věkových a individuálních potřeb			Realizace individuálních i skupinových vzdělávacích činností		
Škála	Počet respondentů	Relativní četnost	Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	16	6,15 %	nevnímám	24	9,23 %
spíše nevnímám	26	10,00 %	spíše nevnímám	46	17,69 %
nedokážu posoudit	20	7,69 %	nedokážu posoudit	34	13,08 %
spíše vnímám	98	37,69 %	spíše vnímám	98	37,69 %
vnímám	100	38,46 %	vnímám	58	22,31 %
Celkem	260	100 %	Celkem	260	100 %

²³ IDentification – identifikace.

Samostatné projektování výchovné a vzdělávací činnosti a jejich provádění

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	34	13,08 %
spíše nevnímám	45	17,31 %
nedokážu posoudit	44	16,92 %
spíše vnímám	89	34,23 %
vnímám	48	18,46 %
Celkem	260	100 %

Nacházení vhodných strategií a metod pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	18	6,92 %
spíše nevnímám	37	14,23 %
nedokážu posoudit	25	9,62 %
spíše vnímám	106	40,77 %
vnímám	74	28,46 %
Celkem	260	100 %

Uplatňování didaktických prvků odpovídajících věku a individualitě dětí

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	25	9,62 %
spíše nevnímám	40	15,38 %
nedokážu posoudit	21	8,08 %
spíše vnímám	88	33,85 %
vnímám	86	33,08 %
Celkem	260	100 %

Projektování (plánování) a provádění individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	29	11,15 %
spíše nevnímám	43	16,54 %
nedokážu posoudit	73	28,08 %
spíše vnímám	55	21,15 %
vnímám	60	23,08 %
Celkem	260	100 %

Provádění evaluační činnosti (kontrolování a hodnocení výsledků své práce, sledování a hodnocení individuálních pokroků dětí v jejich rozvoji a učení)

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	25	9,62 %
spíše nevnímám	43	16,54 %
nedokážu posoudit	41	15,77 %
spíše vnímám	102	39,23 %
vnímám	49	18,85 %
Celkem	260	100 %

Samostatné uplatňování výsledků evaluace v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	25	9,62 %
spíše nevnímám	39	15,00 %
nedokážu posoudit	60	23,08 %
spíše vnímám	99	38,08 %
vnímám	37	14,23 %
Celkem	260	100 %

**Provádění poradenské činnosti pro rodiče
ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí
v rozsahu, který odpovídá pedagogickým
kompetencím předškolního pedagoga
a mateřské školy**

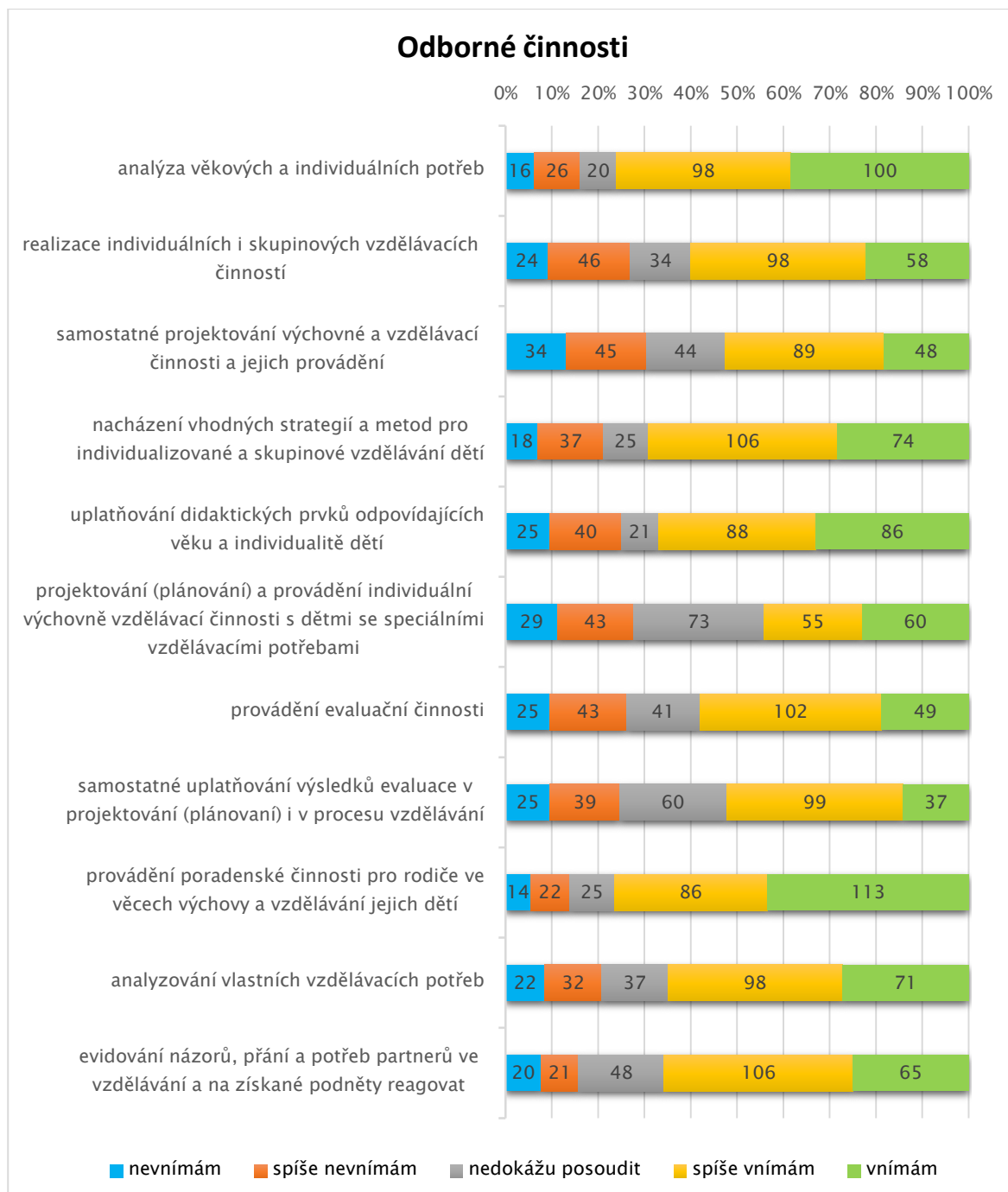
Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	14	5,38 %
spíše nevnímám	22	8,46 %
nedokážu posoudit	25	9,62 %
spíše vnímám	86	33,08 %
vnímám	113	43,46 %
Celkem	260	100 %

Analyzování vlastních vzdělávacích potřeb

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	42	16,15 %
spíše nevnímám	35	13,46 %
nedokážu posoudit	19	7,31 %
spíše vnímám	73	28,08 %
vnímám	91	35,00 %
Celkem	260	100 %

**Evidování názorů, přání a potřeb partnerů
ve vzdělávání a na získané podněty reagovat**

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
nevnímám	20	7,69 %
spíše nevnímám	21	8,08 %
nedokážu posoudit	48	18,46 %
spíše vnímám	106	40,77 %
vnímám	65	25,00 %
Celkem	260	100 %



Graf 6 – Subjektivní vnímání rozdílu při vykonávání odborných činností

Komentář:

Položka byla koncipována jako povinná, respondent se musel u každé podotázky rozhodnout mezi odpověďmi „1 – nevnímám“, „2 – spíše nevnímám“, „3 – nedokážu posoudit“, „4 – spíše vnímám“ a „5 – vnímám“.

U každé odborné činnosti je uvedena varianta s nejvyšší četností odpovědí.

Při vykonávání analýzy věkových a individuálních potřeb největší skupina respondentů v počtu 100 (38,46 %) dotazovaných vnímala rozdíl. Při realizaci individuálních

i skupinových vzdělávacích činností tvořilo nejpočetnější skupinu spíše vnímající rozdíl 98 respondentů (37,69 %). V samostatném projektování výchovné a vzdělávací činnosti a v jejich provádění největší skupina čítající 89 dotazovaných (34,23 %) spíše vnímala rozdíl. Při vykonávání odborné činnosti týkající se nacházení vhodných strategií a metod pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí byla nejvíce zastoupenou odpovědí „*spíše vnímám*“, kterou zvolilo 106 respondentů (40,77 %). V oblasti uplatňování didaktických prvků odpovídajících věku a individualitě dětí se nejpočetněji zvolenou variantou stala odpověď „*spíše vnímám*“, kterou zvolilo 88 dotazovaných (33,85 %). Nejpočetněji zastoupená skupina zahrnující 73 respondentů (28,08 %) zvolila u podotázky týkající se projektování (plánování) a provádění individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami možnost „*nedokážu posoudit*“. V provádění evaluační činnosti spíše vnímala subjektivní rozdíl skupina 102 dotazovaných (39,23 %). Celkem 99 respondentů (38,08 %) pojímala skupina, která spíše vnímala rozdíl při samostatném uplatňování výsledků evaluace v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání. Nejpočetnější skupina zahrnující 113 respondentů (43,46 %) vnímala rozdíl při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí. Analyzování vlastních vzdělávacích potřeb je po osobní zkušenosti s rodičovstvím subjektivně rozdílně vnímáno u 91 dotazovaných (35 %). V evidování názorů, přání a potřeb partnerů ve vzdělávání a reagování na získané podněty byla nejčastější odpovědí „*spíše vnímám*“, kterou zvolilo 106 respondentů (40,77 %).

Souhrnně lze říci, že předškolní pedagogové s osobní zkušeností s rodičovstvím vnímali nejpočetněji subjektivní rozdíl při analyzování věkových a individuálních potřeb a při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí.

Variety odpovědí „*nevnímám*“ a „*spíše nevnímám*“ zvolilo vždy početně nižší procento dotazovaných, které u žádné z nabízených odborných činností souhrnně nepřekročilo 32 %.

Položka č. 10 – Uved'te prosím míru subjektivního vlivu rodičovství na osobnostní vlastnosti související s Vaší profesní rolí předškolního pedagoga.

Tabulka 8 – Míra subjektivního vlivu rodičovství na osobnostní vlastnosti

Subjektivní vliv rodičovství na osobnostní vlastnosti související s profesní rolí předškolního pedagoga					
Vnímavost			Všíímavost		
Škála	Počet respondentů	Relativní četnost	Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
neovlivnilo	20	7,69 %	neovlivnilo	21	8,08 %
spíše neovlivnilo	19	7,31 %	spíše neovlivnilo	24	9,23 %
nevím	9	3,46 %	nevím	11	4,23 %
ovlivnilo	122	46,92 %	ovlivnilo	116	44,62 %
zásadně ovlivnilo	90	34,62 %	zásadně ovlivnilo	88	33,85 %
Celkem	260	100 %	Celkem	260	100 %
Přizpůsobivost			Iniciativnost		
Škála	Počet respondentů	Relativní četnost	Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
neovlivnilo	25	9,62 %	neovlivnilo	38	14,62 %
spíše neovlivnilo	29	11,15 %	spíše neovlivnilo	57	21,92 %
nevím	20	7,69 %	nevím	42	16,15 %
ovlivnilo	121	46,54 %	ovlivnilo	90	34,62 %
zásadně ovlivnilo	65	25,00 %	zásadně ovlivnilo	33	12,69 %
Celkem	260	100 %	Celkem	260	100 %
Pohotovost			Zásadovost		
Škála	Počet respondentů	Relativní četnost	Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
neovlivnilo	27	10,38 %	neovlivnilo	30	11,54 %
spíše neovlivnilo	37	14,23 %	spíše neovlivnilo	47	18,08 %
nevím	27	10,38 %	nevím	23	8,85 %
ovlivnilo	85	32,69 %	ovlivnilo	80	30,77 %
zásadně ovlivnilo	84	32,31 %	zásadně ovlivnilo	80	30,77 %
Celkem	260	100 %	Celkem	260	100 %

Trpělivost

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
neovlivnilo	22	8,46 %
spíše neovlivnilo	29	11,15 %
nevím	13	5,00 %
ovlivnilo	81	31,15 %
zásadně ovlivnilo	115	44,23 %
Celkem	260	100 %

Vytrvalost

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
neovlivnilo	24	9,23 %
spíše neovlivnilo	43	16,54 %
nevím	25	9,62 %
ovlivnilo	100	38,46 %
zásadně ovlivnilo	68	26,15 %
Celkem	260	100 %

Upřímnost

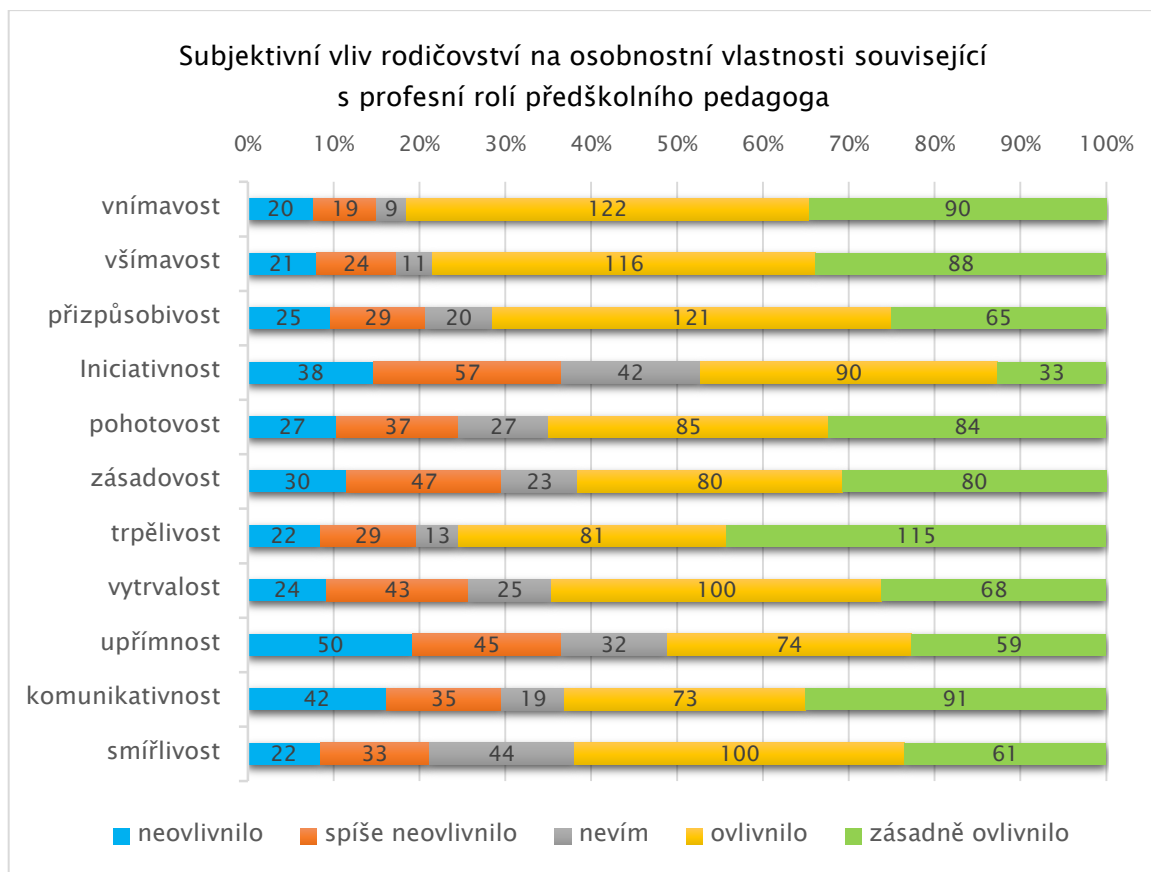
Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
neovlivnilo	50	19,23 %
spíše neovlivnilo	45	17,31 %
nevím	32	12,31 %
ovlivnilo	74	28,46 %
zásadně ovlivnilo	59	22,69 %
Celkem	260	100 %

Komunikativnost

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
neovlivnilo	42	16,15 %
spíše neovlivnilo	35	13,46 %
nevím	19	7,31 %
ovlivnilo	73	28,08 %
zásadně ovlivnilo	91	35,00 %
Celkem	260	100 %

Smířlivost

Škála	Počet respondentů	Relativní četnost
neovlivnilo	22	8,46 %
spíše neovlivnilo	33	12,69 %
nevím	44	16,92 %
ovlivnilo	100	38,46 %
zásadně ovlivnilo	61	23,46 %
Celkem	260	100 %



Graf 7 – Míra subjektivního vlivu rodičovství na osobnostní vlastnosti

Komentář:

Položka byla koncipována jako povinná, respondent se musel u každé podotázky rozhodnout mezi odpověďmi „1 – neovlivnilo“, „2 – spíše neovlivnilo“, „3 – nevím“, „4 – ovlivnilo“, „5 – zásadně ovlivnilo“ na dané škále.

