

**U N I V E R Z I T A K A R L O V A**

**Pedagogická fakulta**

**CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU**

**MOTIVACE PEDAGOGICKÝCH  
PRACOVNÍKŮ MATEŘSKÉ ŠKOLY  
V PROCESU ZMĚN**

**Závěrečná bakalářská práce**

<b>Autor:</b>	<b>Hana Nováková</b>
<b>Obor:</b>	<b>Školský management</b>
<b>Forma studia:</b>	<b>kombinované</b>
<b>Vedoucí práce:</b>	<b>Mgr. Pavla Vacková</b>
<b>Datum odevzdání práce:</b>	<b>25.6.2009</b>

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracovala sama za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Hana Nováková

## **Resumé:**

Závěrečná bakalářská práce se zabývá motivací pedagogických pracovníků mateřské školy. V uplynulých dvaceti letech dochází k velkým celospolečenským změnám, které mají vliv nejen na mateřskou školu, ale na celou naši školskou soustavu. V novém „Školském zákoně“ se mateřská škola stává prvním stupněm vzdělávací soustavy, s důrazem na položení základního kamene pro další celoživotní vzdělávání. V době, kdy se Česká republika stává řádným členem Evropské unie, úkolem školství je vzdělávat lidi tak, aby obstáli a mohli najít široké uplatnění v dnešním globalizujícím se světě.

V práci vycházím z historie předškolní výchovy v naší zemi, jak se v průběhu staletí měnil přístup k předškolní výchově, jejímž zakladatelem byl Jan Ámos Komenský. Dalším důležitým podkladem mé práce je studium a prezentace teorie motivace.

Moje závěrečná práce přináší poznatky, jak motivaci k práci vidí učitelky mateřské školy a jaké nástroje k motivování pedagogických pracovníků využívají ředitelky mateřských škol. Z porovnání těchto dvou pohledů jsem snažila nalézt a identifikovat nejvhodnější motivační faktory, které by mohly ředitelky při své řídicí práci využít.

## **Summary:**

The bachelor study is focused on the motivation of pedagogues in the nursery schools. During the last twenty years great social changes influenced not only nursery schools, but also our entire school system. The new “Educational law” mentions nursery schools as the first stage of the school system and as a keystone of the following lifelong education. In these days, when the Czech Republic becomes a regular member of European Union, the task of educational system is to teach people so as they would succeed in modern globalizing world.

In this study I start from the history of our preschool education, whose founder was Jan Ámos Komenský. Another important part of my study is the research and presentation of the motivation theory.

My study brings findings what the teachers in nursery schools think about the motivation and what motivating tools are used by the principals of the nursery schools. From this observation I tried to find and identify the most suitable motivating factors, which the principals of the nursery schools could use during their managing work.

**Klíčová slova:**

**potřeby, motivace a demotivace, vnější a vnitřní faktory, odměna, kurikulum, pedagogický pracovník, pedagogická koncepce školy, interakce, kompetence učitelky mateřské školy, role managementu mateřské školy**

## **OBSAH:**

ÚVOD.....	5
VYMEZENÍ ZKOUMANÉ OBLASTI A CÍLE PRÁCE.....	10
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>1. Vývoj kutikulárních dokumentů předškolního vzdělávání.....</b>	<b>11</b>
1.1. vývoj kutikulárních dokumentů do roku 1989.....	11
1.2. změny a kutikulární dokumenty v letech 1990 - 2003.....	14
1.3. současné kurikulární dokumenty.....	15
<b>2. Teorie motivace.....</b>	<b>17</b>
2.1. Co je to motivace, proč motivovat.....	17
2.2. Teorie motivace.....	17
2.2.1. Maslowova teorie.....	17
2.2.2. Herzbergova teorie.....	19
2.2.3. McClellandova teorie.....	20
2.2.4. Teorie Douglase McGregora.....	22
2.2.5. Vroomova teorie.....	24
2.2.6. Komplexní model motivace L. Portera a E. Lawrela.....	25
2.2.7. Adamsova teorie.....	26
2.2.8. Skinnerova teorie.....	27
2.3. Shrnutí.....	28
<b>3. Charakteristika mateřské školy jako organizace.....</b>	<b>29</b>
<b>4. Profesionální kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení.....</b>	<b>30</b>
4.1. Profesionální kompetence učitelky mateřské školy.....	30
4.2. Síť profesionálních vztahů v mateřské škole.....	31
4.3. Profesionální dovednosti učitelky mateřské školy.....	32
4.4. Možnost rozvíjení profesionální kompetence.....	33
<b>5. Hybné motivační mechanismy.....</b>	<b>33</b>
<b>6. Nemotivující faktory v profesi učitelky mateřské školy.....</b>	<b>35</b>
<b>7. Role managementu mateřské školy v motivačním procesu.....</b>	<b>36</b>
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b>	
<b>1. Stanovení výzkumného problému.....</b>	<b>37</b>
<b>2. Formulace hypotéz.....</b>	<b>37</b>
<b>3. Popis výzkumného vzorku.....</b>	<b>35</b>
<b>Popis metody výzkumu.....</b>	<b>38</b>

## **ANALYTICKÁ ČÁST**

<b>1. Prezentace výsledků výzkumného šetření.....</b>	<b>39</b>
<b>1.1. Výsledky šetření u ředitelek mateřských škol.....</b>	<b>39</b>
<b>1.2. Výsledky šetření u učitelek mateřských škol.....</b>	<b>39</b>
<b>1. Interpretace výsledků výzkumného šetření.....</b>	<b>40</b>
<b>1.1. Výsledky šetření u ředitelek mateřských škol.....</b>	<b>40</b>
<b>1.2. Výsledky šetření u učitelek mateřských škol.....</b>	<b>42</b>

## **ZÁVĚR**

<b>1. Potvrzení nebo vyvrácení hypotéz.....</b>	<b>47</b>
<b>2. Implementace závěrů do podmínek mateřské školy.....</b>	<b>47</b>
<b>3. Naplnění cílů, závěrečné slovo.....</b>	<b>49</b>

<b>LIERATURA.....</b>	<b>50</b>
-----------------------	-----------

<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>51</b>
---------------------	-----------

## ÚVOD

Žádné století v dějinách lidstva dosud nezaznamenalo tolik radikálních společenských transformací, jako století dvacáté. Je samozřejmě také pravda, že dvacáté století se svými světovými a občanskými válkami bylo velice pravděpodobně nejkrutějším a nejnásilnějším stoletím lidských dějin. Ve vyspělých zemích s volným trhem – v nichž žije pouhá jedna pětina světového obyvatelstva, která však všem ostatním slouží jako model – byla podoba práce a pracovních sil, společnosti a politického zřízení v posledním desetiletí dvacátého století kvantitativně i kvalitativně odlišná od prvních let století i od všeho, co dosavadní dějiny lidstva pamatují: odlišná ve své konfiguraci, ve svých procesech, ve svých problémech i ve svých strukturách.

Před první světovou válkou byli největší skupinou obyvatelstva v každé zemi rolníci. Ve všech vyspělých zemích volného trhu – včetně Japonska – však dnes rolníci tvoří maximálně 5% obyvatelstva a pracovních sil. Kolem roku 1900 se do dominantního postavení dostává dělník. Žádná jiná společenská třída nezaznamenala v dějinách rychlejší vzestup, než dělníci. A žádná společenská třída v dějinách nezaznamenala rychlejší pád. V padesátých letech dvacátého století se průmysloví dělníci stali nejpočetnější skupinou obyvatelstva ve všech vyspělých zemích, včetně zemí komunistických. Stali se z nich nesmírně úctyhodní občané. Ve všech vyspělých zemích volného trhu se z ekonomického pohledu přeměnili ve „střední třídu“. Těšili se rozsáhlým pracovním jistotám a především dosáhli politické moci. Zatímco v padesátých letech tvořili dělníci, kteří vyráběli hmotné produkty, nebo zajišťovali jejich dopravu dvě pětiny všech amerických pracovních sil, počátkem devadesátých let dvacátého století na ně připadá necelá jedna pětina, tedy ne více než roku 1900. V ostatních vyspělých zemích volného trhu byl tento pokles zpočátku pomalejší, po roce 1980 však začal nabírat na rychlosti. V současné době průmysloví dělníci ve všech vyspělých zemích volného trhu nepředstavují více než jednu osminu všech pracovních sil.

Na jejich místo nastupují „technologové“, to znamená lidé, kteří pracují rukama a zároveň využívají svých teoretických znalostí. Většina pracovníků disponujících znalostmi je placena přinejmenším stejně dobře či ještě lépe, než byli placeni dělníci. Nová pracovní místa skýtají jedinci mnohem větší příležitosti, ale vyžadují také kvalifikační předpoklady. Nová pracovní místa vyžadují poměrně obsáhlé formální vzdělání a schopnost osvojit si a aplikovat teoretické a analytické znalosti.