Varianta odpovědi „zásadně ovlivnilo“ převažovala u těchto osobnostních vlastností: trpělivost – 115 dotazovaných (44,23 %) a komunikativnost – 91 dotazovaných (35 %).

Možnost „ovlivnilo“ zvolila nejpočetnější skupina respondentů u následujících osobnostních vlastností: vnímavost – 122 předškolních pedagogů (46,92 %), všímavost – 116 dotazovaných (44,62 %), přizpůsobivost – 121 respondentů (46,54 %), iniciativnost – 90 dotazovaných (34,62 %), pohotovost – 85 předškolních pedagogů (32,69 %), vytrvalost – 100 dotazovaných (38,46 %), upřímnost – 74 respondentů (28,46 %) a smířlivost – 100 respondentů (38,46 %).

U zásadovosti byly dvě skupiny početně shodné v odpovědi „ovlivnilo“ a „zásadně ovlivnila“, kdy každá z nich čítala 80 dotazovaných (30,77 %).

Souhrnně lze konstatovat, že zásadní vliv rodičovství předškolní pedagogové subjektivně vnímali u trpělivosti, komunikativnosti a zásadovosti. Možnosti odpovědi „neovlivnilo“

a „spíše neovlivnilo“ volilo vždy početně nižší procento dotazovaných, které u žádné z nabízených osobnostních vlastností souhrnně nepřekročilo 37 %.

Položka č. 11 – Vaše pohlaví

Tabulka 9 – Pohlaví

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost
žena	260	100 %
muž	0	0 %
Celkem	260	100 %

Komentář:

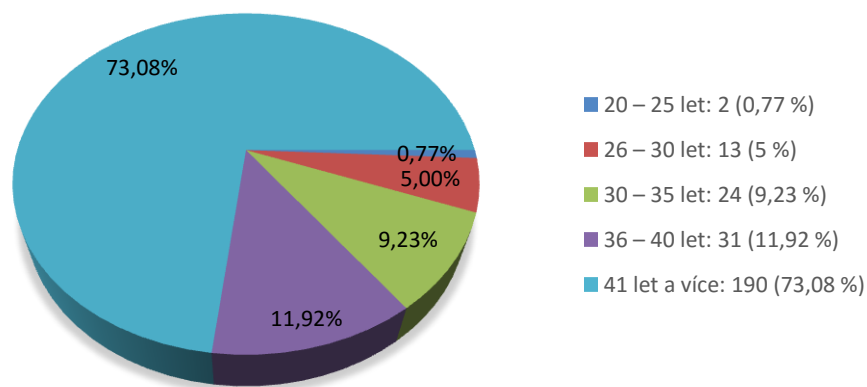
Položka byla koncipována jako povinná, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 260 respondentek (100 %).

Položka č. 12 – Váš věk

Tabulka 10 – Věk

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost
20 - 25 let	2	0,77 %
26 - 30 let	13	5 %
30 - 35 let	24	9,23 %
36 - 40 let	31	11,92 %
41 let a více	190	73,08 %
Celkem	260	100 %



Graf 8 – Věk

Komentář:

Položka byla koncipována jako povinná, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

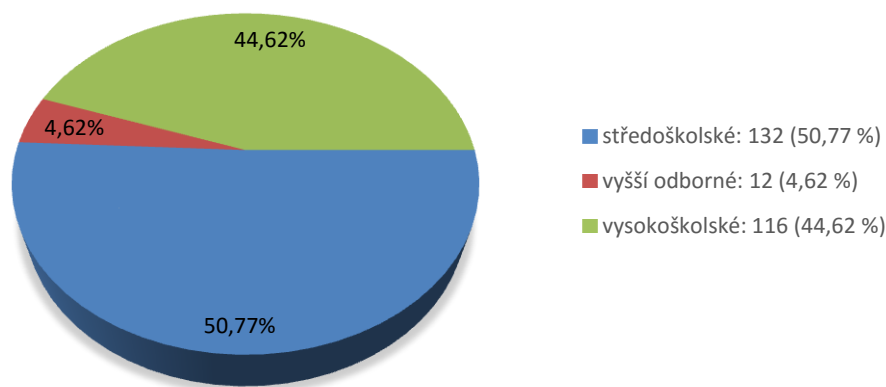
Nejpočetnější skupina zahrnovala 190 dotazovaných (73,08 %) ve věku 41 let a více. Celkem 31 respondentů (11,92 %) spadalo do věkového rozmezí 36 – 40 let. Rozmezí 30 – 35 let čítalo celkem 24 dotazovaných (9,23 %). Věk mezi 26 – 30 lety zahrnoval 13 respondentů (5 %). Pouze dva dotazovaní se nacházeli ve věkovém rozmezí 20 – 25 let (0,77 %).

V nejpočetněji zastoupené věkové skupině 41 let a více 108 předškolních pedagogů (41,54 %) uvedlo, že mají středoškolské vzdělání a 113 předškolních pedagogů (43,46 %) spíše vnímá subjektivní ovlivnění rodičovstvím.

Položka č. 13 – Vaše vzdělání

Tabulka 11 – Vzdělání

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost
středoškolské	132	50,77 %
vyšší odborné	12	4,62 %
vysokoškolské	116	44,62 %
Celkem	260	100 %



Graf 9 – Vzdělání

Komentář:

Položka byla koncipována jako povinná, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.

Nejpočetněji zastoupenou skupina čítající 132 respondentů (50,77 %) uvedla, že má středoškolské vzdělání. Vysokoškolské vzdělání uvedlo 116 dotazovaných (44,62 %). Nejméně zastoupenou odpovědí bylo „vyšší odborné vzdělání“, kterou zvolilo 12 respondentů (4,32 %).

Vysokoškolské vzdělávání uvedlo 82 předškolních pedagogů (31,54 %) pracujících v mateřské škole běžného typu a osm předškolních pedagogů z deseti (3,08 %), kteří pracují v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Položka č. 14 – Chcete-li ještě něco sdělit nebo doplnit, zde je prostor pro Vaše vyjádření, návrhy a dodatky vztahující se k Vaším postojům předškolního pedagoga ke vzdělávání dětí po tom, co jste se stali rodiči.

Komentář:

Položka byla koncipována jako nepovinná, respondent mohl napsat odpověď vlastními slovy. Doslovná vyjádření, která doplňují celkový kontext²⁴, jsou uvedena v příloze č. 3 – Doplňující vyjádření respondentů.

Lze shrnout, že převládajícím atributem v odpovědích je rodičovství předškolního pedagoga jako stimul k vývoji v postojích a vztazích, prostředek k pochopení dítěte, zkušenost, která

²⁴ Nejednoznačné komentáře, jednoslovné odpovědi a sdělení obsahující emailové adresy respondentů s žádostí o zaslání výsledků diplomové práce nejsou uváděny.

je nepřenositelná, zdroj porozumění dětem i rodičům a podnět k větší trpělivosti, toleranci, obezřetnosti, empatii.

Mimo rodičovství jako impulz k vývoji postojů respondentky uvedly, že svou roli hrají také osobnostní vlastnosti, věk, zkušenost a praxe předškolního pedagoga v návaznosti na celkový kontext vývoje společnosti. Byla zmíněna i skutečnost, že profese předškolního pedagoga měla vliv na výchovu vlastních dětí. Dvě respondentky sdělily, že jejich postoje k profesní roli ovlivnila role babičky. Na změnu postojů mělo u jedné z respondentek vliv vysokoškolské studium. Objevila se i souvislost s počtem dětí. Jak uvedla respondentka, zkušenost s více vlastními dětmi pro ni znamenala citelnější vnímání rozdílu mezi teorií a praxí. Jedna z respondentek se vyjádřila ke skutečnosti, že rodičovství změnilo pohled rodičů dětí v mateřské škole na její osobu. Byla zmíněna i zkušenost matky, která vzdělávala ve třídě své dítě a nyní by se tomu vyvarovala, neboť to považuje za negativní zkušenost. Jedna z respondentek upozornila na fakt, že výchova dnešních dětí je příliš benevolentní a rodiče jsou ze svých dětí následně bezradní. Čtyři respondentky se vyjádřily, že mateřství nemělo zásadní vliv na jejich profesi, která je naplňovala vždy.

4.5 Vyhodnocení hypotéz

Pro splnění cílů diplomové práce byly na začátku výzkumného šetření stanoveny věcné hypotézy, které byly následně ověřovány testem nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Testování významnosti bude provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, $\alpha = 0,01$ a $\alpha = 0,001$.

Testování hypotézy č. 1

H1 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, vnímají vývoj svých postojů k profesní roli jako pozitivní.

H1₀ Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a pozitivním vnímáním vývoje postojů ke vzdělávání dětí neexistuje statisticky významná souvislost.

H1_A Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a pozitivním vnímáním vývoje postojů ke vzdělávání dětí existuje statisticky významná souvislost.

Tabulka 12 – H1 pozorované četnosti

	Vůbec	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Pozitivně	2	7	1	129	75	214
Negativně	3	14	6	18	4	45
Nelze specifikovat	0	0	0	1	0	1
Celkem	5	21	7	148	79	260

Tabulka 13 – H1 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Pozitivně	10 (27,162)	129 (121,815)	75 (65,023)	214
Negativně	23 (5,838)	19 (26,185)	4 (13,977)	46
Celkem	33	148	79	260

Tabulka 14 – H1 výpočet chí-kvadrát

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Pozitivně	10,843	0,424	1,531	12,798
Negativně	50,445	1,971	7,122	59,538
Celkem	61,288	2,395	8,652	72,335

Tabulka 15 – H1 výsledek

Stupeň volnosti	Hladina významnosti			Dosažený výsledek
	0,05	0,01	0,001	
2	5,991	9,210	13,815	72,335

Bylo zjištěno, že v rámci hypotézy H1 existuje statisticky významná souvislost mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a pozitivním vnímáním vývoje postojů ke vzdělávání dětí. Proto odmítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**, kterou lze přijmout na všech hladinách významnosti. K zjištění, kde se souvislost projevuje, bude použito znaménkové schéma pro kontingenční tabulku.

Tabulka 16 – H1 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Pozitivně	3,846 (10,447)	49,615 (46,852)	28,846 (25,009)	82,308
Negativně	8,846 (2,246)	7,308 (10,071)	1,538 (5,376)	17,692
Celkem	12,692	56,923	30,385	100

Tabulka 17 – H1 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Pozitivně	-3,480	0,893	1,429
Negativně	7,184	-1,481	-2,743

Tabulka 18 – H1 výsledná korelace

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Pozitivně	---	0	0
Negativně	+++	0	--

Znaménkové schéma umožnilo prezentovat výsledky kontingenční tabulky prostřednictvím následujících interpretačních výroků:

- Mezi předškolními pedagogy, které pozitivně ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy velmi výrazně méně těch, kteří nevnímají vývoj svých postojů k profesní roli.
- Mezi předškolními pedagogy, které negativně ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy velmi výrazně více těch, kteří nevnímají vývoj svých postojů k profesní roli.
- Mezi předškolními pedagogy, které negativně ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy výrazně nižší počet těch, kteří vnímají zásadní vývoj svých postojů k profesní roli.

Testování hypotézy č. 2

H2 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, vnímají subjektivně významnější rozdíl ve schopnosti analyzovat věkové a individuální potřeby dětí než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo.

H₂₀ Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a subjektivním vnímáním rozdílu ve schopnosti analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí neexistuje statisticky významná souvislost.

H_{2A} Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a subjektivním vnímáním rozdílu ve schopnosti analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí existuje statisticky významná souvislost.

Tabulka 19 – H2 pozorované četnosti

	Vůbec	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Nevnímám	3	2	1	4	6	16
Spíše nevnímám	2	13	1	7	3	26
Nedokážu posoudit	0	0	1	12	7	20
Spíše vnímám	0	6	1	67	24	98
Vnímám	0	0	3	58	39	100
Celkem	5	21	7	148	79	260

Tabulka 20 – H2 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Nevnímám	23 (7,869)	23 (35,292)	16 (18,838)	62
Spíše vnímám	7 (12,438)	67 (55,785)	24 (29,777)	98
Vnímám	3 (12,692)	58 (56,923)	39 (30,385)	100
Celkem	33	148	79	260

Tabulka 21 – H2 výpočet chí-kvadrát

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Nevnímám	29,093	4,281	0,428	33,802
Spíše vnímám	2,378	2,255	1,121	5,753
Vnímám	7,401	0,020	2,443	9,865
Celkem	38,872	6,557	3,991	49,420

Tabulka 22 – H2 výsledek

Stupeň volnosti	Hladina významnosti			Dosažený výsledek
	0,05	0,01	0,001	
4	9,488	13,277	18,465	49,420

Bylo zjištěno, že v rámci hypotézy H2 existuje statisticky významná souvislost mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a subjektivním vnímáním rozdílu ve schopnosti analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí. Proto odmítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**, kterou lze přijmout na všech hladinách významnosti. K zjištění, kde se souvislost projevuje, bylo použito znaménkové schéma pro kontingenční tabulku.

Tabulka 23 – H2 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Nevnímám	8,846 (3,027)	8,846 (13,574)	6,154 (7,246)	23,846
Spíše vnímám	2,692 (4,784)	25,769 (21,456)	9,231 (11,453)	37,692
Vnímám	1,154 (4,882)	22,308 (21,893)	15,000 (11,686)	38,462
Celkem	12,692	56,923	30,385	100

Tabulka 24 – H2 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Nevnímám	5,477	-2,226	-0,679
Spíše vnímám	-1,580	1,694	-1,125
Vnímám	-2,789	0,162	1,663

Tabulka 25 – H2 výsledná korelace

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Nevnímám	+++	-	0
Spíše vnímám	0	0	0
Vnímám	--	0	0

Znaménkové schéma umožnilo prezentovat výsledky kontingenční tabulky prostřednictvím následujících interpretačních výroků:

- Mezi předškolními pedagogy, které neovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy velmi výrazně více těch, kteří nevnímají subjektivní rozdíl ve schopnosti analyzovat věkové a individuální potřeby dětí.
- Mezi předškolními pedagogy, které neovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy výrazně méně těch, kteří vnímají subjektivní rozdíl ve schopnosti analyzovat věkové a individuální potřeby dětí.
- Mezi předškolními pedagogy, které spíše ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy méně těch, kteří nevnímají subjektivní rozdíl ve schopnosti analyzovat věkové a individuální potřeby dětí.

Testování hypotézy č. 3

H3 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, vnímají subjektivně významnější rozdíl při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo.

H3₀ Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a subjektivním vnímáním rozdílu při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání neexistuje statisticky významná souvislost.

H3_A Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a subjektivním vnímáním rozdílu při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání existuje statisticky významná souvislost.

Tabulka 26 – H3 pozorované četnosti

	Vůbec	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Nevnímám	1	5	1	3	4	14
Spíše nevnímám	2	8	1	6	5	22
Nedokážu posoudit	0	3	2	17	3	25
Spíše vnímám	2	2	2	53	27	86
Vnímám	0	3	1	69	40	113
Celkem	5	21	7	148	79	260

Tabulka 27 – H3 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Nevnímám	23 (7,742)	26 (34,723)	12 (18,535)	61
Spíše vnímám	6 (10,915)	53 (48,954)	27 (26,131)	86
Vnímám	4 (14,342)	69 (64,323)	40 (34,335)	113
Celkem	33	148	79	260

Tabulka 28 – H3 výpočet chí-kvadrát

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Nevnímám	30,068	2,191	2,304	34,563
Spíše vnímám	2,213	0,334	0,029	2,577
Vnímám	7,458	0,340	0,935	8,733
Celkem	39,740	2,866	3,268	45,873

Tabulka 29 – H3 výsledek

Stupeň volnosti	Hladina významnosti			Dosažený výsledek
	0,05	0,01	0,001	
4	9,488	13,277	18,465	45,873

Bylo zjištěno, že v rámci hypotézy H3 existuje statisticky významná souvislost mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a subjektivním vnímáním rozdílu při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání. Proto odmítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**, kterou lze přijmout na všech hladinách významnosti. K zjištění, kde se souvislost projevuje, bylo použito znaménkové schéma pro kontingenční tabulku.

Tabulka 30 – H3 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Nevnímám	8,846 (2,978)	10,000 (13,355)	4,615 (7,129)	23,462
Spíše vnímám	2,308 (4,198)	20,385 (18,828)	10,385 (10,050)	33,077
Vnímám	1,538 (5,516)	26,538 (24,740)	15,385 (13,206)	43,462
Celkem	12,692	56,923	30,385	100

Tabulka 31 – H3 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Nevnímám	5,567	-1,590	-1,575
Spíše vnímám	-1,520	0,642	0,179
Vnímám	-2,810	0,672	1,038

Tabulka 32 – H3 výsledná korelace

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Nevnímám	+++	0	0
Spíše vnímám	0	0	0
Vnímám	--	0	0

Znaménkové schéma umožnilo prezentovat výsledky kontingenční tabulky prostřednictvím následujících interpretačních výroků:

- Mezi předškolními pedagogy, které neovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy velmi výrazně více těch, kteří nevnímají subjektivní rozdíl při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí.
- Mezi předškolními pedagogy, které neovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy výrazně méně těch, kteří vnímají subjektivní rozdíl při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí.

Testování hypotézy č. 4

H4 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, jsou vnímavější než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo.

H₄₀ Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a mírou vnímavosti neexistuje statisticky významná souvislost.

H_{4A} Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a mírou vnímavosti existuje statisticky významná souvislost.

Tabulka 33 – H4 pozorované četnosti

	Vůbec	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Neovlivnilo	3	4	3	7	3	20
Spíše neovlivnilo	0	8	0	9	2	19
Nevím	0	0	0	8	1	9
Ovlivnilo	2	7	1	79	33	122
Zásadně ovlivnilo	0	2	3	45	40	90
Celkem	5	21	7	148	79	260

Tabulka 34 – H4 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Neovlivnilo	18 (6,092)	24 (27,323)	6 (14,585)	48
Ovlivnilo	10 (15,485)	79 (69,446)	33 (37,069)	122
Zásadně ovlivnilo	5 (11,423)	45 (51,231)	40 (27,346)	90
Celkem	33	148	79	260

Tabulka 35 – H4 výpočet chí-kvadrát

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Neovlivnilo	23,274	0,404	5,053	28,731
Ovlivnilo	1,943	1,314	0,447	3,704
Zásadně ovlivnilo	3,612	0,758	5,855	10,225
Celkem	28,828	2,476	11,355	42,660

Tabulka 36 – H4 výsledek

Stupeň volnosti	Hladina významnosti			Dosažený výsledek
	0,05	0,01	0,001	
4	9,488	13,277	18,465	42,660

Bylo zjištěno, že v rámci hypotézy H4 existuje statisticky významná souvislost mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a mírou vnímavosti. Proto odmítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**, kterou lze přijmout na všech hladinách významnosti. K zjištění, kde se souvislost projevuje, bylo použito znaménkové schéma pro kontingenční tabulku.

Tabulka 37 – H4 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Neovlivnilo	6,923 (2,343)	9,231 (10,509)	2,308 (5,609)	18,462
Ovlivnilo	3,846 (5,956)	30,385 (26,710)	12,692 (14,257)	46,923
Zásadně ovlivnilo	1,923 (4,393)	17,308 (19,704)	15,385 (10,518)	34,615
Celkem	12,692	56,923	30,385	100

Tabulka 38 – H4 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Neovlivnilo	4,882	-0,672	-2,314
Ovlivnilo	-1,437	1,339	-0,722
Zásadně ovlivnilo	-1,944	-0,971	2,558

Tabulka 39 – H4 výsledná korelace

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Neovlivnilo	+++	0	-
Ovlivnilo	0	0	0
Zásadně ovlivnilo	0	0	+

Znaménkové schéma umožnilo prezentovat výsledky kontingenční tabulky prostřednictvím následujících interpretačních výroků:

- Mezi předškolními pedagogy, které neovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy velmi výrazně více těch, u kterých rodičovství nemělo vliv na vnímavost.
- Mezi předškolními pedagogy, které zásadně ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy méně těch, u kterých rodičovství nemělo vliv na vnímavost.
- Mezi předškolními pedagogy, které zásadně ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy více těch, u kterých rodičovství mělo zásadní vliv na vnímavost.

Testování hypotézy č. 5

H5 Předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, jsou trpělivější než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo.

H5₀ Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a mírou trpělivosti neexistuje statisticky významná souvislost.

H5_A Mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a mírou trpělivosti existuje statisticky významná souvislost.

Tabulka 40 – H5 pozorované četnosti

	Vůbec	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Neovlivnilo	3	6	3	6	4	22
Spíše neovlivnilo	1	6	0	16	6	29
Nedokážu posoudit	0	3	1	6	3	13
Ovlivnilo	1	4	0	55	21	81
Zásadně ovlivnilo	0	2	3	65	45	115
Celkem	5	21	7	148	79	260

Tabulka 41 – H5 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Neovlivnilo	23 (8,123)	28 (36,431)	13 (19,446)	64
Ovlivnilo	5 (10,281)	55 (46,108)	21 (24,612)	81
Zásadně ovlivnilo	5 (14,596)	65 (65,462)	45 (34,942)	115
Celkem	33	148	79	260

Tabulka 42 – H5 výpočet chí-kvadrát

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Neovlivnilo	27,246	1,951	2,137	31,334
Ovlivnilo	2,712	1,715	0,530	4,957
Zásadně ovlivnilo	6,309	0,003	2,895	9,207
Celkem	36,268	3,669	5,562	45,499

Tabulka 43 – H5 výsledek

Stupeň volnosti	Hladina významnosti			Dosažený výsledek
	0,05	0,01	0,001	
4	9,488	13,277	18,465	45,499

Bylo zjištěno, že v rámci hypotézy H5 existuje statisticky významná souvislost mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a mírou trpělivosti. Proto odmítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**, kterou lze přijmout na všech hladinách významnosti. Ke zjištění, kde se souvislost projevuje, bylo použito znaménkové schéma pro kontingenční tabulku.

Tabulka 44 – H5 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí

	Ne	Spíše ano	Zásadně	Celkem
Neovlivnilo	8,846 (3,124)	10,769 (14,012)	5,000 (7,479)	24,615
Ovlivnilo	1,923 (3,954)	21,154 (17,734)	8,077 (9,466)	31,154
Zásadně ovlivnilo	1,923 (5,614)	25,000 (25,178)	17,308 (13,439)	44,231
Celkem	12,692	56,923	30,385	100

Tabulka 45 – H5 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Neovlivnilo	5,303	-1,506	-1,520
Ovlivnilo	-1,681	1,444	-0,765
Zásadně ovlivnilo	-2,585	-0,066	1,829

Tabulka 46 – H5 výsledná korelace

	Ne	Spíše ano	Zásadně
Neovlivnilo	+++	0	0
Ovlivnilo	0	0	0
Zásadně ovlivnilo	--	0	0

Znaménkové schéma umožnilo prezentovat výsledky kontingenční tabulky prostřednictvím následujících interpretačních výroků:

- Mezi předškolními pedagogy, které neovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy velmi výrazně více těch, u kterých rodičovství nemělo vliv na trpělivost.
- Mezi předškolními pedagogy, které neovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, je v porovnání s ostatními pedagogy výrazně méně těch, u kterých rodičovství nemělo zásadní vliv na trpělivost.

4.6 Interpretace výsledků kvalitativní analýzy

Záměrem kapitoly je specifikovat tvrzení přijatých hypotéz prostřednictvím případové studie explanatorního charakteru, pro kterou byly cíleně vybrány tři respondentky²⁵, u nichž kontextové faktory korespondovaly s výsledky hypotéz. Metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. V rámci analýzy dat byly selektovány informace, které jsou svou interpretací zasazeny do celkových souvislostí. Kompletní znění jednotlivých rozhovorů je součástí příloh diplomové práce²⁶.

První hypotéza, která byla ověřena, se vztahovala k faktu, že předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, vnímají vývoj svých postojů k profesní roli jako pozitivní. Tuto skutečnost jednoznačně potvrdily všechny tři předškolní pedagožky již v rámci kvalitativní sondy zaměřené na vyhledání respondentů. Svou odpověď

²⁵ Osobní charakteristiky respondentů jsou uvedeny v kapitole 4.3 Charakteristika zkoumaného souboru.

²⁶ Příloha č. 4 – Doslovná transkripce rozhovoru – Lucie, příloha č. 5 – Doslovná transkripce rozhovoru – Alice, příloha č. 6 – Doslovná transkripce rozhovoru – Dora.

na otázku „*Myslíte si, že vaše osobní zkušenost s rodičovstvím byla tedy pozitivním impulzem k vývoji vašich postojů vztahujících se ke vzdělávání dětí?*“ rozvedly následovně:

Lucie: „*Ano, po narození mých synů jsem začala svou práci vnímat daleko citlivěji a empatičtěji. Neznamená to, že dříve by pro mě děti nebyly důležité, nicméně jsem už hmatatelně vnímala rodičovskou lásku a zodpovědnost, kterou rodiče vůči svým dětem pociťují... Dříve to pro mě byly malé děti a jejich jsem já učitelkou. S mými dětmi přišel nový rozměr lásky a nadšení.*“

Alice: „*Určitě, jako učitelka – matka jsem v průběhu svého profesního růstu postupně měnila své postoje.*“

Dora: „*Určitě. Uvědomuji si, že před tím, než jsem měla své vlastní děti, jsem často na děti v mateřské škole měla přehnaná očekávání. Nebylo to takové přirozené. Vždycky jsem se snažila o respektování dětské osobnosti, to určitě, ale chyběla tam jistá otevřenost a vnímavost. Něco jako naladění se na dítě.*“

Na výzkumnou otázku „*Jakým způsobem se u předškolního pedagoga projevuje pozitivní ovlivnění rodičovstvím?*“ lze souhrnně dle výpovědí respondentek odpovědět:

- citlivějším a empatičtějším vnímáním profese,
- reálnějšími očekáváními,
- větší otevřeností a vnímavostí k dětské osobnosti.

Na základě testování byla přijata i druhá hypotéza, která ověřovala, zda předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušeností s rodičovstvím, vnímají subjektivně významnější rozdíl ve schopnosti analyzovat věkové a individuální potřeby dětí než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo. Svou odpověď na otázku „*Od předškolního pedagoga se očekává schopnost analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí. Měla vaše osobní zkušenost s rodičovstvím vliv na tuto schopnost?*“ respondentky specifikovaly následovně:

Lucie: „*Ano, daleko přesněji jsem dokázala odhadovat schopnosti dětí a podle nich nastavovat činnosti a očekávání... Doted' si na vlastních dětech představuji, co v kterém měsíci či roce zvládaly, což mi pomáhá nejen v mateřské škole, ale i v rámci dalšího vzdělávání.*“

Alice: „Uřítě. Znam potřeby svých děti a samozřejmě i jejich věkové a individuální zvláštnosti. Z toho mnohdy vycházím i u mně svěřených děti v mateřské škole. Každé dítě je jiné a já to respektuji.“

Dora: „V této oblasti výrazně. Pracuji s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Než jsem se stala matkou, vycházela jsem hlavně z teorie, co by dítě kdy mělo zvládat a jak. Vývoj mých dětí mě změnil v tom, že nyní vím, že ne vše jde naplánovat a skutečně každé dítě má specifika ve vývoji. Mám dvě povahově zcela odlišné děti, které se i po stránce motorické a mentální vyvíjely zcela jinak. Dokážu tedy nyní opravdu respektovat individualitu každého dítěte, i když samozřejmě je v mém případě nutné i přihlédnout na stimulaci vyplývající ze speciálních vzdělávacích potřeb. Osobnost dítěte je ale vždy to, co mě zajímá nejvíce.“

Na výzkumnou otázku „Jakým způsobem ovlivňuje rodičovství předškolního pedagoga schopnost analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí?“ lze souhrnně dle výpovědí respondentek odpovědět:

- Lépe odhadují schopnosti dětí a následně jim přizpůsobují svá očekávání a nastavení činností.
- Citlivěji respektují individualitu a specifika jednotlivých dětí.

Třetí hypotézou bylo ověřeno, že předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, vnímají subjektivně významnější rozdíl při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo. Otázka „V rámci své profesní role provádíte také poradenskou činnost pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání. Ovlivnila vaše osobní zkušenost s rodičovstvím i tuto činnost?“ vztahující se k vysvětlení této skutečnosti byla respondentkami okomentována takto:

Lucie: „Ano, řadu poradenských institucí jsem se svými dětmi jako rodič navštívila. Dokážu tedy daleko empatičtěji a odborněji doporučit rodičům dle problému jejich dítěte odpovídající poradenství. Poskytnutí vlastní zkušenosti je pro rodiče důležité a snižuje míru stresu či obav z toho, co je čeká a co se bude dít.“

Alice: „Ano, ale spíše, že jsem opravdu opatrná. Spíše doporučuji nebo s rodiči jen tak diskutuji. Zásadně neradím.“

Dora: „Dokud jsem neměla vlastní děti, tak jsem občas měla pocit, že mě někteří rodiče v rámci rozhovorů s nimi neberou zcela vážně. Přesvědčila je až vlastní zkušenost navazující na poradenství z mé strany. Takže přestože jsem byla vysokoškolsky vzdělaná a měla praxi v oboru, mnohdy mi trvalo nějakou dobu, než jsem některé rodiče či prarodiče přesvědčila o své schopnosti doporučit určitý postup. Vždy doporučuji a nikdy dogmaticky neradím! Komunikace s rodiči je velmi citlivá záležitost.“

Na výzkumnou otázku „*Jakým způsobem ovlivňuje rodičovství předškolního pedagoga poradenskou činnost pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí?*“ lze souhrnně dle výpovědí respondentek odpovědět:

- Na základě vlastní zkušenosti, kterou rodiče respektují, dokážou doporučit vhodné poradenské zařízení.
- Dokážou efektivněji navrhnout optimální řešení konkrétní situace.