Pracovníci disponující znalostmi nebudou ve společnosti znalostí tvořit absolutní většinu, v mnoha zemích, ne-li ve všech vyspělých zemích však budou největší samostatnou

skupinou obyvatelstva a pracovních sil. I kdyby byly jiné skupiny početnější, pracovníci disponující znalostmi budou tou skupinou, která bude určovat charakter vznikající společnosti znalostí, bude stát v jejím čele a bude rozhodovat o jejím sociálním profilu.

Především platí, že pracovník disponující znalostmi získává přístup k práci, zaměstnání a společenskému postavení prostřednictvím formálního vzdělání. Prvním důsledkem této skutečnosti je, že se vzdělání stává ústřední složkou společnosti znalostí a školy jejími klíčovými institucemi.

Základní funkce školství jako výchovně - vzdělávací soustavy, je definována jako institucionalizovaná forma jednoho ze základních procesů pedagogického makroprocesu. Prostřednictvím školství řeší společnost otázky socializace a obecně kulturní a odborné přípravy především mladé generace a tím i otázky vlastní reprodukce, sebeobnovy a seberozvoje. To znamená, že školství včetně předškolního vzdělávání, které je prvním článkem vzdělávací soustavy, je určitým způsobem determinované a společensky podmíněné. Každá škola je však zároveň i relativně autonomní sebeřídící systém, který ovlivňuje řada vnitřních i vnějších činitelů. Hlavní účelovou funkcí školy je cílevědomě orientovaný pedagogický proces, jehož výsledky se co nejvíce přibližují stanoveným cílům. Ostatní činnosti ve školství jsou takové funkce, které podporují tento proces a musí být hlavnímu účelu podřízeny. To platí i pro řízení, které má vytvářet všestranně příznivé podmínky – ekonomicko finanční, materiálně technické i administrativně správní a organizační pro kvalitní průběh pedagogického procesu a jeho maximální účinnosti.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm – v návaznosti na programové prohlášení z července 1998 – schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „Koncepte vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ zveřejněné Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999. Z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. „Bílé knihy“. Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Konečná podoba Národního programu rozvoje vzdělávání byla projednána a jednomyslně schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. února 2001. Vyjadřuje vládní záměry v oblasti vzdělávání a z nich vyplývající legislativní a organizační opatření a rozvojové programy.



Společnost trvá a rozvíjí se v cyklu rodinné, společenské a občanské reprodukce, která probíhá ve třech základních fázích:

- Fáze přijetí či zakořenění, kdy se z dítěte péčí, ochranou a pomocí druhých stává dospělá osoba, schopná převzít svůj další život do vlastních rukou.
- Fáze uplatnění a prosazení, kdy mladý člověk vstupuje do samostatného života, přijímá různé profesní, společenské a občanské role a s nimi i vlastní tvůrčí podíl na životě společnosti a osudu naší planety.
- Fáze předávání, kdy se dospělý člověk sám ujímá péče o novou generaci a o předávání převzaté kultury svého národa a společnosti – ať už vlastním dětem ve své rodině, anebo v rámci různých hospodářských, společenských a veřejných institucí. Nepřímo tak splácí dluh za to, co sám kdysi převzal, a naplňuje svoji odpovědnost za obsah tohoto kulturního dědictví.

Společenské proměny utvářejí pro pedagogické pracovníky jako hlavní aktéry působící ve vzdělávací soustavě nové funkce a role. Musí sledovat nepřetržitý pokrok vědeckého poznání a proměny společenského života a v souladu s tím modifikovat obsah školního vzdělávání. Vzhledem k prodloužené docházce do škol žáků všech úrovní a druhů inteligence se od učitelů očekává, že vedle své specializované odborné erudice budou na mnohem vyšší úrovni než dosud schopni motivovat, diagnostikovat a regulovat procesy učení svých žáků. Poněvadž dochází k oslabení funkce rodiny a mládež je vystavena vážným rizikům, zvyšuje se odpovědnost učitelů za psychicky i sociálně zdravý vývoj žáků. Od pedagogických pracovníků se dále požaduje způsobilost podílet se na rozhodování o životě autonomně se spravující školy, rozvíjet týmovou spolupráci a vstupovat do kontaktu s místním prostředím a rodiči svých žáků. Zvyšování statusu a profesionality pedagogického personálu a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě jejich vědeckého poznání se tak stává dalším klíčovým principem rozvoje vzdělávací soustavy. Realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků. Jejich práce se stala mnohem náročnější svou složitostí, psychickým vypětím i časovým zatížením. Vzrůstají nároky na jejich osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní odpovědnost. Rozvoj lidských zdrojů ve školství je proto prvořadým úkolem.

## **VYMEZENÍ ZKOUMENÉ OBLASTI A CÍLE PRÁCE**

Zkoumanou oblastí této práce je oblast lidských zdrojů se specifickým akcentem na profesi učitelky v mateřské škole. Oblast postihuje samotný proces pracovní motivace i jeho širší kontext včetně aktuální problematiky předmětné profese. Jak bylo v úvodu řečeno, nacházíme se v rychlém proudu celospolečenských změn a proměn. Jako pedagogové nechceme být tímto proudem pouze pasivně unášeni, ale chceme se aktivně těchto změn účastnit a být tak platným článkem ve výchovně vzdělávací soustavě.

Cílem práce je identifikace vhodných motivačních prvků, které by měl management mateřské školy využívat k efektivní motivaci učitelek s dlouholetou praxí.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Vývoj kutikulárních dokumentů předškolního vzdělávání

V českých zemích bývá pojem kurikulum často používán ve spojení: curriculum vitae – životopis, běh života. V českém vzdělávacím prostředí byl, na rozdíl od zahraničí, pojem kurikulum dlouho neznámý. Začal se objevovat v souvislosti s transformačními školskými projekty a ani dnes ještě není v naší pedagogice zcela běžný. V poslední době vstoupil do oblasti předškolní výchovy, aby se posléze změnil na termín vzdělávací program.

Z historie veřejné předškolní výchovy u nás je patrné, že předškolní výchova měla vždy své cíle a hledala si cesty, jak je uskutečnit. Také předškolní pedagogika postupovala stejnou cestou. Přestože se rozvíjela pod vlivem celosvětového společenského dění a vývoje pedagogického myšlení, její historie představuje celou řadu pokusů a tvorbu vlastního předškolního kurikula.

#### ***1.1. Vývoj kutikulárních dokumentů do roku 1989***

- Prvním uceleným programem výchovy předškolního dítěte předškolního věku v našich zemích bylo „*Informatorium školy mateřské*“ J. A. Komenského. Formuluje výchovné cíle (harmonický rozvoj osobnosti), obsah (soustava poznatků o přírodě i společnosti) i způsob, jak jej dětem předávat (hrou). Přestože „školou mateřskou“ je myšlena mateřská náruč a program se týká výchovy v tehdejší rodině, jsou mnohé myšlenky zajímavé i pro moderní institucionální předškolní kurikulum.
- Významnou etapou v tvorbě předškolního kurikula je 18. a 19. století, kdy se začíná rozvíjet institucionální předškolní výchova. Vznik a rozvoj původně čistě sociálně pečovatelských institucí – opatroven, dětských zahrádek a mateřských školek pro děti pracujících matek – je provázen postupnými snahami uplatnit vedle původní pečovatelské funkce i výchovné prvky. První výchovný program „*Školka*“ vytvořený J. V. Svobodou pro opatrovnu v Praze. Na hrádku (založenou r. 1832), představuje poměrně propracovaný systém počátečního vzdělávání. První česká mateřská školka vznikla v r. 1869 v Praze u S. Jakuba. V témže roce vzniká školský zákon o povinné školní docházce a povinnosti obcí zřizovat školy a následný ministerský výnos o mateřských školách a ústavech jim příbuzných (1872). Mateřským školám ukládá

tato směrnice podporovat a doplňovat rodinnou výchovu, připravovat děti na školu a rozvíjet je po stránce tělesné, smyslové a duševní.

- Další nové pedagogické tendence v české předškolní výchově nacházejí uplatnění v „*Návrhu zákona pro školy mateřské*“ (1908). Pátý sjezd Spolku pro zájmy škol mateřských v něm prosadil nezbytnost respektovat potřeby dítěte a nutnost odstranit z prostředí i z programu mateřských škol školské způsoby organizace práce. Nejznámějšími propagátorkami těchto záměrů se staly Ida Jarníková a Anna Sussová. Pro rozvoj předškolního kurikula je zvláště významná práce Idy Jarníkové „*Výchovný program mateřských škol*“ z roku 1927. Tento program i ostatní práce Idy Jarníkové je možno považovat za klíčové dokumenty, které daly základ naší moderní koncepci mateřských škola a předškolního kurikula.
- Další období se vyznačuje opakovanými neúspěšnými snahami o uzákonění předškolní výchovy jako prvního článku školské soustavy. Mateřská škola sice zůstává zařízením sociální péče, ale stává se stále více převládajícím typem veřejné školské, resp. výchovné instituce. Funkci předškolního kurikula plní „*Moderní výchovné osnovy pro mateřské školy hlavního města Prahy*“ (1938) a „*Návrh pracovního plánu pro mateřské školy*“ (M. Bartušková, 1940) založené na reformním pojetí výchovné práce.
- V poválečném období prudce stoupl počet mateřských škol, důvodem je zvyšující se počet zaměstnaných matek. V roce 1945 vychází první celostátní směrnice „*Prozatímní pracovní program pro mateřské školy*“ zpracovaný ještě pod vlivem reformního hnutí.
- V následném období jsou veškeré reformní snahy stavějící do popředí předškolního kurikula potřeby dítěte a jeho individuální osobnostní rozvoj bržděny a postupně zcela opuštěny. Zákon o jednotné škole č. 95/1948 Sb., sice potvrdil pedagogický význam mateřských škol a zařadil je do školské soustavy, současně však znamenal konečnou tečku za doznívajícím reformním hnutím. Funkci předškolního kurikula po roce 1948 plnil doporučený jednotný „*Pracovní program pro mateřské školy*“. Ten navodil univerzální a závazný ideologicko-výchovný směr orientovaný ke kolektivismu. Pojetí výchovy, jejíž cíl nespočíval v rozvoji samostatné osobnosti, ale ve formování uvědomělého občana oddaného socialismu, kdy nešlo o výchovu jednotlivce, ale kolektivu pronikalo po určitou dobu i do mateřských škol. Ve stejném duchu byl zpracován další oficiálně platný kurikulární dokument „*Prozatímní osnovy pro mateřské školy*“ (1953), které znamenaly první významnou směrnici pro práci všech

mateřských škol. Poprvé se objevuje rozčlenění do jednotlivých výchovných složek. Výchovné požadavky jsou rozpracovány pro dvě věkové skupiny. Je stanovena pevná organizace (průběh) dne v mateřské škole i formy výchovné práce. Toto „ideové“ a „vědecké pojetí omezovalo respektovat přirozené dětské potřeby.

- Ve druhé polovině padesátých let 20. století začalo ideologicko-kolektivistické pojetí výchovy poněkud slábnout. Další kurikulární dokumenty „*Pokusné osnovy pro mateřské školy*“ (1958) a „*Osnovy výchovné práce pro mateřské školy*“ (1960) - jsou významné tím, že poněkud korigovaly, resp. uvolnily dosavadní trend: kladly totiž opět větší důraz na průběžnou výchovnou práci a na respektování věkových zvláštností. Následovaly „*Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy*“ (1963) jako definitivní podoba pokusných osnov z let 1958 a 1960.
- Další etapa je charakterizována tím, že opouští „osnovy“ a postupně je nahrazuje „programy“. Nejde jen o změnu pojmu, ale o proměnu v pojetí, která je důsledkem společenského uvolnění a s ním spojené snahy mateřské školy „odškolnit se“ a prosadit vlastní specifika. V roce 1967 vychází další kurikulum „*Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*“. Poprvé se také program týká jeslí, i když na jiné úrovni: pro mateřské školy je směrnicí, pro jesle je doporučujícím podkladem. Rozšíření výchovného programu na jesle je dokladem snahy sjednotit výchovné postupy pro celé předškolní období dítěte – od narození až po vstup do školy. Zároveň to však znamená, že program už není jen záležitostí resortu školství, ale i také resortu zdravotnictví. Vstup lékařů na tuto platformu se ukázal být velmi významným, neboť představuje další důležitý posun ve vývoji kurikula, tentokrát z hlediska medicínského a diagnostického.
- Tvorba kurikula pokračuje v roce 1973 opětovným návrhem pokusných osnov a jejich konečnou verzí „*Pokusné osnovy pro mateřské školy*“ (1975). Tyto tzv. prozatímní osnovy výchovné práce v mateřských školách pro věk 5-6 let jsou výrazem všeobecných snah o akceleraci celého jednotného systému výchovy a vzdělávání. Druhá verze „*Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy*“ (1978) je víceméně definitivní podobou předškolního kurikula. Tento program ukládá předškolní výchově – v důsledku normalizace a přijetí strategického dokumentu „*Další rozvoj výchovně-vzdělávací soustavy*“ (1976) – na jedné straně opět prohloubit ideově-výchovné působení, na straně druhé pak dostatečně respektovat věkové i individuální potřeby dítěte a zároveň dokonaleji připravovat děti na školní práci. V roce 1984 vychází další verze – „*Program výchovné práce pro jesle a mateřské*

školy“, poslední před zásadními společenskými změnami. Tento oficiální kurikulární dokument předkládaný jako základní směrodatná norma je podobně jako předchozí materiál strukturovaný podle výchovných složek a podle věku dětí je podrobně rozpracovaný do úkolů. K programu byly postupně vydávány metodické příručky.

### **1.2. Změny a kurikulární dokumenty v letech 1990 - 2003**

Změny ve společnosti se přirozeně promítly i do pojetí předškolní výchovy a ovlivnily je jak v cílové úrovni, tak i v rovině obsahu, metod, podmínek a prostředků. Oblast předškolní výchovy se postupně přeměňovala především na základě vnitřní reformy. Proměna nacházela odraz také v základních legislativních dokumentech. Cíl předškolního kurikula, dosud převážně školsky didakticky formulovaný byl v dokumentech nahrazen požadavkem „zabezpečit uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti“, ve spolupráci s rodinou a návaznosti na ni. Zdůrazňuje se právo jedince na výchovu a vzdělávání ve smyslu „podpory zdravého tělesného, psychického a sociálního vývoje dítěte a vytváření optimálních podmínek pro jeho individuální osobnostní rozvoj“ s tím, že předškolní výchova „přispívá ke zvýšení sociálně-kulturní péče o děti a vytváří základní předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání“.

- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z r. 1984 přestal být jednotnou směrnicí. Urychleně byl zpracován oficiální materiál „K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních“ s platností pro přechodné období. V souladu s přijatými společenskými principy nastínil tento dokument humanistické a demokratické pojetí předškolní výchovy. Tento doporučující materiál zůstal mnohde nevyužit a programy jednotlivých mateřských škol se začínají velmi různit. Jejich volba začala být v kompetenci vedení mateřské školy, odpovědnost za jeho plnění přebírá ředitelka školy, rovněž tak i za volbu metod a prostředků.
- V předškolním vzdělávání nastává zásadní proměna základní pedagogické orientace: tzv. předmětový model je postupně nahrazován modelem osobnostním. U zrodu tohoto modelu, koncipovaného v rámci grantového projektu MŠMT ČR z r. 1993, stojí doc. PhDr. E. Opravilová, CSc. Model je charakterizovaný humanistickou orientací v pojetí dítěte a dětství, otevřeným vztahem k rodině a k počátečnímu vzdělávání, principem alternativnosti a individualizace a důrazem na situační učení, rozvoj komunikace, samostatnost dítěte a jeho tvořivou aktivitu. Tento model se stává východiskem veškerého dalšího rozvoje předškolní výchovy a vzdělávání.

Humanizace a demokratizace vzdělávacího prostředí byla provázena především snahou změnit vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu a snížit psychofyzickou zátěž předškolních dětí. Praktickým výsledkem jsou sevřenější partnerské vztahy, citlivější postoj k vychovávanému dítěti, respektování psychohygienických zásad.

- Praxe mateřských škol se snažila, podobně jako školy ostatní, překonat dosavadní výraznou uniformitu. Postupně bylo možné se přihlásit k alternativám vycházejícím z waldorfské a montessoriovské pedagogiky. Od roku 1994 lze pracovat i podle vzdělávacího programu podporovaného Sorosovou nadací Open Society Fund „*Začít spolu*“. Nejvyužívanějším se stává jediný český projekt „*Zdravá mateřská škola*“, na který organicky navazuje „*Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*“. Další nabídnutou možností představuje překlad španělského kurikula „*Šimon půjde do školy*“. Významným příspěvkem je čtyřdílné kurikulum „*Jaro - Léto – Podzim – Zima v mateřské škole*“ doc. PhDr. E. Opravilové, CSc.

V letech 1990 – 2003 existuje předškolní institucionální výchova bez závazného vzdělávacího programu. Toto převážně neřízené transformační období mateřských škol je obdobím úspěšného hledání vlastní orientace na základě společensko-politických změn i obecně deklarovaných přeměn vzdělávací politiky státu.