Další hypotézou bylo ověřeno, že předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, jsou vnímavější než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo. Svou odpovědí na otázku „*Co si myslíte o vlivu rodičovství na vnímavost předškolního pedagoga?*“ vysvětlili respondentky souvislost mezi rodičovstvím a vnímavostí následovně:

Lucie: „*Toto téma jsme několikrát probíraly s ostatními kolegyněmi, které pracovaly před svými dětmi i po. Všechny jsme se shodly, že jsme daleko vnímavější a citlivější na různé nálady, nenaladění dítěte či neúspěchy. Také daleko lépe než před dětmi rozeznáme počínající onemocnění, byť je pouze v začátcích bez konkrétních příznaků.*“

Na navazující otázku, zdali se Lucie považuje ze svého subjektivního pohledu za vnímavější, odpověděla: „*Ano, vnímavější a citlivější.*“

Alice: „*Na vnímavost má rodičovství obrovský vliv. Samozřejmě je třeba brát v úvahu celkovou osobnost pedagoga.*“

Na navazující otázku, zdali si Alice vybaví nějakou konkrétní situaci, kdy si uvědomila, že je vnímavější, odpověděla: „*Adaptační období nebo úraz, když se stane. Nebo třeba přání ohledně stravování nebo odpočinku. To jsem opravdu vnímavá a převádím si tyto situace na sebe a své dítě.*“

Dora: „*Vždycky jsem si myslela, že jsem dost vnímavá. Ale až zkušenost s vlastními dětmi mi dokázala, co je to skutečná vnímavost. Takže v mém případě je to markantní vliv.*“

Na navazující otázku, zdali si Dora vybaví nějakou konkrétní situaci, kdy si uvědomila, že je vnímavější, odpověděla: *„Například když cítím, že některé dítě nemá den, nenutím ho do všech činností, ale snažím se mu aktivity nastavit tak, aby mu bylo co nejlépe. Otevřeněji vnímám každou dětskou osobnost z pohledu jedinečnosti a ne šablony. Vnímavost mi také ukázala, že je nutné více improvizovat a že ne vše se dá naplánovat.“*

Na výzkumnou otázku *„V jakém kontextu se projevuje subjektivní vliv rodičovství na vnímavost předškolního pedagoga?“* lze souhrnně dle výpovědí respondentek odpovědět:

- v souvislosti s projevy emocí, přáními a potřebami dítěte,
- při včasném rozpoznání onemocnění u dítěte.

Poslední testovanou hypotézou bylo ověřeno, že předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, jsou trpělivější než pedagogové, které rodičovství neovlivnilo. K otázce *„Spatřujete souvislost i mezi rodičovstvím a mírou trpělivosti?“* související s touto hypotézou se vztahovaly tyto odpovědi:

Lucie: *„Ano. A souvisí to s mou odpovědí na začátku. Uvědomuji si, že každý rodič by za své dítě dýchal stejně jako já... A že každé dítě si zaslouží čas a trpělivost dle svých možností. Tak, jako se snažím být takto trpělivá ke svým dětem, snažím se i k těm v mateřské škole.“*

Na navazující otázku, zdali si Lucie vybaví nějakou konkrétní situaci, kdy si uvědomila, že je trpělivější, odpověděla: *„Když jsem si koupila knihu ‚Tvoříme s dětmi na mateřské dovolené‘. Uvědomila jsme si při prvním tvořícím nezdaru, že nejde o výsledek, ale o proces a že když to zvládnou ve třídě s 24 dětmi, nesmím se projevům netrpělivosti poddávat se svými dětmi. To byla chvíle, od které se snažím na sobě v tomto ohledu pracovat.“*

Alice: *„Změna v oblasti trpělivosti určitě je, ale ne tak markantní jako u vnímavosti.“*

Na navazující otázku, zdali se Alice považuje ze svého subjektivního pohledu za trpělivější, odpověděla: *„Mírně ano.“*

Navazovala další otázka, zdali může Alice formulaci „mírně trpělivější“ spojit s nějakou konkrétní situací, ve které byla trpělivější. *„Nemusím mít vše hned. Dávám dětem dostatek času téměř na vše.“*

Dora: „*Ano, podle mého názoru jsou tam významné souvislosti.*“

Na navazující otázku, zdali se Dora považuje ze svého subjektivního pohledu za trpělivější, odpověděla: „*Neskonale trpělivější! Moje děti mi v tomto byly skvělými a nic neodpouštějícími učiteli. Moje trpělivost s nimi posunula moje hranice. A už věřím tomu, že trpělivost růže přináší.*“

Na tuto odpověď navazovala další otázka, zdali si Dora vybaví nějakou konkrétní situaci, kdy si uvědomila, že je trpělivější. „*Když se děti oblékají, jedí, uklízí hračky. Vlastně téměř při všem si uvědomuji, že jak zraje moje trpělivost. Samozřejmě ale záleží na souvislostech. Někdy člověka okolnosti nutí více spěchat a nemůže například čekat do nekonečna, až si dítě obuje boty. Prostě mu raději pomůžu. A taky stejně jako děti, ani mi dospělí nemáme vždy svůj den, tudíž může být snížena i naše míra tolerance. Ale důležité je si to uvědomit. Ono také záleží na osobnosti, temperamentu. Každý jsme jiný, každý jsme jinak trpělivý.*“

Na výzkumnou otázku „*V jakém kontextu se projevuje subjektivní vliv rodičovství na trpělivost předškolního pedagoga?*“ lze souhrnně dle výpovědí respondentek odpovědět:

- v uvědomění, že každé dítě potřebuje svůj čas a je nutné eliminovat projevy netrpělivosti vůči němu,
- v souvislosti, že vše nemusí být hned,
- v respektování osobnosti dítěte a jeho momentálního psychického stavu.

Odpovědi respondentek umožnily získat integrovaný pohled na příčinné souvislosti mezi rodičovstvím a profesní rolí předškolního pedagoga.

4.7 Shrnutí empirické části

Záměrem této části je uvést přehled nejdůležitějších výsledků vyplývajících z výzkumného šetření. Výsledná data jsou prezentována v souvislosti s cíli diplomové práce.

Hlavním cílem bylo zjistit, dochází-li k vývoji postojů předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí v kontextu osobní zkušenosti s rodičovstvím. Hlavní cíl se podařilo naplnit. Skutečnosti vyplývající z výzkumného šetření potvrdily, že postoje předškolních pedagogů se v návaznosti na osobní zkušenost s rodičovstvím vyvíjejí v pozitivním směru. Vývoj svých postojů k profesní roli jako pozitivní vnímalo 82,31 % předškolních pedagogů. Osobní zkušenost s rodičovstvím ovlivnila postoje u 87,3 % předškolních pedagogů. Testováním hypotézy H1 bylo zjištěno, že mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a pozitivním vnímáním vývoje jeho postojů ke vzdělávání dětí existuje statisticky významná souvislost. Kvalitativní analýza konkretizovala, že pozitivní vliv se projevuje citlivějším a empatičtějším vnímáním profese, reálnějšími očekáváními a větší otevřeností a vnímavostí k dětské osobnosti.

Dílčím cílem bylo zjistit, objevují-li se u předškolních pedagogů vlivem rodičovství subjektivně vnímané rozdíly při vykonávání odborných činností vztahujících se k jejich profesi v porovnání se situací před osobní zkušeností s vlastním dítětem. Dílčí cíl byl naplněn. Předškolní pedagogové s osobní zkušeností s rodičovstvím nejvíce vnímali²⁷ subjektivní rozdíl při analyzování věkových a individuálních potřeb (76,15 %) a při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí (76,54 %). Tento prvotní předpoklad potvrdily i výsledky testovaných hypotéz H2 a H3. Při testování hypotézy H2 bylo zjištěno, že existuje statisticky významná souvislost mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a subjektivním vnímáním rozdílu ve schopnosti analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí. Oslovené respondentky upřesnily, že subjektivně vnímají rozdíl při odhadování schopností dětí, následněm přizpůsobení svých očekávání i nastavení činností a citlivěji respektují individualitu a specifika jednotlivých dětí. Testováním hypotézy H3 bylo zjištěno, že existuje statisticky významná souvislost mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a subjektivním vnímáním rozdílu při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí. Z výroků respondentek vyplynulo, že dokážou

²⁷ Souhrn možností „vnímám“ a „spíše vnímám“.

na základě vlastní zkušenosti, kterou rodiče respektují, doporučit vhodné poradenské zařízení nebo navrhnout optimální řešení konkrétní situace.

Naplněn byl i druhý dílčí cíl, který zjišťoval, má-li osobní zkušenost s rodičovstvím předškolních pedagogů subjektivní vliv na osobnostní vlastnosti související s jejich profesní rolí. Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že rodičovství předškolních pedagogů nejvíce subjektivně ovlivnilo²⁸ jejich vnímavost (81,54 %), všímavost (78,47 %) a trpělivost (75,38 %). Zásadní subjektivní vliv přitom rodičovství mělo na trpělivost (44,23 %), komunikativnost (35 %) a zásadovost (30,77 %). Pouze v případě iniciativnosti se více předškolních pedagogů vyjádřilo vágně, nebo že rodičovství tuto vlastnost neovlivnilo (52,69 %). V rámci hypotézy H4 bylo zjištěno, že mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a mírou vnímavosti existuje statisticky významná souvislost. Subjektivní vliv rodičovství na vnímavost předškolního pedagoga se u oslovených respondentek projevoval v souvislostech s projevy emocí, přáními a potřebami dítěte a s včasným rozpoznáním onemocnění u dítěte. Testováním hypotézy H5 bylo zjištěno, že existuje statisticky významná souvislost mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a mírou trpělivosti. Oslovené respondentky uvedly, že jejich osobní zkušenost s rodičovstvím měla v souvislosti s trpělivostí vliv na uvědomění, že každé dítě potřebuje svůj čas a je nutné eliminovat projevy netrpělivosti vůči nim. Vlastní dítě změnilo jejich úhel pohledu na skutečnost, že vše nemusí být okamžitě.

²⁸ Souhrn možností „zásadně ovlivnilo“ a „ovlivnilo“.

DISKUZE

Diskuze rozvádí hlavní dosažené výsledky výzkumného šetření a zasazuje je do širšího kontextu. Zjištěná data jsou jen obtížně porovnatelná se závěry jiných výzkumů, neboť se jednalo o tematicky ojedinělé výzkumné šetření. Proto lze s pracemi jiných autorů srovnat jen některé dílčí aspekty. V diskuzi jsou také vysvětleny potenciální zdroje nepřesností související se statistickým zpracováním dat.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, dochází-li k vývoji postojů předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí v kontextu osobní zkušenosti s rodičovstvím. V rámci testování hypotézy vztahující se k tomuto cíli bylo zjištěno, že předškolní pedagogové, které ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím, vnímají vývoj svých postojů k profesní roli jako pozitivní. Sobotková v souvislosti s mateřstvím uvedla, že přestávky v kariéře jsou u žen zaměstnaných v oblasti školství chápány jako brzda profesního rozvoje. Avšak výsledky výzkumného šetření zjistily u předškolních pedagogů opačný efekt. Tento aspekt by mohl souviset s vyjádřením Holoušové (2002), která v souvislosti s optimálním výchovným stylem zdůrazňuje, že pedagog by měl být otevřený pozitivním změnám a být v množství různých výchovných situacích flexibilní. Pokud předškolní pedagogové po osobní zkušenosti s rodičovstvím vnímali vývoj ve svých postojích ke vzdělávání dětí jako pozitivní a vnímali subjektivní rozdíl ve schopnosti analyzovat věkové a individuální potřeby dětí volí pravděpodobně i variabilněji optimální výchovný styl. Pro každého pedagoga je charakteristický určitý styl práce, který se projevuje ve výchovných situacích. Pedagog musí reagovat na zážitky a zkušenosti dětí, které nemusí být vždy pozitivní. Pozitivní vnímání vývoje postojů k profesní roli po osobní zkušenosti s rodičovstvím, může být spojeno i se skutečností zmíněnou Matějčkem (2005), že dnes rodiče častěji uvádějí, že je život s dítětem obohacuje. Porozumění vlastnímu dítěti, které svým rodičům mnohé dává, je nejlepším výchovným předpokladem.

Souvislost byla zjištěna také mezi vlivem rodičovství předškolního pedagoga a subjektivním vnímáním rozdílu při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí. Podle Fontany (2003) by pedagog měl rozumět vlivu rodinného prostředí na chování dítěte. Osobní zkušenost s rodičovstvím by mohla u předškolních pedagogů s touto skutečností při provádění poradenské činnosti souviset.

V rámci hypotézy vztahující se k vnímavosti bylo zjištěno, že existuje statisticky významná souvislost mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a mírou vnímavosti. Z rozhovorů konkretizujících aspekty této hypotézy vyplynulo, že rodičovství zdokonaluje schopnost vnímat detaily, registrovat a správně interpretovat neverbální projevy dětí a reagovat na ně. Holeček (2014) tyto okolnosti označuje jako speciální schopnosti vnímajícího.

Z otevřené otázky, která se vztahovala k vysvětlení, proč předškolní pedagogové vnímají vývoj ve svých postojích jako pozitivní, vyplynulo, že rodičovství je pro ně zdrojem zkušeností, které se dají zhodnotit v pedagogických situacích. Přeneseně se v souvislosti se získáváním postojů ve spojení se zkušeností žáků vyjadřuje i Kosíková (2011).

Výpověď jedné z respondentek, která v rámci dotazníkového šetření uvedla, že vnímá vývoj svých postojů v profesní roli předškolního pedagoga po osobní zkušenosti s rodičovstvím negativně, neboť pedagogické vzdělání u ní mělo za následek větší požadavky na vlastní děti, mohla být spojena se skutečností, kterou uvedla Holoušová (2002). Týká se náročnosti učitelského povolání, které probíhá za neustále se měnících podmínek. Pedagogická práce reflektuje celé aktuální dění, problémy soukromého i společenského života pedagogů i dětí. Role pedagoga je spojena i se zklamáním a pocitem vlastního neúspěchu. Výkon pedagogické profese se prolíná do soukromého a rodinného života pedagoga, čímž se může dostávat do stresových situací a konfliktů s dalšími povinnostmi. Respondentka se však nevyjádřila ke svým postojům ke vzdělávání dětí po návratu do praxe.

Pro vyhodnocení hypotéz bylo využito testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. První kontingenční tabulka uvádějící skutečné hodnoty z dotazníků (tzv. pozorované četnosti) musela být redukována, neboť nebyly splněny požadavky kladené na velikost očekávaných četností. I přes celkový počet 260 respondentů byly v polích kontingenční tabulky očekávané četnosti menší než pět a to ve více než 20 % polí. V některých polích byla očekávaná četnost i menší než jedna. Proto byl u kontingenční tabulky redukován počet polí, a tím došlo ke sloučení méně zastoupených relativně ekvivalentních kategorií a bylo tak dosaženo žádoucího zvětšení četností a splněny předpoklady použití testu nezávislosti chí-kvadrát. Uvedená redukce však znamenala ztrátu části informace, kterou data obsahovala (Chráška, 2014).

ZÁVĚR

Motivem diplomové práce bylo dítě jako subjekt prostupující profesním i osobním životem předškolního pedagoga. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, dochází-li k vývoji postojů předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí v kontextu osobní zkušenosti s rodičovstvím. Dílčí cíle se v kontextu rodičovství předškolního pedagoga zaměřovaly na eventuální subjektivně vnímané rozdíly při vykonávání odborných činností a v osobnostních vlastnostech souvisejících s jeho profesní rolí.

V teoretické části byla v souvislostech popsána klíčová témata. Vzhledem ke skutečnosti, že pojem postojů bývá v laickém slovníku vztahován k „otevřenému chování“, přestože z psychologického hlediska je pouze jeho předpokladem, se první kapitola věnovala definování postoje z pohledu sociální psychologie. V návaznosti na komparaci definic byl postoj v kontextu diplomové práce vymezen jako seskupení tendencí reagovat na sociální objekty v závislosti na osobní zkušenosti člověka. V kapitole, která se věnovala vlivu sociálních postojů na roli předškolního pedagoga, byla charakterizována struktura postoje a význam konzistence jeho složek. V souvislosti s osobností pedagoga byly popsány funkce postojů, proces jejich utváření, předpoklady modifikace a jejich vztah k chování. V navazující kapitole byla zmíněna současná východiska předškolního vzdělávání. Poslední a nejobsáhlejší teoretickou pasáží byla kapitola věnovaná vlivu prostředí na utváření osobnosti dítěte stimulačím vývojem v rolích rodiče a předškolního pedagoga. Zabývala se sociální dimenzí člověka z pohledu jeho rolí. Vymezila koncept rodičovství a výchovu jako jeho hlavní náplň. V komplexním pojetí bylo zpracováno téma osobnosti předškolního pedagoga v souvislosti s proměnou jeho učitelské profese, rolí a profesních kompetencí. Z analogického hlediska byly popsány aspekty postojů ovlivňujících roli rodiče a předškolního pedagoga.