### ***1.3. Současné kurikulární dokumenty( vzdělávací programy)***

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny *na dvou úrovních – státní a školní*. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují *Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP)*. Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní, a střední vzdělávání). Školní úroveň představují *školní vzdělávací programy (ŠVP)*, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vznikl ve spolupráci se zástupci alternativních programů pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického v Praze

(vedoucí týmu PhDr. Kateřina Smolíková), který je podpořen širokou diskusí a veřejností byl předložen v květnu roku 2001. Jeho prostřednictvím stát stanovuje cíle, obsah a podmínky předškolního vzdělávání a mění jeho dokumentaci.

Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve *vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení*. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.

Verze Rámcového programu pro předškolní vzdělávání z r.2001 byla v r.2004 aktualizována. Text byl upraven v souladu s návrhem nového školského zákona a ostatními kurikulárními dokumenty. Na základě tříletých zkušeností praxe a v důsledku postupu v řešení problematiky byl pojmově i obsahově zpřesněn.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání, a jako takový představuje zásadní *východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů* i jejich uskutečňování.

RVP PV určuje *společný rámec*, který je třeba zachovávat. Je *otevřený pro školu, učitele i pro děti* a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoli odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý pedagog mohli - za předpokladu zachování společných pravidel - *vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program*.

S platností nového školského zákona se RVP PV stává dokumentem směrodatným nejen pro *nositele* předškolního vzdělávání (pro pedagogy), ale také pro *zřizovatele* vzdělávacích institucí i jejich odborné a sociální partnery.

V závěru této kapitoly bych použila citát z knihy amerického autora Roberta Fulghuma, *Vše, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*.

„Několik vět, které si denně opakujeme: o všechno se rozděl, hraj fér. Nikoho nebij. Vracej věci tam, kde jsi je našel. Uklízej po sobě. Neber nic, co ti nepatří. Když někomu ublížíš, řekni, promiň. Před jídlem si umyj ruce. Splachuj. Teplé koláčky a studené mléko ti udělají dobře. Žij vyrovnaně – trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a tancuj a hraj si a pracuj. Každý den odpoledne si zdřímni. Když vyrazíš do světa, dávej pozor na auta, chytň se někoho za ruku a drž se s ostatními pohromadě“.



## 2. Teorie motivace

### *2.1. Co je to motivace, proč motivovat*

Motivace není talent, není to lidská vlastnost. Není to ani nějaké kouzelné slovo nebo nepochopitelný fenomén. Motivace je výsledkem určitého procesu. Kdyby to byla jedna z vrozených lidských vlastností, znamenalo by to, že takto daný motivační stav zůstává po celý náš život téměř neměnný. My všichni však ze zkušenosti víme, že naše motivace podléhá silným výkyvům. Může za to působení různých faktorů, ovlivňujících v různé míře motivaci. Tyto činitele kromě toho nepůsobí izolovaně – naopak jsou vzájemně propojeny sítí specifických vztahů. Každému z nás je vlastní jistá míra motivace. Každý má určitá témata, přání a cíle, které působí motivačně. V této souvislosti hovoříme obecně o motivaci.

**Motivací člověka rozumíme soubor činitelů představujících vnitřní hnací síly jeho činností, které usměrňují jeho jednání a prožívání.**

### *2.2. Teorie motivace*

Abychom mohli pochopit a také v praxi uplatňovat vhodné motivační mechanismy, orientačně si projdeme základní teorie motivace, jak jsou prezentovány v klasických dílech zabývajících se manažerskou teorií i praxí.

#### **2.2.1 Maslowova teorie**

Motivační teorie amerického sociologa a psychologa *Abrahama Maslowa* (1908-1970) je jednou z nejznámějších teorií i v našich podmínkách. Zejména Masloovo pojetí teorie motivace do značné míry ovlivnilo vývoj světového managementu. Maslow vyšel z předpokladu, že lidské potřeby lze uspořádat v hierarchické podobě – od nejnižších až k nejvyšším – do pěti skupin. Všechny tyto potřeby fungují u každého člověka souběžně, dokonce se i překrývají. Je-li některá skupina potřeb uspokojena, přestává působit jako stimul. Do popředí vždy vystupuje ta skupina, jež dominuje pro určité podmínky a čas, stává se však rozhodující podle určitého pořadí, podle hierarchie: nejprve musí být uspokojeny potřeby nižší úrovně, teprve pak začíná působit vyšší, rozhodující pro motivaci.

Analýza hierarchie potřeb byla teoreticky vyjádřena prostřednictvím pyramidy s pěti stupni seřazenými od nejnižších k nejvyšším:



**1. Fyziologické potřeby** („*physiological needs*“, popř. „*basic needs*“).

Patří sem nezbytné potřeby k udržení lidského života, jako je jídlo, pití, teplo, přístřeší, spánek. Dále jsou zařazovány potřeby zajištění obživy, reprodukční funkce, snesitelné pracovní podmínky.

**2. Potřeby existenční jistoty a bezpečí** („*existence and security needs*“, popř. *safety needs*“).

Potřeba nemít strach z nebezpečí – ze ztráty zaměstnání, majetku,

**3. Sociální potřeby** („*affiliations needs*“, popř. „*acceptance needs*“).

Každý člověk potřebuje, aby byl přijímán ostatními lidmi, aby k němu měl někdo pozitivní citový vztah. Potřebuje mít možnost stát se rovnocenným členem pracovního kolektivu, možnost účastnit se sociálně orientovaného rozhodování o sobě i kolektivu.

**4. Potřeby uznání osobnosti a uspokojení z práce** („*esteem needs*“).

Jsou-li uspokojeny nižší potřeby, každý člověk zatouží po úctě, určitém postavení a prestiži, uznání osobních kvalit vedoucím i kolektivu pracovníků, společenské uznání a ocenění výsledků práce (pochvaly, odměny, povýšení ve funkci apod.).

### 5. *Potřeby seberealizace* („*self-actualization needs*“).

Maslow tím myslí potřebu maximálního využití určitého osobního potenciálu, potřebu osobního rozvoje a společenského uplatnění, naplnění pocitu životního poslání, splnutí zájmů a práce.

#### 2.2.2 Herzbergova teorie

Další teorií na poznávání motivačních příčin je *teorie dvou faktorů* amerického psychologa *Fredericka Herzberga*. Vznikla na přelomu 50. 60. let minulého století. Jde o velmi populární teorii, která má stále čelné místo v moderním managementu. Například P.F. Drucker ji označil za nejpobulárnější teorii motivace. Teorie dvou faktorů vznikla na základě empirických rozborů. Zahrmovaly více než dvě stovky technických a ekonomických pracovníků v Pitsburgu. Na základě jejich odpovědí týkajících se příčin ovlivňujících chování lidí a úroveň uspokojení (satisfakce) jejich potřeb identifikoval Herzberg a jeho spolupracovníci dvě významné skupiny faktorů:

➤ **Motivátory** („motivators“, popř. „satisfiers“)

Patří sem činitelé, které uspokojují lidské potřeby a zároveň se při jejich uplatnění aktivuje zájem a úsilí pracovníků o zlepšení jimi vykonávaných činností. Jde například o motivování k vyššímu výkonu, vyšší kvalitě práce, tvůrčí aktivitě, vnitřní podnikatelské činnosti. Mezi motivátory patří každé morální či hmotné ocenění za kvalitní práci, pocit dosažení úspěchu, ocenění vysoké profesionality, prezentace výsledků na veřejnosti atd.

Zatímco *motivace je odrazem potřeb, motivátory jsou prostředky jejich satisfakce*. Satisfakce je pak dosaženým cílem motivace, tj. uspokojení uvažované potřeby.

➤ **hygienické vlivy** („hygiene factors“)

K hygienickým vlivům patří činitelé či podmínky, v nichž pracovník pracuje a které ovlivňují jeho spokojenost nebo nespokojenost. Při jejich přiměřeném splnění je pracovníci příliš nesledují. Jen nevýrazně se odrážejí v motivaci k práci. Ovšem při nesplnění mezní (minimální, resp. prahové) úrovně jejich uspokojení dochází k výrazné nespokojenosti a možnému konfliktu. Se zaměstnavatelem. Jde tedy o faktory, jež nepůsobí jako stimuly a tedy nefungují motivačně, nicméně jejich

neexistence ovlivňuje celkovou spokojenost: **vedou k nespokojenosti**. Jsou brzdou zvyšování výkonu, startérem konfliktů, nejednou jsou zařazovány mezi významné stresové činitele. Patří mezi ně např. hygienické podmínky na pracovišti (hluk, osvětlení, dostatek prostoru atd.), málo vhodný pracovní systém vedoucích pracovníků, netaktní způsoby kontroly, úroveň platů ve srovnání s jinými pracovníky a jiné.

Hranice mezi motivátory a hygienickými vlivy není jednoznačná a na všechny pracovníky nepůsobí stejně. Značnou roli mají osobní vlastnosti lidí.

Platí, že motivátory se aplikují především na jednotlivce, zatímco hygienické je vhodnější uvažovat u dílčích kolektivů.