Empirická část svou koncepcí navazovala na hlavní teoretická východiska diplomové práce. Na vymezení hlavních a dílčích cílů kontinuálně navazovala formulace hypotéz. Aplikovaná metodika a profil výzkumného souboru byly popsány v detailních souvislostech reflektujících kvantitativní i kvalitativní hlediska přístupu k výzkumnému šetření. Výsledná data získaná od 260 respondentů dotazníkovým šetřením, byla v závislosti na charakteru položky prezentována prostřednictvím tabulek, vizualizovaná prostřednictvím grafů a doplněna komentářem. Hypotézy byly ověřovány testem nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. V návaznosti na skutečnost, že nulové hypotézy byly vždy odmítnuty, bylo dále zjišťováno, jaká závislost v kontingenční tabulce existuje. Pro tento účel

bylo použito znaménkové schéma pro kontingenční tabulku, které umožnilo zjistit, kde se vztah projevuje a jak ho můžeme interpretovat. Kvalitativním východiskem výzkumného šetření byly tři explanatorní studie, jejichž cílem bylo zasadit ověřené hypotézy do kontextu prostřednictvím rozhovorů.

Cíle diplomové práce se podařilo naplnit. Bylo zjištěno, že u předškolních pedagogů dochází po osobní zkušenosti s rodičovstvím k pozitivnímu vnímání vývoje v jejich postojích vztahujících se ke vzdělávání dětí. Při vykonávání odborných činností, které se vztahují k profesní roli, vnímají předškolní pedagogové subjektivně nejvýznamnější rozdíl ve schopnosti analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a při provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí. Osobní zkušenost s rodičovstvím předškolních pedagogů měla subjektivně nejvýznamnější vliv na jejich vnímavost a trpělivost.

Diplomová práce přinesla ojedinělý pohled na dané téma, neboť podobné studie v tomto spojení nebyly nalezeny. Práce byla primárně zaměřena na zjištění souvislostí korespondujících s cíli. Záměrem nebylo realizovat vyčerpávající rozbor získaných dat. Uvedené skutečnosti ale mohou být v návaznosti na tuto diplomovou práci motivem k dalším otázkám podněcujícím zkoumání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

ATKINSON, Rita L., Richard C. ATKINSON, Edward E. SMITH, Daryl J. BEM a Susan NOLEN-HOEKSEMA. *Psychologie*. Přeložil Erik HERMAN, přeložil Miroslav PETRŽELA, přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2003, xxiii, 752 s. ISBN 8071786403.

BECK, Ulrich a Elisabeth BECK-GERNSHEIM. *The Normal Chaos of Love*. Cambridge: Polity Press, 1995.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium servis, 1992. ISBN 8085498189.

Brožura Rodinné kompetence a jak nám mohou být užitečné v zaměstnání. In: *Národní centrum pro rodinu* [online]. Brno, 2012 [cit. 2016-06-02]. Dostupné z: http://rodiny.cz/f/Image/fotkyNCR/Rod_komp.pdf

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2012, 287 s. ISBN 9788024740331.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 807178463X.

EYSENCK, H. J. a Glenn D. WILSON. *Know Your Own Personality*. London: Penguin Books Ltd, 1991. ISBN 9780140136081.

FESTINGER, Leon. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press, 1962. ISBN 0-8047-0131-4.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 8071786268.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 8085931796.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada Publishing, 2014, 136 s. ISBN 9788024745817.

GILLERNOVÁ, Ilona. Dítě v rodině. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 183-196. ISBN 978-80-7367-627-8.

GILLERNOVÁ, Ilona. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 23-37. ISBN 978-80-7367-627-8.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela (ed.). *Metodika - Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání* [online]. 2015 [cit. 2016-05-03]. Dostupné z: [http://userfiles.nidm.cz/file/K2/publikace/ka2/metodika-komplet\(2\).pdf](http://userfiles.nidm.cz/file/K2/publikace/ka2/metodika-komplet(2).pdf)

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208730.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložila Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013, 166 s. ISBN 9788026205340.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 9788073676285.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 stran. ISBN 9788026209829.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE (eds.). *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7092-5.

HOGG, M. A. a G. M. VAUGHAN. *Social psychology*. 6. vyd. Harlow: Pearson Education Limited, 2011. ISBN 14-0582-155-8.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, 223 s. ISBN 9788024737041.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Osobnost učitele. In: GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 2002, s. 164-188. ISBN 80-85783-20-7.

HRON, Karel a Pavla KUNDEROVÁ. *Základy počtu pravděpodobnosti a metod matematické statistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3396-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 9788024713694.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. 1. Zlín: UTB ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0. Dostupné také z: http://publikace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/1004144/Fulltext_1004144.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ISCED 2011 *Operational Manual: guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. Paris: OECD, 2015. ISBN 978-926-4228-351.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 9788024724331.

KRECH, David, Richard S. CRUTCHFIELD a Egerton L. BALLACHEY. *Človek v spoločnosti : základy sociálnej psychológie*. 1. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1968.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 stran. ISBN 8024712849.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co přináší dítě rodině? In: BRABLCOVÁ, Vlasta et al. *Manželství, rodina, rodičovství: sborník studijních materiálů*. 2. Praha: Horizont, 1973, s. 22-27.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026205197.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. V Praze: Nakladatelství Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 8024610566.

MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981, 218 s.

Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise. *ZPRAVODAJ: Odborné vzdělávání v zahraničí* [online]. 2001, (2), 1-28 [cit. 2016-05-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. ISBN 9788086429878.

MYERS, David G. *Sociální psychologie*. 1. vydání. Přeložila Helena VAĐUROVÁ, přeložila Zuzana PASEKOVÁ, přeložila Milena BILDOVÁ. Brno: Edika, 2016. ISBN 9788026608714.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 9788020016799.

NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010, 120 s. ISBN 9788024729572.

OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Bronislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. Praha: Portál, 2010, s. 123-140. ISBN 80-717-8585-7.

OECD. (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

POSLANCI PŘEHLASOVALI VETO, PODPOŘILI ŠKOLSKÝ ZÁKON. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-05-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/poslanci-prehlasovali-prezidenta-podporili-novelu-skolskeho>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.

Psychologická encyklopedie. Editor Bohumila BAŠTECKÁ. Praha: Portál, 2009, 515 s. ISBN 9788073674700.

SCARR, Sandra a Kathleen MCCARTNEY. *How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype --> Environment Effects* [online]. [cit. 2016-05-14]. DOI: 10.2307/1129703. ISBN 10.2307/1129703. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1129703?origin=crossref>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/01/RVP_PV-2004.pdf

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2007, 196 s. ISBN 9788024711744.

SKOPALOVÁ, Jitka. *Rodinná problematika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4037-8.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Průvodce rodičovstvím*. Vyd. 1. Břeclav: Eva Klimovičová ve spolupráci s nakl. Adamira, 2012. ISBN 978-80-904217-3-8.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 9788073677749.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 9788024743097.

SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014, 213 stran. ISBN 9788074783548.

ŠAFR, Jiří. *Analýza kvantitativních dat II.: 2. Vztahy mezi kategorizovanými znaky v kontingenční tabulce* [online]. 2011 [cit. 2016-05-04]. Dostupné z: http://metodykv.wz.cz/AKD2_kontg_tab.pdf

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, 165 s. ISBN 9788024442174.

ŠMELOVÁ, Eva. Předškolní vzdělávání v podmínkách české mateřské školy. In: ŠMELOVÁ, Eva, Martina FASNEROVÁ a Jitka PETROVÁ et al. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 14-22. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠMELOVÁ, Eva. Předškolní vzdělávání v kontextu osobnostně orientované výchovy. In: BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ et al. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 7-9. ISBN 9788024440330.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 9788026206446.

TAVEL, Peter. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. 2., rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 9788024423272.

TOMANOVÁ, Dana. Role učitelky mateřské školy. *Informatorium* 3-8. 2004. ISSN 1210-7506.

URBANOVSKÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024430652.

VÁGNEROVÁ, Kateřina et al. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676117.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 9788024717340.

V AŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150824.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK (eds.). *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, c2008. ISBN 9788024714288.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. In: *Sbírka zákonů*. 2004, ročník 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupné také z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58471&fulltext=~C5~A1kolsk~C3~BD~20z~C3~A1kon&rpp=15#local-content>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění. In: *Sbírka zákonů*. 2004, ročník 2004, částka 190, s. 10333-10345. Dostupné také z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58473&nr=563~2F2004&rpp=15#local-content>

SEZNAM ZKRATEK

H	Hypotéza
H_0	Nulová hypotéza
H_A	Alternativní hypotéza
ID	IDentification (identifikace)
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
MŠ	Mateřská škola
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Struktura postoje (upraveno podle: Tavel, 2009)	10
Obrázek 2 – Identifikace s rolí (Nakonečný, 2009, s. 123).....	23

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Typ mateřské školy	48
Tabulka 2 – Prožitek naplnění z profesní role.....	49
Tabulka 3 – Délka praxe před rodičovstvím	49
Tabulka 4 – Vliv rodičovství na postoje vztahující se k profesní roli.....	50
Tabulka 5 – Časové hledisko vývoje v postojích.....	52
Tabulka 6 – Vnímání vývoje postojů	53
Tabulka 7 – Subjektivní vnímání rozdílu při vykování odborných činností.....	55
Tabulka 8 – Míra subjektivního vlivu rodičovství na osobnostní vlastnosti.....	60
Tabulka 9 – Pohlaví	63
Tabulka 10 – Věk	63
Tabulka 11 – Vzdělání	64
Tabulka 12 – H1 pozorované četnosti.....	67
Tabulka 13 – H1 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí.....	67
Tabulka 14 – H1 výpočet chí-kvadrát	67
Tabulka 15 – H1 výsledek.....	67
Tabulka 16 – H1 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí ...	67
Tabulka 17 – H1 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku.....	68
Tabulka 18 – H1 výsledná korelace	68
Tabulka 19 – H2 pozorované četnosti.....	69
Tabulka 20 – H2 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí.....	69
Tabulka 21 – H2 výpočet chí-kvadrát	69
Tabulka 22 – H2 výsledek.....	69
Tabulka 23 – H2 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí ...	69
Tabulka 24 – H2 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku.....	70
Tabulka 25 – H2 výsledná korelace	70
Tabulka 26 – H3 pozorované četnosti.....	71
Tabulka 27 – H3 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí.....	71
Tabulka 28 – H3 výpočet chí-kvadrát	71
Tabulka 29 – H3 výsledek.....	71
Tabulka 30 – H3 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí ...	71
Tabulka 31 – H3 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku.....	72
Tabulka 32 – H3 výsledná korelace	72
Tabulka 33 – H4 pozorované četnosti.....	73
Tabulka 34 – H4 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí.....	73

Tabulka 35 – H4 výpočet chí-kvadrát	73
Tabulka 36 – H4 výsledek.....	73
Tabulka 37 – H4 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí ...	73
Tabulka 38 – H4 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku	74
Tabulka 39 – H4 výsledná korelace	74
Tabulka 40 – H5 pozorované četnosti.....	75
Tabulka 41 – H5 pozorované a očekávané četnosti – kontingenční tabulka vytvořená redukcí.....	75
Tabulka 42 – H5 výpočet chí-kvadrát	75
Tabulka 43 – H5 výsledek.....	75
Tabulka 44 – H5 pozorované a očekávané četnosti v % – kontingenční tabulka vytvořená redukcí ...	75
Tabulka 45 – H5 hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku	76
Tabulka 46 – H5 výsledná korelace	76

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Typ mateřské školy	48
Graf 2 – Délka praxe před rodičovstvím	50
Graf 3 – Vliv rodičovství na postoje vztahující se k profesní roli.....	51
Graf 4 – Časové hledisko vývoje v postojích.....	52
Graf 5 – Vnímání vývoje postojů.....	53
Graf 6 – Subjektivní vnímání rozdílů při vykování odborných činností.....	58
Graf 7 – Míra subjektivního vlivu rodičovství na osobnostní vlastnosti.....	62
Graf 8 – Věk.....	64
Graf 9 – Vzdělání	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník.....	101
Příloha č. 2 – Kontext pozitivního vnímání vývoje postojů.....	106
Příloha č. 3 – Doplnující vyjádření respondentů.....	112
Příloha č. 4 – Doslovná transkripce rozhovoru – Lucie.....	114
Příloha č. 5 – Doslovná transkripce rozhovoru – Alice.....	118
Příloha č. 6 – Doslovná transkripce rozhovoru – Dora.....	122

Příloha č. 1 – Dotazník

DOTAZNÍK

„Vývoj postojů předškolního pedagoga ke vzdělávání dětí
v kontextu vlastní zkušenosti s rodičovstvím“

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s laskavou prosbou o zodpovězení několika otázek v podobě dotazníku. Jeho cílem je zjistit, dochází-li k vývoji postojů předškolních pedagogů ke vzdělávání dětí po získání osobní zkušenosti s rodičovstvím.

Výsledky průzkumu budou sloužit jako podklad pro mou diplomovou práci. Jedná se o ojedinělý pohled na danou problematiku a proto je pro mě Váš názor velmi důležitý a cením si ho. Informace od Vás hrají klíčovou roli. **Dotazník je určen předškolním pedagogům, kteří se v průběhu své praxe stali rodiči.**

Dotazník je anonymní a jeho elektronická forma umožňuje snadné zodpovězení otázek, které Vám nezabere více než deset minut času.

Prosím o jeho vyplnění do 20. 11. 2015.

Velmi si vážím Vašeho času, který mi věnujete a děkuji za něj.

Dana Hácová

V dotazníku se Vám může zobrazit i jedna nepovinná otázka. Vaše odpověď na ni je pro mě velmi cenným zdrojem informací. Vaše odpověď může být stručná, ale její význam je značný.

povinná otázka

1. Pracujete jako předškolní pedagog:

- v mateřské škole běžného typu
- v mateřské škole běžného typu, kde jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami
- v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

povinná otázka

2. Naplňuje Vás Vaše profesní role předškolního pedagoga v procesu vzdělávání?

povinná otázka

3. Délka Vaší praxe před rodičovstvím:

- do jednoho roku
- 1 – 3 roky
- 3 – 6 let
- 6 – 9 let
- 9 let a více

povinná otázka

4. Ovlivnila osobní zkušenost s rodičovstvím Vaše postoje vztahující se k Vaší profesní roli předškolního pedagoga?

- vůbec
- spíše ne
- nevím
- spíše ano
- zásadně

povinná otázka

5. Kdy jste si uvědomili, že ve Vašich postojích vztahujících se k profesní roli předškolního pedagoga došlo ke změně?

- bezprostředně po získání vlastní zkušenosti s rodičovstvím
- po návratu do praxe
- v delším časovém odstupu od získání osobní zkušenosti s rodičovstvím
- nelze specifikovat

povinná otázka

6. Jak vnímáte vývoj svých postojů v profesní roli předškolního pedagoga po osobní zkušenosti s rodičovstvím?

- pozitivně
- negativně
- nelze specifikovat

Otázka č. 6 byla koncipována jako povinná, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky [pozitivně → otázka č. 7, negativně → otázka č. 8, nelze specifikovat → otázka č. 9].

nepovinná otázka

7. Prosím, rozved'te svou odpověď, proč vnímáte vývoj ve Vašich postojích pozitivně (nepovinná otázka - přesto velmi uvítám Váš komentář):

nepovinná otázka

8. Prosím, rozved'te svou odpověď, proč vnímáte vývoj ve Vašich postojích negativně (nepovinná otázka - přesto velmi uvítám Váš komentář):

povinná otázka

9. Vnímáte subjektivní rozdíl při vykonávání odborných činností vztahující se k Vaší profesní roli předškolního pedagoga po vlastní zkušenosti s rodičovstvím?

1 - nevnímám, 2 - spíše nevnímám, 3 - nedokážu posoudit, 4 - spíše vnímám, 5 - vnímám

U každé podotázky prosím zvolte odpověď v rozpětí 1-5:

	1	2	3	4	5
analýza věkových a individuálních potřeb dětí:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realizace individuálních i skupinových vzdělávacích činností:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
samostatné projektování výchovné a vzdělávací činnosti a jejich provádění:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nacházení vhodných strategií a metod pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uplatňování didaktických prvků odpovídajících věku a individualitě dětí:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
projektování (plánování) a provádění individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
provádění evaluační činnosti (kontrolování a hodnocení výsledků své práce, sledování a hodnocení individuálních pokroků dětí v jejich rozvoji a učení):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
samostatné uplatňování výsledků evaluace v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu, který odpovídá pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga a mateřské školy:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
analýza vlastních vzdělávacích potřeb:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
evidování názorů, přání a potřeb partnerů ve vzdělávání a na získané podněty reagovat:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

povinná otázka

10. Uveďte prosím míru subjektivního vlivu rodičovství na osobnostní vlastnosti související s Vaší profesní rolí předškolního pedagoga:

1 - neovlivnilo, 2 - spíše neovlivnilo, 3 - nevím, 4 - ovlivnilo, 5 - zásadně ovlivnilo

U každé podotázky prosím zvolte odpověď v rozpětí 1-5:

vnímavost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
všímavost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
přizpůsobivost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
iniciativnost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pohotovost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zásadovost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trpělivost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vytrvalost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
upřímnost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikativnost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
smířlivost:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

povinná otázka

11. Vaše pohlaví:

- žena
- muž

povinná otázka

12. Váš věk:

- 20 – 25 let
- 26 – 30 let
- 30 – 35 let
- 36 – 40 let
- 41 let a více

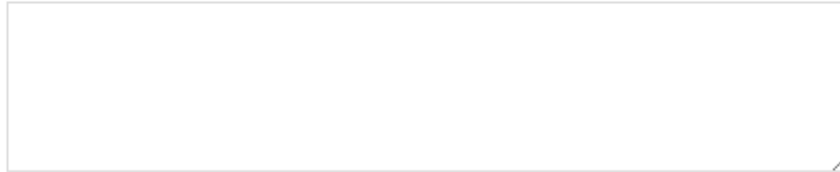
povinná otázka

13. Vaše vzdělání:

- středoškolské
- vyšší odborné
- vysokoškolské

nepovinná otázka

14. Chcete-li ještě něco sdělit nebo doplnit, zde je prostor pro Vaše vyjádření, návrhy a dodatky vztahující se k Vaším postojům předškolního pedagoga ke vzdělávání dětí po tom, co jste se stali rodiči:



Děkuji Vám za spolupráci a přeji pěkný den.

Příloha č. 2 – Kontext pozitivního vnímání vývoje postojů

„Dokážu se daleko lépe vcítit do pocitů dětí. Často nacházím snadněji řešení.“
(ID respondenta: 1)

„Mám pocit, že více rozumím dětem i rodičům. Lépe chápu fungování rodiny, její rytmus a vztahy.“ (ID respondenta: 2)

„Umím se více vcítit do dítěte, do toho, co si myslí, proč se tak chová... Jsem díky rodičovství hodně empatická. Určitě se rodičovství odrazilo i v oblasti prevence úrazů, a pokud náhodou k nějakému dojde, zachovávám více chladnou hlavu.“ (ID respondenta: 3)

„Jsem si jistější, více rozumím dětem, dokážu se více korigovat ve svých reakcích, jsem komunikativnější, více se mě dotkne smutek dítěte.“ (ID respondenta: 9)

„Netrápit se banalitami, odlišovat, co je v životě dítěte důležité, co je pouze lpění na naučených vzorcích.“ (ID respondenta: 10)

„Každou chybou se člověk učí být lepším člověkem, každým krokem vedle. Ukázalo mi to život z jiného úhlu pohledu a upravilo priority. Jsem mnohem klidnější a optimističtější.“
(ID respondenta: 11)

„Upevnil se vztah k dětem na základě osobní zkušenosti s rodičovstvím, přiblížení se jejich světu a myšlení, pochopení vlastních rodičů, rodiny i rodičů jiných dětí, celková změna postoje k životu a jeho hodnotám.“ (ID respondenta: 12)

„Protože něco jiného je literatura a internet a něco jiného je život.“ (ID respondenta: 13)

„Více jsem si uvědomila individualitu každého dítěte a byla jsem ji schopna respektovat. Mám k dítěti nejen profesionální přístup, ale i osobní.“ (ID respondenta: 14)

„Po zkušenostech s vlastním dítětem, dětem ve školce lépe rozumím, dokážu vycítit jejich nálady. Jsem také více zorientovaná v dětských filmech, hračkách a všem, co zrovna ‚frčí‘.“ (ID respondenta: 16)

„Více rozumím dětským pocitům, náladám, vždy souvisí s rodičem, rodinou. Více nabízím otevřenou náruč, pokud ji děti přijmou, svou přízeň mi pak oplácí. Častěji se usmívám, častěji zpíváme ‚jen tak‘.“ (ID respondenta: 23)

„Rodičovství podle mého názoru mění spousty postojů k výchově, vzdělávání. Jako bezdětná vidíte věci daleko jednodušší, jak v jejich řešení, tak v celkovém vzdělávání. Dítě dnešní doby je velmi složité, a najít způsob jak dobře vychovávat, tak aby to na dítěti nezanechalo následky, ale také následky na samotných rodičích je velmi složité. Vnímám jako velmi důležité osobní zkušenosti s povahami a stádiem vývoje svých dětí. Na základě této zkušenosti jsem schopna se na dítě např. tvrdohlavé, dívat jiným očima, a také jednat a předcházet situacím, které vyvolávají vztek, pláč... Rovněž, vidím velký posun také ve vztahu k samotným rodičům. Nejednou jsem se přistihla, že to co jsem dřív nechápala, proč to ti rodiče tak mají, proč tak jednají, po rodičovství chápu mnohem vstřícněji. Celkově si myslím, že rodičovství je velmi dobrá zkušenost pro pedagoga. Také kolegyně, se kterými jsem dělala jako se svobodnými, změnily své chování po nástupu z mateřské k lepšímu.“ (ID respondenta: 33)

„Zejména pochopení, že při stejném působení dosáhnu u každého dítěte jiného výsledku.“ (ID respondenta: 34)

„Věší empatie k dětem, chápání jejich potřeb a nestejného vývoje po všech stránkách, vědomostních, fyzických i psychických. Vlastní zkušenosti jsou jiné než zprostředkované a veškerou literaturu lze dát do uvozovek.“ (ID respondenta: 36)

„Především při komunikaci s rodiči dětí, jsem tolerantnější, empatictější, na výchovné situace se dívám i z pozice rodiče a dokážu se lépe vcítit do jejich postojů.“ (ID respondenta: 41)

„Až vlastní dítě se všemi jeho specifiky a odlišnostmi mi pomohlo uvědomit si, že každé dítě je jiné a je třeba k němu přistupovat individuálně, ne podle vývojových tabulek.“ (ID respondenta: 43)

„Mám zkušenost s vývojem (vlastních) předškolních dětí, musím bezprostředně reagovat na potřeby, touhy a přání, individuální potřeby, ‚rozklíčovat‘ chování v různých situacích a reagovat na něj apod.“ (ID respondenta: 47)

„Pochopení, že dítě se nebude chovat, jednat... jak já chci. Něco nelze požadovat, zlomit. Ochotněji přijímám odlišnosti a výjimečnosti dětí.“ (ID respondenta: 55)

„Bližší pochopení dětské duše.“ (ID respondenta: 59)

„Slevila jsem ze svých nároků, které jsem očekávala od dětí i rodičů, dokážu se snadněji vžít do pocitů rodičů, pochopit jejich jednání a problémy, jsem klidnější.“ (ID respondenta: 69)

„Po získání rodičovských zkušeností mám větší empatii k dětem v MŠ²⁹, zkušenosti z rodiny (dětská literatura, osvědčené hračky, tvoření s dětmi, povědomí o průběhu dětských nemocí...) využívám v zaměstnání.“ (ID respondenta: 76)

„Změnu postoje jsem začala vnímat až s příchodem vnoučat – myslím, že se do mé profesní práce dostalo víc tolerance k individuálním odlišnostem dětí, ale také jsem si znovu uvědomila nezastupitelnost důslednosti ve výchovně vzdělávacím procesu.“ (ID respondenta: 79)

„Větší klid ve vztahu k dětem, vyžadují větší samostatnost, čerpání zkušeností z vývoje vlastních dětí...“ (ID respondenta: 92)

„Vždy k nějakému vývoji musí dojít. Vybavuji si děti ve škole tak, jako kdyby to byly mé vlastní, a podle toho konám a jednám.“ (ID respondenta: 97)

„Vlastní práce s dítětem, možnosti vyzkoušení metod v reálu.“ (ID respondenta: 102)

„Vím lépe, co děti potřebují a co asi prožívají. Jsem trpělivější a k jejich ‚problémům‘ shovívavější.“ (ID respondenta: 103)

„Vzhledem k tomu, že mám dvě naprosto povahově rozdílné děti, při stejné výchově už vím, že ne na vše má rodič vliv i kdyby se přetrhnul. Jsem za tu zkušenost nesmírně ráda a vše beru víc s nadhledem s pochopením pro dítě i rodiče.“ (ID respondenta: 107)

„Začala jsem být trpělivější, více se individuálně věnovat, lpět na vymezených pravidlech, pochválit, nebo povzbudit za něco denně každé dítě.“ (ID respondenta: 111)

„Mám 3 děti, každý je jiný a na každého platilo něco jiného. Musela jsem najít vždy způsob, jak s ním co nejlépe vyjít a stejné je to se všemi dětmi, ke každému musíme přistupovat jako k osobnosti.“ (ID respondenta: 114)

„Vidím teď věci i z pohledu rodiče. Umím lépe pochopit některé jejich postoje, otázky či obavy, o kterých jsem dříve vůbec nepřemýšlela. Řekla bych, že jsem také mnohem shovívavější.“ (ID respondenta: 123)

„Mateřství a rodičovství mi pomohlo vnímat dětské dušičky více jejich očima (což mě drží dodnes) a uvědomila jsem si, jak je důležité určit si s dětmi pravidla a hodnoty, což dnes bohužel většina rodičů nepovažuje za důležité.“ (ID respondenta: 139)

²⁹ Mateřská škola.

„Člověk si uvědomí, že nic není automatické a každé dítě je opravdu originál (mám 3 dcery – každá je jiná). Co platí na jedno, nemusí fungovat na druhé.“ (ID respondenta: 150)

„Na děti jsem se začala dívat očima mámy.“ (ID respondenta: 153)

„Víc používám svoje kladné schopnosti, mám víc trpělivosti a snahy po klidu a trpělivosti, uvědomuji si hlouběji rozdílnost každé povahy, zvláštnosti každé individuality.“ (ID respondenta: 155)

„Lépe se dokážu vžít do role rodič – dítě a pochopit jejich chování, lépe se mi s rodiči řeší různé problémy.“ (ID respondenta: 169)

„Více vnímám individuální rozdíly v chování dětí, efektivněji na ně reaguji.“ (ID respondenta: 176)

„Ešte väčšie pochopenie a porozumenie detskej osobnosti.“ (ID respondenta: 179)

„Rodič – pedagóg pristupuje k cudzím deťom viac zodpovednejšie, ale predsa milo, láskavo, a empaticky, dozrel na rodičovstvo, a vyvíjal sa aj ako pedagóg...“ (ID respondenta: 180)

„Zjistila jsem, že skutečně každé dítě je osobnost, různé reakce jsou vyjádřením různých ‚obranných‘ mechanismů, nepohody, snahy o pozornost... A podle svého dítěte – je pro mě ještě důležitější, aby bylo dítě především v pohodě, spokojené!“ (ID respondenta: 184)

„Jasne chápem pocity detí, rozumiem ich prejavom – nesústredenosť, zlá nálada, prejavy radosti. Vždy si pomyslím ako moja dcéra reaguje v danej situácii, skúmam prečo škôlkar reaguje inak. Uvedomila som si že základ dáva rodina.“ (ID respondenta: 185)

„Viacej empatie voči dieťaťu v triede, väčšie pochopenie pre ‚iné‘ prejavy.“ (ID respondenta: 186)

„Rodičovstvo mi pomohlo pochopiť problémy rodičov z druhej strany (nie ako pedagóg), a myslím si, že som sa im bližšie priblížila v názoroch na výchovu.“ (ID respondenta: 193)

„Uvedomila som si, že za každým vzťahom ja – dieťa v MŠ musím vidieť moje dieťa – jeho učiteľka.“ (ID respondenta: 195)

„Viem lepšie posúdiť (tolerovať) niektoré prejavy detí – prečo to robia.“ (ID respondenta: 206)

„Zážitok z priameho vnímania vývoja dieťaťa.“ (ID respondenta: 207)

„Pochopenie konania, reakcií rodičov, vcítenie sa do role rodiča, pochopenie niektorých reakcií, konaní detí, upravil sa vzťah k deťom, niekde som polavila z nárokov, niekde naopak po vlastnej skúsenosti zvýšila náročnosť, apod.“ (ID respondenta: 213)

„Dokážu se daleko více vcítit do potřeb dítěte, vnímání např. únavy nebo stresu, ale i lepší cit pro nadání dítěte...“ (ID respondenta: 221)

„Osobní zkušenost je nenahraditelná. Pohled na děti a jejich potřeby se mění.“ (ID respondenta: 226)

„Postupom času vidím niektoré situácie reálnejšie a tiež reakcie detí v danej situácii. Podľa správania dieťaťa a rodičov viem vyvodit' závery.“ (ID respondenta: 227)

„Zmenili sa moje reakcie v niektorých situáciách (pri konfliktoch medzi deťmi, trucovaní...) ,zároveň som viac chápala pocity rodičov, napr. pri nástupe dieťaťa do škôlky..., zlepšila sa vzájomná komunikácia.“ (ID respondenta: 229)

„Vzťah k deťom získa ten, kto má vlastné dieťa vie posúdiť ako sa k deťom správať.“ (ID respondenta: 231)

„Čím väčšia skúsenosť s vlastným dieťaťom, tým vnímavejší prístup k deťom v škole. Čím väčšia láska a prežívanie s vlastným dieťaťom, tým väčšie pochopenie pre deti zverené do opateru a výchovy.“ (ID respondenta: 238)

„Myslím, že vo vzťahu k deťom som sa stala v niečom liberálnejšou, v inom zasa zásadovejšou. Inak som začala vnímať aj požiadavky rodičov, vcítiť sa do ich myslenia, lepšie reagovať a komunikovať.“ (ID respondenta: 240)

„Učiteľka matka = materinskejší postoj k zvereným deťom.“ (ID respondenta: 241)

„Dokázala som sa lepšie chápať to dieťa, prežívala som s ním situácie, dokázala som ho chápať aj ako matka nielen ako pedagóg... Lahšie sa mi riešili problémové situácie...“ (ID respondenta: 249)

„Osobné skúsenosti sú podnetom k tomu, aby som uvážlivejšie pristupovala k deťom po každej stránke to znamená či už pri posudzovaní ich zručností, rozvíjaní ich vedomostí, pozorovaní a diagnostike, trpezlivosti atď.“ (ID respondenta: 254)

„Preto, že až vtedy lepšie pochopí niektoré veci, napr. prečo je dieťa vzdorovité, prečo je smutné, prečo reaguje rozdielne, že dieťa potrebuje pohladenie, pritúlenie, povzbudenie a pod.“ (ID respondenta: 258)

„Viac sa viem vžiť a vcítiť do chápania detí, viem robiť väčšie kompromisy, osobné skúsenosti s detským správaním kladne ovplyvňujú moje úsudky v zamestnaní, omnoho viac sa venujem emocionálnemu svetu detí.“ (ID respondenta: 259)