Z Herzbergovy teorie dvou faktorů současný management též odvozuje doporučení, že v aplikační praxi bývá vhodné pro určité podmínky statistickým testováním předem stanovit ekonomicky přiměřené hranice, aby hygienické faktory neměly dissatisfakční vliv. Dále se též zkoumá, jak intenzivně, s jakým ekonomickým přínosem působí jednotlivé motivační faktory, a to ve srovnání s náklady na jejich vyvolání a trvání.

### 2.2.3 McClellandova teorie

*Na koncepci tří skupin potřeb je založena teorie Davida McClellanda.* Je aplikačně využívána především pro rozbor aplikačních potřeb manažerů samých – a v tom je pro nás specificky zajímavá. Autor ji publikoval v článcích, ale také současně v knížce „The Achieving Society“ (Úspěšná společnost) z r.1961 a společně s Davidem G. Wintrem v knížce „Motivating Economic Achievement“ (Motivování ekonomických úspěšných výsledků) z r. 1969.

D. McClelland dospěl k názoru, že organizace mohou svým pracovníkům poskytnout tři hierarchicky uspořádané úrovně motivace. Jsou založeny na potřebách

- **sounáležitosti** („need for affiliation“),
- **prosadit se a mít pozitivní vliv** („need for power“),
- **spěšného uplatnění** („need for achievement“).

### ***Potřeba sounáležitosti***

Souvisí se snahou většiny pracovníků (včetně vedoucích pracovníků) mít dobré pracovní podmínky. Znamená to např. vytváření pozitivních přátelských, citových a sociálních vztahů, mít potěšení z oblíbenosti, udržovat si vztah vzájemného pochopení či pomoci v nesnázích. Tato potřeba je důležitá jména u těch profesí, jejichž úspěch je podmíněn souhrou s partnery. A protože právě tato potřeba vystupuje do popředí u manažerské profese, jde významné kritérium hodnocení manažerovy osobnosti, případně predikce úspěšnosti.

### ***Potřeba prosadit se a mít poziční vliv***

Charakterizuje lidi, kteří mají tendenci ovlivňovat druhé a chtějí zaujmout ve skupině, na pracovišti či ve společnosti dominantní roli. Rádi někde vystupují, bývají nároční, kritičtí, energičtí, ochotní organizovat atp. Jde o typickou vlastnost manažerské profese.

### ***Potřeba úspěšného uplatnění***

Je obvykle významná u lidí, kteří řeší rozhodovací úlohy nebo se na jejich řešení podílejí, především pak řeší problémy vyžadující tvůrčí práci. Rádi iniciují změny, analyzují situace a souhlasí s odpovědností za určitou činnost, dokáží najít v každé práci nové zajímavé momenty, pracují často rádi a hodně. Motivují je obvykle činnosti nerutinní povahy, kde mohou uplatnit své iniciativní aktivní jednání.

Také u McClellanda můžeme hovořit o vysoké korelaci jednotlivých složek s Maslowovou klasifikací, konkrétně s 3., 4., a 5. hierarchickou úroveň. I když původně bylo McClellandovo pojetí motivace zaměřeno obecněji, nejvíce se uplatnilo u vedoucích pracovníků. Jsou pro ně obvyklé potřeba vyšších hierarchických úrovní, neboť jde o pracovníky, kteří mají již určité postavení a tomu odpovídající finanční zajištění.

Všechny předchozí teorie, ***zaměřené na poznání motivačních příčin, mají navzájem mnoho podobného.*** Pomocí rozborů obsahové náplně jednotlivých motivačních faktorů v Maslowově, Herzbergově a McClellandově teorii lze zjistit silné korelační vazby. Pro manažera to znamená, že je nemusí brát mnohdy jako rozporné. Pro praxi je podstatné, že ***použití motivačních metod zaměřených na poznání motivačních příčin vyžaduje od manažera i umění psychologicky vhodného jednání se spolupracovníky.*** Metoda pomůže velmi málo, pokud ji nepoužívá obratný manažer, který je schopen pochopit své partnery atomu odpovídajícím způsobem je vést, resp. na ně působit.

## 2.2.4 Teorie Douglase McGregora

Takzvaná teorie X a Y vznikla koncem 50. let minulého století zásluhou amerického odborníka, dlouholetého profesora na Massachusetts institute of Technology Douglase *McGregora* ( 1906 -1964). Je obsahem jeho světově známé práce „*The Human side of Entrpsise*“ z roku 1960 (Lidská stránka podniku).

McGregorova teorie *je založena na dvou myšlenkově krajních modelech přístupu manažerů ke svým spolupracovníkům a na nalezení rozumné míra mezi těmito dvěma nefunkčními extrémy.*

### ➤ „Teorie X“

Vychází z mezního předpokladu, že průměrný pracovník

- nemá své zaměstnání rád , považuje ho za přítěž nutnou k zajištění obživy. Proto se snaží pokud možno pracovním povinnostem vyhnout
- považuje se jen za námezdní sílu. Proto ho s pracovištěm nespojují žádné významnější osobní či sociální vztahy
- v zaměstnání nemá žádné zvláštní ambice uplatnění. Proto se vyhýbá adresné zodpovědnosti, vlastnímu rozhodování a vyhovuje u, že je řízen svým vedoucím
- dává přednost sociální jistotě a klidným podmínkám práce. Proto se vyhýbá riziku a nejistotě ve svém pracovním zařazení, preferuje pasivitu před aktivitou a iniciativou.

Parafrázujeme-li toto pojetí do školského prostředí, pak z hlediska teorie X

- obvykle učitele vyučování nebaví, do školy chodí proto, že nemá jinou šanci si vydělat, v profesi ho drží leda prázdniny či úsporně sestavený rozvrh
- bude se všemožně snažit vyhýbat jakékoli přípravě na vyučování a všem „nadbytečným“ činnostem
- naučí žáky pouze nezbytné, co může být nějak kontrolováno

Jestliže by vedoucí pracovník vyšel z extrémních předpokladů „teorie X“, resp. když v jeho myšlení převažují, pak logicky dospěje k nutnosti vedení lidí na „krátkém vodítku“ centrální rozhodovací pravomoci. Takové vedení spolupracovníků se označuje jako naprosto autoritativní, resp. autokratické či direktivní vedení. Jde o vedení bez rozhodovací autonomie vedených spolupracovníků.

### ➤ „Teorie Y“

Naopak vychází z opačného mezního předpokladu, že průměrný spolupracovník

- má přirozený sklon k práci, dobrý vztah k zaměstnání i organizaci, která mu ho poskytuje. Proto se ztotožňuje s posláním a cíli svého pracoviště, je k nim loajálnější a angažuje se v jejich plnění;
- necítí svou práci jako podmínku zajištění svých existenčních potřeb, ale i jako místo pro přirozené uplatnění svých znalostí, schopností a dovedností. Proto pracovník v zaměstnání do značné míry nachází svou seberealizaci;
- pocítuje snahu uplatnit a přijmout zodpovědnost za rozhodování. Pro je ochoten účastnit se podnikatelské či jiné tvůrčí aktivity s nejistým koncem či rizikem, že výsledek bude neúspěšný.

V aplikaci na školské prostředí lze analogicky rozvést, že z hlediska teorie Y

- učitel tohoto typu obvykle považuje svoji práci za poslání, jež mu kromě zdroje obživy přináší uspokojení z možnosti rozvíjet osobnost žáků, hledat vlastní tvůrčí přístupy k této velmi náročné a zajímavé činnosti a najít v ní vlastní seberealizaci
- nepotřebuje nijak rozsáhlou kontrolu své činnosti, má-li určitou zpětnou vazbu ke svému působení, ba je dokonce schopen sám soustavně hledat kritéria vlastní účinnosti
- je ochoten experimentovat, přijmout odpovědnost za vlastní rozhodnutí, má ctizádost spoluúčasti na rozhodování či odpovědnosti za jiné.

V tomto druhém extrémním případě, když manažer v převažující míře přijal uvedené předpoklady teorie „Y“, pak by pro něj vyplynula nutnost preferovat volný demokratický styl a participativní charakter vedení spolupracovníků. Takové vedení spolupracovníků se obvykle označuje jako naprosto liberální, resp. demokratické či nedirektivní vedení. Jde o vedení s plnou rozhodovací autonomií vedených spolupracovníků.

McGregorova myšlenka, aby vedoucí pracovník dokázal zvolit vhodnou míru aplikace doporučení z „teorie X“ a „teorie Y“, zůstává dodnes východiskem pro volbu diferencovaných metod a stylů řídicí práce.

I stejný manažer vůči stejným spolupracovníkům musí nezbytně v rozdílných podmínkách volit rozdílné metody jejich vedení, resp. měnit míru autonomie rozhodování.