Příloha č. 3 – Doplnující vyjádření respondentů

„Myslím si, že mnoho mladých učitelek MŠ získá k dětem jiný postoj poté, co se samy stanou matkami...“ (ID respondenta: 3)

„Velmi zajímavé téma, nedávno jsme probíraly s kolegyní (také matkou), že spoustu věcí naše dvě mladší bezdětné kolegyně pochopí, až budou samy matky.“ (ID respondenta: 7)

„Každá učitelka mateřské školy by měla být matkou. Zcela se tím totiž změní postoj ženy jako učitelky a jako matky. Zcela zřetelně začne vnímat rozdíl mezi teorií a praxí, zejména má-li sama děti více.“ (ID respondenta: 10)

„Velmi kladná zkušenost. Zjištění, že jsem si dobře zvolila povolání.“ (ID respondenta: 20)

„Nikdy nedělám dětem v MŠ to, co bych nedělala vlastnímu dítěti.“ (ID respondenta: 25)

„Nemám pocit, že by mé rodičovství mělo zásadní vliv na výkon mého povolání předškolního pedagoga. Naplňovalo mě před tím, než jsem se stala matkou, i v současné době. Jsem rozhodnuta vzdát se povolání učitelky v MŠ až tomu tak nebude.“ (ID respondent: 31)

„Myslím, že zkušenost s vlastními dětmi hodně ovlivní postoje ke vzdělávání dětí tím, že více chápeme jejich potřeby a možnosti.“ (ID respondenta: 32)

„Rodičovství zásadně ovlivní postoj a následně vztah k předškolním dětem. Vlastní zkušenost je nad všechny semináře a školení.“ (ID respondenta: 47)

„Je potřeba vnímat vývoj společnosti, vztahy rodiče - dítě, věk rodičů, časové vytížení rodičů i prarodičů, nové metody a formy výchovy.“ (ID respondenta: 49)

„Zásadní ovlivnění pedagogické práce!!!“ (ID respondenta: 74)

„Otázku 11. a 12. jsem zaškrtnula všude stejně – rodičovství ani profese neměli vliv na tyto oblasti, vliv v těchto oblastech hrál hlavně věk - zkušenost, praxe a dané vlastnosti osobnostní, které mi předali moji rodiče geneticky nebo výchovou.“ (ID respondenta: 78)

„Myslím si, že spíše moje profese mi pomohla při výchově dcery a synů.“ (ID respondenta: 90)

„Jsem hlavně trpělivější, rozumím více rodičům a jejich pocitům, jsem ještě více tolerantní k dětem, ovšem ne k rodičům, kteří velmi chybují ve výchově i stravování dětí.“ (ID respondenta: 103)

„Domnívám se, že změna v postoji a přístupu k dětem může být ovlivněna nejen mateřstvím, ale též prožitím role babiček, dědečků, kteří do vztahu s malým dítětem mohou vnést i pozitivní osobní zkušenost, která přechází v moudrost.“ (ID respondenta: 104)

„Vnímám změnu i ve vztahu rodičů směrem ke mně. Přijde mi, že mě teď víc ‚berou‘, když vědí, že mám děti. Dřív mi dávali najevo něco ve smyslu, co jim budu vykládat o výchově, když nemám vlastní děti.“ (ID respondenta: 123)

„Ještě více mě ovlivnila role babičky.“ (ID respondenta: 135)

„Myslím si, že jsem po profesní stránce pořád stejná, tzn. před i po mateřství. Děti mě obklopovaly celý život, celý život včetně toho profesního se pro ně snažím dělat maximum. Mateřství samo o sobě tedy můj profesní život neovlivnilo.“ (ID respondenta: 142)

„Rola pedagóga je pomocníkom overovania postojov a názorov na dieťa, často sa vlastnou praxou meniacich, či už pozitívne alebo negatívne.“ (ID respondenta: 192)

„Pedagóg rodič má zažitú rodičovstvo a z toho dôvodu väčšia empatia a racionálnejšie riešenia problémov.“ (ID respondenta: 198)

„Ak sa pedagóg stane rodičom, vie lepšie reagovať na neadekvátne prejavy detí a vie ich tolerovať.“ (ID respondenta: 206)

„Zároveň si však myslím, že učiteľky ktoré nie sú matkami, dokážu byť rovnako empatické, skvelé a kvalitné pedagogičky. To, že je učiteľ rodičom ešte nezaručuje jeho profesionalitu. Všetko závisí od osobnosti človeka.“ (ID respondenta: 240)

„Nech každá materáčka má možnosť vyskúšať materstvo, prežiť skutočný pôrod, vedieť sa zaoberať s deťmi všetkými tak, ako so svojimi, uznávať ich práva, pozeráť sa na nich ako na seberovných.“ (ID respondenta: 251)

Příloha č. 4 – Doslovná transkripce rozhovoru – Lucie

Jako matka i jako předškolní pedagog jste neustále v kontaktu s dětmi. Mohla byste říci, jaké to je být ve dvojroli matky a předškolního pedagoga?

Po celou svou praxi, od doby kdy mám děti, jsem zároveň matkou a učitelkou postupně obou mých synů. Měla jsem je ve stejné mateřské škole a některé roky i ve stejné třídě, kde učím. Tato role je pro mě zcela přirozená a nevnímám to jako negativní aspekt. Dle mého názoru je v každé matce část učitelky a v každé učitelce matka.

Takže vnímáte prolínání těchto rolí?

Jednoznačně. Tyto role já osobně neodděluji.

Myslíte si, že vaše osobní zkušenost s rodičovstvím byla tedy pozitivním impulzem k vývoji vašich postojů vztahujících se ke vzdělávání dětí?

Ano, po narození mých synů jsem začala svou práci vnímat daleko citlivěji a empatičtěji. Neznamená to, že dříve by pro mě děti nebyly důležité, nicméně jsem už hmatatelně vnímala rodičovskou lásku a zodpovědnost, kterou rodiče vůči svým dětem pociťují... Dříve to pro mě byly malé děti a jejich jsem já učitelkou. S mými dětmi přišel nový rozměr lásky a nadšení.

Vzpomenete si na nějakou konkrétní situaci, kdy jste si uvědomila, že se vaše osobní zkušenost s rodičovstvím promítá do vaší profese?

Nemám bohužel žádnou konkrétní vzpomínku na konkrétní situaci... Dá se ale říci, že denně si uvědomuji, že tak jak jsou důležité a jedinečné mé děti pro mě, stejně tak každý z rodičů vnímá i své dítě, byť by bylo problematičtější či v uvozovkách zlobivější. Takto se snažím k dětem za každé situace přistupovat a chápat je a snažím se jim porozumět stejně jako jejich rodičům. Před narozením mých dětí jsem si toto tak dalece neuvědomovala

Děkuji za vysvětlení. V jakém časovém rozmezí od narození dítěte jste si uvědomila, že vás rodičovství ovlivňuje při vykonávání Vaší profese?

Citelněji po skončení mateřské dovolené a návratu do zaměstnání.

Zlomový byl tedy návrat do praxe. Od předškolního pedagoga se očekává schopnost analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí. Měla vaše osobní zkušenost s rodičovstvím vliv na tuto schopnost?

Ano, daleko přesněji jsem dokázala odhadovat schopnosti dětí a podle nich nastavovat činnosti a očekávání... Doted' si na vlastních dětech představuji, co v kterém měsíci či roce zvládaly, což mi pomáhá nejen v mateřské škole, ale i v rámci dalšího vzdělávání.

Tím se ve vašem případě potvrzuje prolínání rolí. V rámci své profesní role provádíte také poradenskou činnost pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání. Ovlivnila vaše osobní zkušenost s rodičovstvím i tuto činnost?

Ano, řadu poradenských institucí jsem se svými dětmi jako rodič navštívila. Dokážu tedy daleko empatictěji a odborněji doporučit rodičům dle problému jejich dítěte odpovídající poradenství. Poskytnutí vlastní zkušenosti je pro rodiče důležité a snižuje míru stresu či obav z toho, co je čeká a co se bude dít.

Zeptal se vás někdy některý z rodičů, zda máte vlastní děti?

Ne, ale všichni to ví. V mateřské škole pracuji již od roku 2003. Je to malá mateřská škola na předměstí rodinného typu. Řada rodin se do mateřské školy vrací a kontakty a vztahy jsou velmi přátelské.

Děkuji za odpověď. To, že se rodiče vrací, je skvělá zpětná vazba, která je pro vás určitě také důležitá. Co si myslíte o vlivu rodičovství na vnímavost předškolního pedagoga?

Toto téma jsme několikrát probíraly s ostatními kolegyněmi, které pracovaly před svými dětmi i po. Všechny jsme se shodly, že jsme daleko vnímavější a citlivější na různé nálady, nenaladění dítěte či neúspěchy. Také daleko lépe než před dětmi rozeznáme počínající onemocnění, byť je pouze v začátcích bez konkrétních příznaků.

Takže z vašeho subjektivního pohledu jste vnímavější?

Ano. Vnímavější a citlivější.

A spatřujete souvislost i mezi rodičovstvím a mírou trpělivosti?

Ano, a souvisí to s mou odpovědí na začátku. Uvědomuji si, že každý rodič by za své dítě dýchal stejně jako já. A že každé dítě si zaslouží čas a trpělivost dle svých možností. Tak jako se snažím být takto trpělivá ke svým dětem, snažím se i k těm v mateřské škole.

Takže i trpělivost se u vás vyvíjela a rodičovství na ni mělo vliv. Vybavíte si konkrétní situaci, kdy jste si uvědomila, že jste vlivem rodičovství trpělivější?

Když jsem si koupila knihu „Tvoříme s dětmi na mateřské dovolené“. Uvědomila jsme si při prvním tvořícím nezdaru, že nejde o výsledek, ale o proces a že když to zvládnou ve třídě s 24 dětmi, nesmím se projevům netrpělivosti poddávat se svými dětmi. To byla chvíle, od které se snažím na sobě v tomto ohledu pracovat.

Příkladně formulované. Získala jste během své praxe i zkušenost s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano. V naší mateřské škole máme aktuálně integrovaného chlapce s poruchou autistického spektra a dříve před dvěma lety vietnamského chlapce s mentální retardací. Oběma byla přidělena asistentka.

Jestliže máte zkušenost, myslíte si, že u předškolních pedagogů, kteří vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, může vlivem osobní zkušenosti s rodičovstvím dojít k významnějšímu vývoji v postojích k jejich profesní roli?

Myslím, že zkušenost s těmito dětmi může a ovlivňuje postoje pedagogů/rodičů. Jsem také toho názoru, že není potřeba rozlišovat děti bez a se speciálními vzdělávacími potřebami. Vnímám je stále jako děti, k nimž je důležité přistupovat na základě individuálního poznání.

Děkuji za úhel pohledu. Stala jste se matkou v průběhu své praxe. Poskytnete mi prosím informaci, kolik let jste pracovala jako předškolní pedagog, než jste měla dítě?

Tři roky. Ihned po maturitě v roce 2003. Syn se narodil v roce 2006.

A před kolika lety jste se vrátila do praxe?

Po tříleté rodičovské dovolené jsem opět tři roky pracovala a pak se narodil druhý syn. V současné době pracuji tři roky od skončení druhé rodičovské dovolené.

Vnímala jste druhý návrat do praxe v některých aspektech odlišně?

Z pohledu pedagoga ne. Během rodičovské dovolené jsem udržovala s mateřskou školou stále kontakty a účastnila se pořádaných akcí. Byla jsem tedy stále v povědomí dětí i rodičů.

Takže berete svou roli předškolního pedagoga jako poslání?

Svým způsobem ano. Je to práce, která mě baví a naplňuje a rozhodně nejde dělat bez nadšení a zápalu.

Myslíte si, že i počet vlastních dětí může mít vliv na míru ovlivnění postojů vztahujících se k vaší profesní roli?

Myslím, že přínosem pro učitelku je jakýkoli počet vlastních dětí. Se stoupajícím počtem dětí si však dovedu představit lepší organizační schopnosti a odolnost vůči stresu.

Takže s tím je spojeno i více rozmanitých zkušeností.

Dle mého názoru ano.

Sdělíte mi prosím váš věk?

32 let.

Děkuji. Blížíme se k závěru. Mohu se zeptat na vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Vysokoškolské magisterské. Pedagogika předškolního věku.

Napadají vás ještě nějaké souvislosti mezi vaší osobní zkušeností s rodičovstvím a vaší profesní rolí?

Vše se točí kolem již řečeného. S narozením mých dětí je pro mě má práce daleko promyšlenější a citlivěji nastavená. Takovou zpětnou vazbu mám i od rodičů, kteří jsou vesměs v mém věku se stejně starými dětmi. Je tedy pro ně mnohem snazší hovořit o svých problémech

Takže naplňujete i roli konzultanta. Je to pro vás v některých aspektech někdy náročné?

S žádnou výrazněji náročnou situací jsem se prozatím nesečkala. Vždy se jednalo o běžné problémy.

Tak to je pozitivní. Práce předškolního pedagoga vás očividně naplňuje.

Bezesporu tomu tak je.

Chtěla byste se na něco zeptat vy?

Myslím, že jsem smysl všech otázek pochopila a nemám žádné otázky.

V tomto případě moc děkuji za upřímnou spolupráci a přeji vám mnoho úspěchů ve vaší práci.

Děkuji a i já vám přeji jen to nejlepší.

Příloha č. 5 – Doslovná transkripce rozhovoru – Alice

Jako matka i jako předškolní pedagog jste neustále v kontaktu s dětmi. Mohla byste říci, jaké to je být ve dvojroli matky a předškolního pedagoga?

Velmi přínosné. Obohacuje mě to jak v roli rodiče, tak i v roli pedagoga.

Vnímáte nějakým způsobem prolínání těchto rolí?

Ano, a to pozitivně.

Dokáže popsat, jak, v čem, kdy se vaše role například prolínají?

Například mám v mnohém pro rodiče pochopení, snažím se také respektovat více roli rodiny oproti mateřské škole, neposkytuji nevyžádané rady a jsem obecně více empatická jak k dítěti, tak k rodině.

Myslíte si, že vaše osobní zkušenost s rodičovstvím byla tedy pozitivním impulzem k vývoji vašich postojů vztahujících se ke vzdělávání?

Určitě, jako učitelka – matka jsem v průběhu svého profesního růstu postupně měnila své postoje.

Vzpomenete si na nějakou konkrétní situaci, kdy jste si uvědomila, že se vaše zkušenost rodičovstvím promítá do vaší profese?

Pokud sdělují nějaké informace o dítěti rodičům, jsem obezřetná a citlivá. Ať už je informace jakákoliv. Nebo se snažím vyhovět přáním rodičů.

Děkuji. V jakém časovém rozmezí od narození dítěte jste si uvědomila, že vás rodičovství ovlivňuje při vykonávání vaší profese?

Ve chvíli, když moje vlastní dítě procházelo adaptačním procesem v mateřské škole.

Bylo to pro vás jako matku náročné?

Nesmírně.

V čem vás poznamenala tato zkušenost jako předškolního pedagoga?

Vím, co rodiče prožívají, když opouští své dítě, a nechávají ho v novém prostředí. Aniž by byla vybudována jakákoliv pevná důvěra v osoby, které pečují o mé dítě.

Děkuji za vysvětlení. Od předškolního pedagoga se očekává schopnost analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí. Měla vaše osobní zkušenost s rodičovstvím vliv na tuto schopnost?

Určitě. Zním potřeby svých dětí a samozřejmě i jejich věkové a individuální zvláštnosti. Z toho mnohdy vycházím i u mně svěřených dětí v mateřské škole. Každé dítě je jiné a já to respektuji.

To potvrzuje, že se role skutečně prolínají. V rámci své profesní role provádíte také poradenskou činnost pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání. Ovlivnila vaše osobní zkušenost s rodičovstvím i tuto činnost?