Pracovníkům v oblasti školského managementu může být McGregorův model užitečný přinejmenším ve dvou oblastech: Jednak navozuje sebereflexi – vedoucí pracovník si může dost jasně uvědomit, k jakému hodnocení lidí se u něho projevují tendence a k jakým řídicím metodám bude mít snahu přistupovat. Úvahy o vlastním postoji k hodnocení podřízených by pak měl vyústit v korekci převažujících tendencí v řízení, uvědomění si, že různé situace a různí lidé vyžadují různé přístupy, nikoli šablonující metody.

### 2.2.5 Vroomova teorie

Teorie očekávání a její varianty vycházejí obvykle ze základní práce psychologa **Viktora H. Vrooma** „*Work and motivation*“ (Práce a motivace). Motivaci Vroom chápe jako proces závislý na osobní volbě člověka.

Vroom předpokládal, že *průběh procesu motivace je podmíněn individuálně založenými osobními preferencemi lidí a subjektivním oceněním možnosti dosáhnout cíle těchto preferencí*. Za klíčový předpoklad motivace zaměstnanců chovat se určitým způsobem považoval to, aby viděli a sdíleli cíl takového jednání a byli přesvědčeni a věřili, že právě toto chování je k jejich požadovanému cíli přivede. Znamená to, že věří nejen ve schopnosti dosáhnout cíle, k němuž jsou motivováni, ale věří i slovu manažera, že za dosažení tohoto cíle dostanou slíbenou a jimi očekávanou odměnu.

Když člověk nevěří v to, co má dělat, nemůže být motivován. Stejně tak, když nevěří, že by jeho úsilí mohlo vést k úspěšnému konci.

V motivačním procesu by měl manažer odhadnout, ocenit i sledovat osobní cíle, pohnutky a zájmy spolupracovníků a jejich změny. Manažer dosáhne motivačního usměrnění nalezením můstku mezi podmínkami uspokojení těchto cílů a nároky na realizaci svých záměrů.

Motivační proces bude úspěšný, když se podaří splnit *tři vzájemně propojené podmínky*:

- zvýšené pracovní úsilí zaměstnance se projeví v očekávaném růstu efektu;
- zvýšení efektu se odrazí v očekávaných konkrétních výsledcích práce zaměstnance, za které je, či bude hodnocen;
- úsilí vyjádřené očekávanými výsledky bude mít bezprostředně vazbu na vlastní potřebu zaměstnance, tj. na jeho individuální motivační stimuly



Zaměstnanec více či méně podvědomě reaguje na motivační snahu vedoucího („co za co“) vyhodnocením, zda očekávaná odměna za zvýšené úsilí odpovídá jeho preferencím. Když ano, pak posoudí, zda je podle jeho odhadu atraktivní, tj. „zda mu za to stojí“. Podle toho se rozhoduje, zda bude na motivační snahu reagovat souhlasně, nebo ji nepřijme či do jaké míry ji přijme.

Předpokladem účinnosti uvedeného postupu je, aby zaměstnanec slovu vedoucího věřil a ten naopak své sliby důsledně a včas plnil. Slib má být definován jasně a jednoznačně. Je to výzva manažerům, aby se nekompromitovali rozporem mezi svými sliby a činy. Největší úskalí je umění správně odhadnout preference a chování zaměstnance, a to zejména tam, kde manažer vede různorodé kolektivy.

V praxi bývá Vroomova teorie často považována za aplikačně náročnou vzhledem k tomu, že klade značné požadavky na psychologii a zásadovost jednání manažerů. Přestože tato koncepce předpokládá řadu komplikací, např. v očekávání hodnot v souvislosti se změnou místa, času a dalších podmínek, je obecně hodnocena jako realističtější a dokonce nabízí optimismus. Cíle jednotlivců lze harmonizovat s cíli podniku, bude-li k dispozici schopný manažer.

### 2.2.6 Komplexní model motivace L. Portera a E. Lawrela

*Rozšířený model teorie očekávání byl vypracován Lymanem W. Porterem a Edwardem E. Lawrelem* a jimi i aplikován zejména pro motivaci manažerů k vyšší výkonnosti. Je vysvětlen především v jejich práci „*Managerial Attitudes and Performance*“ (Manažerské postoje a výkonnost) z r. 1968.

Tato teorie je založena na snaze o tvůrčí syntézu přístupu Volkovy teorie a některými názory Maslowa, Herzberga a McClellanda. Jde zejména o ocenění očekávaného subjektivního přínosu za vykonání činnosti a existující míry uspokojení určitých potřeb zaměstnance.

Porterova a Lawlerova teorie předpokládají, že motivační působení vedoucího vyvolává u zaměstnance (obvykle podvědomě) *následnost hodnotících myšlenkových postupů*. Jde o

- Posouzení subjektivní hodnoty očekávané odměny (motivátoru);
- Zhodnocení, do jaké míry mu jeho individuální znalosti, schopnosti, dovednosti a návyky umožní, popř. usnadní splnit úkol, ke kterému je motivován

- Odhad úsilí na dosažení očekávaného motivátoru ve srovnání s jeho subjektivní hodnotou (zda se úsilí vyplatí, nebo ne)
- Další doplňující úvahy a závěry (např. zda slibu vedoucího lze věřit, dřívější zkušenosti s podobnou prací i s motivací vedoucím, výhled další práce).

V podstatě je pro sílu motivačního úsilí rozhodující zaměstnancovo vyhodnocení subjektivní atraktivnosti očekávané motivační odměny ve srovnání s předpokládaným úsilím a riziky jeho dosažení. Úspěch vykonávané práce je zároveň cestou uspokojení určité hierarchické úrovně jeho hmotných i nehmotných potřeb.

Zatímco z hlediska exaktnosti je Porterova Lawrelova teorie velmi kladně hodnocena pro svoji komplexnost, z hlediska manažerské praxe je považována za značně složitou. Je proto spíše aplikována jako myšlenkové zázemí pro tvůrčí motivační jednání vedoucích pracovníků než jako přesný předpis postupu k realizaci.

### 2.2.7 Adamsova teorie

*Teorie spravedlivé odměny* je především spojována s pracemi *J. Stacy Adamse* z let 1963 až 1965. Někdy je též nazývána teorií „nespravedlivé odměny, popř. teorií „podílení se na výsledku“.

Jádro spočívá v empiricky ověřené zkušenosti, že zaměstnanci mají silný sklon k subjektivnímu hodnocení své pracovní pozice, výkonu a odměny ve srovnání se svými kolegy, kteří vykonávají stejnou, nebo podobnou práci. Odměnu považují za spravedlivou, platí-li, že jejich osobní odměna ve srovnání s jejich vynaloženými osobními náklady je stejná, jako odměna kolegy ve srovnání s jeho vynaloženými náklady. Když je poměr výhodnější, je pracovník silněji motivován k lepší práci, když je menší, je demotivován.

Zatímco srovnání „odměn“ je obvykle nenáročné, u „nákladů“ je subjektivní ocenění podstatně spornější. Někteří zaměstnanci mají sklon započítávat do svých nákladů vysoce oceněné vzdělání, zkušenost, horší pracovní podmínky, další pracovní i mimopracovní aktivitu atp., což obvykle opomíjejí u porovnávaných kolegů. Proto se manažerům doporučuje, aby vytvořili podmínky „průhlednosti“ důvodů pro zvolené formy i výši odměňování. Problém „nespravedlivé odměny je i problémem školského managementu a neměl by být podceňován.

### V odměňování platí řada osvědčených pravidel, např.:

- vysoký počet „povinných“ kritérií vede zpravidla k rozpadu stimulačního systému
- jednoduchý a průhledný systém motivuje více než komplikované a složité systémy
- základní pravidlo: za stejný výkon = stejná odměna

Někdy je Adamsova teorie ironizována tím, že se spíše hodnotí závist pracovníků než jejich snaha o spravedlnost. Proto by měl manažer také sledovat a srovnávat úsilí i dosahovaný výkon zaměstnanců, jejich vzájemné hodnocení i vztahy a zamýšlet se nad reakcemi pracovníků při zvyšování mezd a platů, či udílení odměn.

### **2.2.8 Skinnerova teorie**

*Teorie zesílených vjemů* vděčí za svůj vznik americkému psychologovi **B. F. Skinnerovi**. Je vysvětlena zejména v jeho práci „*Contingencies of Reinforcement*“ (Nejisté případy zesílených vjemů) z r. 1969.

Skinnerova teorie předpokládá, že dřívější získané vjem, dojmy a zkušenosti do značné míry předurčují reakce člověka na podobné situace v přítomnosti. Pozitivní motivační vjem, resp. zkušenost (uznání, odměna apod.) jsou dobrým základem kladné reakce na novou příležitost podobného druhu. Naopak negativní motivace je podvědomou někdy i vědomou brzdou pro jednání, které vyústilo v negativní efekt (trest, kritika, zklamání apod.).

Obecně Skinner rozlišuje **čtyři možné postupy motivace**:

- **pozitivní motivace** je založena na podvědomém či vědomém vytvoření dojmu kladné zkušenosti. „Navádí“ k opakovanému jednání, za které byl pracovník dříve odměněn. Manažerům při vedení lidí doporučuje uplatňovat ji přednostně. Jednoznačně a snadno usměrňuje chování spolupracovníka k cílům, jež jsou záměrem motivačního procesu.
- **negativní motivace** vědomě či podvědomě varuje spolupracovníka před opakováním jednání, které v minulosti vyústilo v postih. Schematicky vyjádřeno, zachovává v paměti poučení „dej si pozor, za špatné ohodnocení toho, co děláš, si opět spálíš prsty“. Doporučuje se používat velice obezřetně a spíše pro kvalifikačně nižší

kategorie spolupracovníků. Obvykle totiž vede k lidsky přirozené snaze vyhnout se opakování špatné zkušenosti.

- **utlumení určité aktivity** je ignorování činnosti pracovníka, lhostejnost vůči jeho snahám o dosažení určitých výsledků, což vede spolehlivě k demotivaci a korekci jeho jednání. Aplikace vyžaduje opatrnost a určitý takt při provádění. Tento postup by měl být používán jen tehdy, když negativní přímé či vedlejší účinky určité aktivity převažují nad očekávanými výsledky.
- **potrestání** je plně negativní postup a patří mezi velmi složité akty manažerů. A jde o přímou snahu vyloučit, zabránit, či postihnout škodlivé jednání. Každý vedoucí ví, že trestání je někdy nezbytné, nelze se mu vyhnout, když někdy zanechává negativní stopy křivdy a narušuje vztahy budoucí spolupráce. Důležitá je otázka přiměřenosti trestu a odhadu pravděpodobného následného chování zaměstnance s možností ztlumit možnou negativní motivaci a nepřiměřené odvetné chování. Takt je zde na místě.

**Vroomova teorie očekávání** („expectancy Tudory“), **Porterův a Lawlerův rozšířený model teorie očekávání** („extended expectorancymodel“), **Adamsova teorie spravedlivé odměny a Skinnerova teorie zesílených vjemů** („reiforcement theory“) jsou teorie zaměřené na průběh motivačního procesu soustřeďující pozornost na problémy a doporučení k vyvolání, průběhu a usměrňování, udržení i ukončení motivačního jednání. Ve srovnání s dříve uvedenými teoriemi zaměřenými na poznání motivačních příčin mají menší frekvenci aplikace. Zahrnují řadu rozmanitých postupů.

### **2.3. Shrnutí**

Závěrem lze k různým metodám motivace spolupracovníků dodat to, že v současné manažerské praxi se využívají modifikace a kombinace uvedených i mnoho dalších motivačních metod. Při jejich využití se od manažera vyžaduje umění tvůrčího myšlení a znalostí psychologie řídicí práce. Přestože je jejich význam nesporný, ukazuje se, že mnozí manažeři vítají raději jednoduchá, praktická doporučení.

Spolehlivý systém motivace podřízených ve všech situacích samozřejmě neexistuje. Zkušenosti z řídicí práce však ukazují, že solidní poznání a osvojení si základních motivačních systémů se může stát důležitou součástí výzbroje manažera v jeho složité a náročné činnosti.

### **3. Charakteristika mateřské školy jako organizace**

Na školu, zvláště na mateřskou školu se můžeme dívat z mnoha hledisek. Prvním hlediskem bude jistě pohled didaktický, ale může to být i hledisko sociální, psychologické, ekonomické, právní, organizační apod. Z uvedeného vyplývá, že škola je mnohostranný a vnitřně složitý systém, na který současně působí přímé i nepřímé vlivy vnějšího prostředí. V současné době jsou ředitelky mateřských škol a mimo jiné povinny věnovat se nejen řízení uvnitř včetně vytváření školního vzdělávacího programu, ale stále více se zabývat součinností školy s jejím okolím, neboť škola je součástí většího systému, společnosti, které slouží, ale také opačně, která slouží škole.

Dnešní podoba předškolní výchovy je výrazně ovlivněna politickými, ekonomickými i společenskými změnami posledních let i další transformační vlnou školské politiky státu s novým státoprávním uspořádáním, ale také usilováním o přijetí do Evropské unie. Nový charakter demokratické společnosti a její tržní hospodářství po roce 1989 se promítly i do způsobu řízení školy a výrazně jej ovlivnily. Zaběhnutý systém řízení uplatňovaný před listopadem 1989 se zákonitě těmto okolnostem podřídil a změnil se. V souvislosti se změnami se objevil i nový pojem – školský management.

Termín management vychází z oblasti podnikání, je aplikovatelný do oblasti školství, ale vyžaduje jistý stupeň adaptace, která vyhovuje obecným cílům vzdělávání a situace každé vzdělávací instituce. Mluvíme-li o školském managementu, máme na mysli všechny jeho úrovně, od ústředního makrořízení – MŠMT, přes střední články krajských a obecních úřadů až po nejnižší stupně-školy, třídy, kde však není myšleno pouze řízení školy, ale také o spoluúčast, usměrňování a ovlivňování dalších orgánů.

Pojem školský management v sobě nese zákonitosti nového stylu řízení škol – vedení lidí, dospělých i dětí, pedagogického procesu, což je podmíněno současným společenským uspořádáním, které pojímá člověka jako jedinečnou specifickou, svobodnou a rovnoprávnou bytost, čímž vyhovuje i současným prioritám předškolního vzdělávání.

#### **4. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení**

Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti personálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesní kompetence podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vstupují do popředí sociálněpsychologické profesní dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch spokojené učitelky.

##### ***4.1. Profesní kompetence učitelky mateřské školy***

I v mateřské škole se pozměňují vztahy mezi učitelkami dětmi, mění se vztahy mezi učitelkami a rodiči, společností či jejími institucemi. Učitelky mají více volnosti při práci s dětmi v mateřské škole, ale nutně na sebe berou i větší míru odpovědnosti (v rámci této instituce) za vývoj dítěte.

Činnosti i vztahy probíhající v mateřské škole můžeme analyzovat z různých úhlů pohledu. Pedagogicko-psychologický a sociálně psychologický pohled na činnosti a vztahy, přináší poznatky i dovednosti přispívající k rozvoji profesní kompetence učitelky. Protože se v mateřské škole děje mnoho různých typů, druhů i forem činností, protože při jejich realizaci vstupují děti a učitelky, rodiče i jiní dospělí do vzájemně složitě se ovlivňujících vztahů a interakcí, může tento přístup přispět k rozvoji profesních dovedností učitelek a pomoci optimalizovat působení mateřské školy na rozvoj dítěte.

Učitelce současné mateřské školy nestačí dobře zpívat, malovat a cvičit..., nestačí metodicky zvládnout jednotlivé „výchovy“, dokonce nestačí dobře znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku k tomu, aby uspěla v práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobní spokojenosti.

Na jedné straně celá řada činností, k jejichž realizaci jsou třeba příslušné vědomosti i dovednosti, na druhé spleť sítí sociálních vztahů, ve které jsou tyto činnosti naplňovány. Charakter profesních dovedností a možností jejich rozvoje určují nejen činnosti uskutečňované v mateřské škole, ale profesní vztahy, do kterých učitelka vstupuje.

## 4.2. *Sít' profesních vztahů v mateřské škole*

Učitelky se pohybují ve složité síti sociálních vztahů, které potřebují zvládnout, mají-li uspět profesi, má-li efektivně probíhat celý proces předškolního vzdělávání a výchovy. Síť sociálních vztahů v mateřské škole je bohatá, složitá, a zároveň nesmírně zajímavá. Každá skupina vztahů, do které učitelka vstupuje, klade určité nároky na profesní dovednosti.