Ano, ale spíše, že jsem opravdu opatrná. Spíše doporučuji nebo s rodiči jen tak diskutuji. Zásadně neradím.

Máte nějakou negativní zkušenost s tím, že rodiče řadu použili ve váš neprospěch?

Nevybavuji si.

Děkuji. Co si myslíte o vlivu rodičovství na vnímavost předškolního pedagoga?

Na vnímavost má rodičovství obrovský vliv. Samozřejmě je třeba brát v úvahu celkovou osobnost pedagoga.

To určitě ano. A vybavíte si nějakou konkrétní situaci, kdy jste si uvědomila, že jste vnímavější?

Adaptační období nebo úraz, když se stane. Nebo třeba přání ohledně stravování nebo odpočinku. To jsem opravdu vnímavá a převádím si tyto situace na sebe a své dítě.

Děkuji, to dokazuje, že se považujete z vašeho subjektivního pohledu za vnímavější. Spatřujete také souvislost mezi rodičovstvím a mírou trpělivosti?

Změna v oblasti trpělivosti určitě je, ale ne tak markantní jako u vnímavosti.

A považujete se z vašeho subjektivního pohledu nyní za trpělivější?

Mírně ano.

Můžete formulaci „mírně trpělivější“ spojit s nějakou konkrétní situací, ve které jste byla trpělivější?

Nemusím mít vše hned. Dávám dětem dostatek času téměř na vše.

Takže jste i vytrvalá. Získala jste během své praxe i zkušenost s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano, dá se to tak říct. Ano setkávám se s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Myslíte si, že u předškolních pedagogů, kteří vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, může vlivem osobní zkušenosti s rodičovstvím dojít k významnějšímu vývoji v postojích k jejich profesní roli?

Ano, k vývoji zajisté dojde, ale v jakém smyslu nemohu posoudit. Já sama jsem vděčná za své zdravé a běžné děti. Zda však mělo rodičovství vliv na mou profesní roli vzhledem ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, to si přímo netroufám říci. Je to spíše záležitost osobnostních vlastností a postojů vytvořených během života. Rodičovství je pouze součástí.

Děkuji za vyčerpávající odpověď. Stala jste se matkou v průběhu své praxe. Poskytnete mi prosím informaci, kolik let jste pracovala jako předškolní pedagog, než jste měla dítě?

Dva roky.

A před kolika lety jste se vrátila do praxe?

Dva roky bez dětí. Poté pět let mateřská respektive rodičovská. Poté čtyři roky praxe a opět rodičovská dva a půl roku. Poté již opět pět let praxe.

Myslíte si, že i počet vlastních dětí mohlo mít vliv na míru ovlivnění vašich postojů vztahujících se k vaší profesní roli?

Myslím, že ano. Ale zase s narůstajícím počtem dětí roste i můj věk. Takže těch faktorů je určitě více. Nicméně samotné rodičovství je velmi významné v této oblasti.

Tyto aspekty jistě formují vaše zkušenosti. A sdělíte mi prosím váš věk?

38 let.

Děkuji. Blížíme se k závěru. Mohu se zeptat na nejvyšší dosažené vzdělání?

Vysokoškolské magisterské.

Napadají vás ještě nějaké spojitosti mezi vaší osobní zkušeností s rodičovstvím a vaší profesní rolí?

Myslím, že vše významné a podstatné bylo již řečeno. Možná snad, že jako matka pedagog vidím hodně pod pokličku. To bych raději někdy ani nechtěla.

Takže někdy se ukážou i negativní stránky spojené s tím, že dokážete více předvídat.

Rozumím tomu dobře?

Přesně tak.

Chtěla byste se na něco zeptat vy?

Ani ne. Jen snad, že budu ráda, když mi prozradíte výsledek výzkumu. Velmi mě zajímá.

Určitě. Po analýze rozhovorů budou výsledky obou šetření shrnuty, a pokud máte zájem, práci vám zašlu.

Budu moc ráda.

Velice děkuji za rozhovor. Z výše řečeného usuzuji, že vás profesní role předškolního pedagoga naplňuje. Přeji vám mnoho úspěchů ve vaší práci.

Ano, cítím to jako poslání a to velmi zodpovědné. Děkuji.

Příloha č. 6 – Doslovná transkripce rozhovoru – Dora

Jako matka i jako předškolní pedagog jste neustále v kontaktu s dětmi. Mohla byste říci, jaké to je být ve dvojroli matky a předškolního pedagoga?

Ty role se prolínají. Když jsem doma se svými dětmi, dělám s nimi například ty činnosti, které se mi osvědčily v mé práci. Takže je předpoklad, že budou bavit i moje děti. A naopak, když dělám speciálně pedagogickou diagnostiku u dítěte, vybavuji si psychomotorický vývoj svých dětí. Hodně mi to pomáhá. Když jsem to znala jen teoreticky, tak jsem vše měla potřebu mít nalajnované. Teď to vše vnímám celostněji. Ale někdy je to i náročné, i když takových momentů je málo.

Odpověděla jste mi současně na mou druhou otázku, týkající se prolínání rolí. Děkuji. Kdy je to pro vás například náročné?

Když se necítím zdravotně nejlépe. Člověk potřebuje chvíli klid, který se pak jen těžko nalézá.

Myslíte si, že vaše osobní zkušenost s rodičovstvím byla tedy pozitivním impulzem k vývoji vašich postojů vztahujících se ke vzdělávání dětí?

Určitě. Uvědomuji si, že před tím, než jsem měla své vlastní děti, jsem často na děti v mateřské škole měla přehnaná očekávání. Nebylo to takové přirozené. Vždycky jsem se snažila o respektování dětské osobnosti, to určitě, ale chyběla tam jistá otevřenost a skutečná vnímavost. Něco jako naladění se na dítě.

Vzpomenete si na nějakou konkrétní situaci, kdy jste si uvědomila, že se vaše osobní zkušenost s rodičovstvím promítá do vaší profese?

Například při zmiňované diagnostice. Nebo když mi ráno rodiče předávají dítě, které je smutné a nechce od nich. Jsem vůči dítěti i jeho rodičům vnímavější. Chápu souvislosti. A také pocity rodičů.

V jakém časovém rozmezí od narození dítěte jste si uvědomila, že vás rodičovství ovlivňuje při vykonávání vaší profese?

Pracuji s dětmi, které si sebou v uvozovkách nesou nějakou diagnózu. Moje děti jsou zdravé. Když se mi narodili a já jsem viděla, jak se vyvíjí, co kdy umí, uvědomila jsem si, jaký může být ve vývoji rozdíl. To, co jsem učila chlapečka s mentálním postižením v šesti letech, můj syn uměl ve dvou. To uvědomění tedy přišlo relativně brzy po narození dítěte a bylo spojeno

s psychomotorickým vývojem. Ale samozřejmě nejvíce si to uvědomuji nyní po návratu do praxe. Hlavně směrem k sobě.

„Směrem k sobě“ můžete mi to prosím přiblížit?

Jsem vnímavější, obezřetnější, organizovanější.

Děkuji za vysvětlení. K vnímavosti se vztahuje moje další otázka. Co si myslíte o vlivu rodičovství na vnímavost předškolního pedagoga?

Vždycky jsem si myslela, že jsem dost vnímavá. Ale až zkušenost s vlastními dětmi mi dokázala, co je to skutečná vnímavost. Takže v mém případě je to markantní vliv.

Vybavíte si nějakou konkrétní situaci, kdy jste si uvědomila, že jste vnímavější?

Například když cítím, že některé dítě ‚nemá den‘ nenutím ho do všech činností, ale snažím se mu aktivity nastavit tak, aby mu bylo co nejlépe. Otevřeněji vnímám každou dětskou osobnost z pohledu jedinečnosti a ne šablony. Vnímavost mi také ukázala, že je nutné více improvizovat a že ne vše se dá naplánovat.

Z toho vyplývá, že jste i empatická. A spatřujete souvislost i mezi rodičovstvím a mírou trpělivosti?

Ano, podle mého názoru jsou tam významné souvislosti.

Z vašeho subjektivního pohledu jste trpělivější?

Neskonale trpělivější! Moje děti mi v tomto byly skvělými a nic neodpouštějícími učiteli. Moje trpělivost s nimi posunula moje hranice. A už věřím tomu, že trpělivost může přinášet.

Vybavíte si konkrétní situaci, kdy jste si uvědomila, že jste vlivem rodičovství trpělivější?

Když se děti oblékají, jedí, uklízí hračky. Vlastně téměř při všem si uvědomuji, jak zraje moje trpělivost. Samozřejmě ale záleží na souvislostech. Někdy člověka okolnosti nutí více spěchat a nemůže například čekat do nekonečna, až si dítě obuje boty. Prostě mu raději pomůžu. A taky stejně jako děti, ani mi dospělí nemáme vždy svůj den, tudíž může být snížena i naše míra tolerance. Ale důležité je si to uvědomit. Ono také záleží na osobnosti, temperamentu. Každý jsme jiný, každý jsme jinak trpělivý.

To je pochopitelné. Každá situace se musí posuzovat individuálně. Dále se zeptám na odborné činnosti, které se vztahují k vaší profesní roli. Od předškolního pedagoga se očekává schopnost analyzovat věkové a individuální zvláštnosti dětí. Měla vaše osobní zkušenost s rodičovstvím vliv na tuto schopnost?

V této oblasti výrazně. Pracuji s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Než jsem se stala matkou, vycházela jsem hlavně z teorie, co by dítě kdy mělo zvládat a jak. Vývoj mých dětí mě změnil v tom, že nyní vím, že ne vše jde naplánovat a skutečně každé dítě má specifika ve vývoji. Mám dvě povahově zcela odlišné děti, které se i po stránce motorické a mentální vyvíjely zcela jinak. Dokážu tedy nyní opravdu respektovat individualitu každého dítěte, i když samozřejmě je v mém případě nutné i přihlídnout na stimulaci vyplývající ze speciálních vzdělávacích potřeb. Osobnost dítěte je ale vždy to, co mě zajímá nejvíce.

V rámci své profesní role provádíte také poradenskou činnost pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání. Ovlivnila vaše osobní zkušenost s rodičovstvím i tuto činnost?

Dokud jsem neměla vlastní děti, tak jsem občas měla pocit, že mě někteří rodiče v rámci rozhovorů s nimi neberou zcela vážně. Přesvědčila je až vlastní zkušenost navazující na poradenství z mé strany. Takže přestože jsem byla vysokoškolsky vzdělaná a měla praxi v oboru, mnohdy mi trvalo nějakou dobu, než jsem některé rodiče či prarodiče přesvědčila o své schopnosti doporučit určitý postup. Vždy doporučuji a nikdy dogmaticky neradím! Komunikace s rodiči je velmi citlivá záležitost.

Zeptal se vás někdy některý z rodičů, zda máte vlastní děti?

Ne, protože věděli, že je nemám. A nyní zase ví, že je mám. Ale vzpomínám si, že když jsem byla na zápisu do mateřské školy se svým synem, tak jsem se paní učitelky zeptala, zda má děti. Odpověděla, že ne, ale že snad je již brzy mít bude. Jako máma jsem to z ní prostě vycítila. Přístupovala k dětem jinak. Nevím, jak bych to specifikovala.

Děkuji. Myslím, že jste to specifikovala dostatečně. Jako speciální pedagog máte zkušenost s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Myslíte si, že u předškolních pedagogů, kteří vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, může vlivem osobní zkušenosti s rodičovstvím dojít k významnějšímu vývoji v postojích k jejich profesní roli?

Myslím si, že ano. Zvláště pokud tito předškolní pedagogové mají zdravé děti. Tu souvislost jsem již zmínila. Teoreticky to můžete znát, ale praxe může být zcela odlišná a je velmi přínosné si to prožít přímo. Předškolní pedagog, který pracuje s dětmi se speciálními

vzdělávacími potřebami, je i diagnostik. Musí empaticky komunikovat s rodinou. I náplň činností se musí více promyslet. Nemusí být složitá, ale promyšlená.

Komunikaci s rodinou často uvádějí předškolní pedagogové jako velmi komplikovanou.

Jakou máte zkušenost?

Je to o psychologii. Myslím si, že s každým rodičem lze vyjít. Někdy mi právě pomáhá, že se na to dokážu nyní podívat z druhé strany.

To je určitě přínosné pro vaši práci. Stala jste se matkou v průběhu své praxe. Poskytnete mi prosím informaci, kolik let jste pracovala jako předškolní pedagog, než jste měla dítě?

Jeden rok jsem pracovala v běžné mateřské škole a dalších šest let v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Takže sedm let.

A před kolika lety jste se vrátila do praxe?

Jsem znovu v praxi prvním rokem. A ráda jsem se ke své práci vrátila.

Takže berete svou roli předškolního pedagoga jako poslání?

Ano. Myslím, že v současné době mě to takto naplňuje.

Myslíte si, že i počet vlastních dětí může mít vliv na míru ovlivnění postojů vztahujících se k vaší profesní roli?

Záleží, jaké děti se vám narodí. Myslím to tak, že já mám obě děti povahově odlišné. Takže se od nich znovu učím. Takže v tomto případě si myslím, že ano. Počet dětí může mít vliv. Sama jsem zvědavá, jaké bude mé třetí dítě.

Přejete si třetí dítě?

Ano, rádi bychom měli velkou rodinu.

Přeji vám, ať se vám to splní. Sdělíte mi prosím váš věk?

Je mi 33 let.

Děkuji. Blížíme se k závěru. Mohu se zeptat na vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Vysokoškolské.

Napadají vás ještě nějaké spojitosti mezi vaší osobní zkušeností s rodičovstvím a vaší profesní rolí?

Jsem moc ráda, že mohu mít takovou zkušenost. Naučila jsem se, že s dětmi musí člověk žít a ne přežívat. Naučila jsem si užít si každý den. A když si myslím, že už nemůžu, můžu ještě mnohem víc. Děti jsou mými největšími učiteli. A tak věřím, že díky nim mohu zase já být lepším učitelem pro děti v mateřské škole.

Popisujete to velmi empaticky. Děkuji za vaši odpověď. Chtěla byste se na něco zeptat vy?

Zajímá mě výsledek vaší práce. Ráda se s ním seznámím.

Určitě vám dokončenou práci zašlu. Moc děkuji za velmi upřímnou spolupráci a přeji vám mnoho úspěchů ve vaší práci.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Dana Hácová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Vývoj postojů předškolního pedagoga ke vzdělávání dětí v kontextu vlastní zkušenosti s rodičovstvím
Název v angličtině:	Development of the preschool teacher's educational attitudes in the context of his own experience with parenthood
Anotace práce:	Diplomová práce se v analogickém pojetí zabývá rolí rodiče a předškolního pedagoga v životě dítěte. Analyzuje souvislosti mezi rodičovstvím předškolního pedagoga a vývojem jeho postojů ke vzdělávání dětí. Zjišťuje kontext vlivu rodičovství na osobnostní vlastnosti předškolního pedagoga a na vykonávání odborných činností vztahujících se k jeho profesní roli.
Klíčová slova:	sociální postoje, sociální role, předškolní vzdělávání, předškolní pedagog, rodičovství
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on the analogy concept of the role of parent and preschool teacher in a child's life. It analyzes the relation between parenthood of preschool teacher and her development attitudes to education. It determines the context of the effect of parenthood on the personality qualities of preschool teacher and on the carrying out professional activities related to her professional role.
Klíčová slova v angličtině:	Social attitudes, social roles, preschool education, preschool teacher, parenthood
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník Příloha č. 2 – Kontext pozitivního vnímání vývoje postojů Příloha č. 3 – Doplnující vyjádření respondentů

	Příloha č. 4 – Doslovná transkripce rozhovoru – Lucie Příloha č. 5 – Doslovná transkripce rozhovoru – Alice Příloha č. 6 – Doslovná transkripce rozhovoru – Dora
Rozsah práce:	100 s., 26 s. příloh
Jazyk práce:	čeština