- Základní rovinou sociálních vztahů mateřské školy tvoří **interakce učitelky a dětí**. Jejich zvládnutí klade na učitelky vysoké nároky a specifické profesní požadavky. V mateřské škole je interakce mezi učitelkou dítětem specifická. Důležitá je skutečnost, že převládá interakce učitelky se skupinou dětí nad interakcí s jednotlivým dítětem.
- Další rovinu tvoří **vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi** v rámci jedné mateřské školy, které mají svou nezpochybnitelnou důležitost, významně se podílejí na rozvíjení sociálního a emočního klimatu v konkrétní mateřské škole. Jsou-li pracovnice školy „naladěny na stejnou notu“, snáze zvládají obtížné situace, dovedou si vzájemně pomáhat a ubývá náročných konfrontací zásadního typu. Nejsou ojedinělé případy, kdy učitelka opouští určitou mateřskou školu, protože zastává odlišné přístupy k práci s dětmi a nemůže se s kolegyněmi dohodnout.
- Velmi důležitá je rovina **vztahů mezi učiteli a rodiči**. Praxe i běžná zkušenost rodičů ukazují, že tato rovina interakcí může být pro učitelku obtížná, protože své dovednosti lépe dokáže uplatňovat při práci s dětmi. Pro interakci s rodiči, nelze jednoduše přenést to, co se osvědčuje při práci s dětmi. Rodiče jsou sociálními partnery učitelky ve zcela jiné poloze. Učitelka usiluje o rozvoj dítěte z pozice společenské instituce, rodiče očekávají profesionalitu a zájem o rozvoj jejich dítěte. Jejich úloha je nezaměnitelná, vzájemně nenahraditelná, ale společně se mohou významně doplňovat.
- Učitel má poměrně jasně vymezené **místo ve společenských vztazích**. Na profesní roli učitele klade společnost nemalé nároky. K roli učitele patří příslušná odborná úroveň, profesní dovednosti, osobnostní charakteristiky. Učitelka mateřské školy vstupuje do interakcí s dětmi i s rodiči jako představitelka specifické profesní role, s určitými osobnostními vlastnostmi, profesními zkušenostmi a dovednostmi.

Síť sociálních vztahů v mateřské škole je nejen rozsáhlá a spletitá, ale je charakteristická také tím, že jejich účastníci v ní působí dlouhodobě a jde o vztahy velmi intenzivní a strukturované.

### **4.3. Profesionální dovednosti učitelky mateřské školy**

Učitelky v mateřské škole vykonávají celou řadu rozmanitých odborných aktivit, vstupují do různých profesních vztahů. K úspěšnému zvládnutí různých činností a vztahů využívají profesní dovednosti. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání jako základní pedagogický dokument pro předškolní vzdělávání u nás klade důraz na profesní dovednosti učitelky, které směřují k naplňování modelu předškolní výchovy a vzdělávání orientovanému osobnostně – na dítě, když opouští model orientovaný předmětově.

Hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy jsou:

- **sociálněpsychologické profesní dovednosti** jsou významnou součástí profesní kompetence učitelky mateřské školy, lze je považovat za předpoklad či základ uplatňování i jiných skupin profesních dovedností. V sociálních dovednostech můžeme rozlišit prvky dovedností vztahujících se k sobě samému (např. sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevování emocí, autenticita) a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe, tolerování odlišných pohledů druhých, mnoho komunikativních dovedností atd.) Základní prvky sociálně profesních dovedností jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Pro mateřskou školu to platí bez výhrady. Také je třeba připomenout, že učitelka je modelem, který působí při osvojování a rozvíjení různých sociálních dovedností dětí.
- **profesní dovednosti souvisejí zejména s obsahem realizovaných činností**, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku souvisejí zejména s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se zabývá.
- **metodické profesní dovednosti** jsou v podstatě to, „co a jak“ učitelka dětmi dělá, jak má svoji činnost metodicky a didakticky připravenou a zpracovanou.
- **speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti** se vztahují k respektování vývojových i individuálních charakteristik dítěte, k rozlišování aktuálních stavů dítěte pro práci ve skupině, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i skupinám. Učitelka mateřské školy provádí průběžně pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny ve skupině dětí, na jejich „vyladění“, na určitou aktivitu apod.



#### **4.4. Možnost rozvíjení profesní kompetence**

Pro rozvíjení profesních dovedností využitelných v práci učitelky si můžeme vybrat různé způsoby – od pokusů cestou náhodných úspěchů nebo chyb a omylů až k cílevědomému postupu při jejich osvojování a rozšiřování.

Pro záměrné rozvíjení sociálněpsychologických dovedností jsou vhodné **výcvikové kurzy, společné dílny, skupinové konzultace**. Jde v nich o vytáčení modelových situací (hra, cvičení) v malých skupinkách, ve kterých se nacvičují různé druhy dovedností. Jsou založené na osobní prožitkové zkušenosti doplněné o teoretické poznatky a příslušné vědomosti. Vědět, totiž nemusí znamenat umět. K osvojení dovedností nestačí získat poznatky, k jejich rozvíjení a upevňování je třeba cvik, praxe, zkušenost a nenahraditelný je prožitek.

Zajímavým a velmi efektivním postupem je videotrénink interakcí ve škole, který je účinnou pomocí přímo ve školním prostředí. Nevytvářejí se modelové situace, ale je pořizována autentická videonahrávka působení učitelky v určité interakci s dítětem v mateřské škole. Tento videozáznam je podkladem pro pečlivou analýzu, kterou provádí zkušený odborník-trenér. Při rozboru získává učitelka důkladnou zpětnou informaci o svém působení.

### **5. Hybné motivační mechanismy – identifikace motivačních faktorů**

Motivace je hnací silou. Jestliže chceme pracovníky motivovat, musíme něco vědět o důvodech jejich jednání a uspokojit jejich potřeby. Identifikace motivačních potřeb pracovníků je důležitým, ale současně velmi obtížným úkolem pro vedoucí pracovníky.

Průzkum motivačních faktorů provedený Hegemannovou přinesl následující výsledky. Na otázku: „Co nás motivuje?“ více než 60% dotázaných poskytlo odpovědi související s **uspokojováním sociálních a psychických potřeb**

- zpětná vazba (pochvala za dobrou práci, nápad, tvořivý přístup, ale i kritika),
- pocit sounáležitosti,
- otevřenost, upřímnost, důvěryhodnost, důvěr, spravedlnost, ohleduplnost, odpovědnost
- spoluúčast (ne vedení, řízení)

Zhruba 20% odpovědí respondentů se týkalo **uspokojování intelektuálních potřeb**: pocit uspokojení, zajímavé a různorodé pracovní úkoly, složité úkoly chápáné jako výzva pracovníkům.

Pouze 10% respondentů uvedlo jako hlavní motivační faktor materiální stimul. Rovněž velmi malé procento respondentů kladlo důraz na fyzické podmínky pracoviště, ale pokud je fyzické pracovní prostředí uspokojivé, jeho další zlepšování nemá na produktivitu výraznější vliv.

Zaměstnanci považovali vyšší nároky na svůj výkon za motivaci. Příklady odpovědí:  
„Práce musí být taková, abych musel vyvinout trochu nadstandardní úsilí.“  
„Potřebuji mít možnost vyzkoušet si své schopnosti něco dokázat.“

Práce učitelky je velmi náročná a požadavky na její osobnostní, odborné i pracovní vlastnosti a výkony jsou vysoké. Ředitelka mateřské školy jako manažerka má ve vedení lidí důležitou a nezaměnitelnou úlohu při využívání svých motivačních dovedností v úsilí přimět učitelky, aby ze sebe vydávali to nejlepší.

#### **Mezi nejdůležitější „hybné páky“ motivace patří**

- **vážnost a úcta** – nezbytné pro motivaci, bez nich hybné neslouží ničemu
- **hmotný zájem** – není nezbytně vyjádřen penězi
- **zahrnutí do práce** – uskutečňuje se prostřednictvím informací. Lidé se cítí zainteresováni, pokud vědí, co se děje, a pokud se na ně obracíme s výzvou, žádající o vyslovení jejich názoru, o jejich vlastní přispění.
- **soutěžení**, nikoli soupeření. Zahrnuje výzvy nabízené k přijetí, drobné výzvy, kterou vedou k drobným vítězstvím. Vítězství mění lidi ve vítěze – je to vhodná strategie pro „nevýrazné, mdlé a nevýrazné“ spolupracovníky,
- **hrdost na sounděžitost**. Ředitel musí být pozorný k tomu, jaký je obraz jeho školy, protože zaměstnanci by měli cítit hrdost, že právě této škole věnují svou energii a svůj pracovní čas.
- **ideologie** – ta je nejmocnější, ale také nejnebezpečnější z hybných pák. Může vést až k výstřelkům a excesům.

## 6. Nemotivující faktory v profesi učitelky mateřské školy

Tak jak hledáme nejvhodnější motivační faktory a nejefektivnější cesty k motivaci pracovníků, musíme si také uvědomit, co lidi nemotivuje co je pro ně demotivující:

- **nesprávné hodnocení a odměňování.** Jde o velmi citlivou oblast, proto je důležité vytvořit kritéria odměňování a pravidla hodnocení pracovníků školy.
- **nevhodné jednání ředitelky školy.** Netaktnost, nedostatek empatie, odosobněný přístup může narušit celkové klima ve škole, ředitelka by měla umět lidem naslouchat.
- **nedostatečná kvalifikace a autorita ředitelky** (není příkladem). Ředitelka by měla být odborně zdatná s dostatkem profesních a pracovních zkušeností, průběžně se vzdělávat, hledat nové metody a postupy, měla by být schopná sebereflexe
- **záporné rysy kolektivu:** konflikty, neochota, závist, pomluvy - nezdravé klima školy může narušit celkovou úroveň výchovně vzdělávací práce
- **nenalezení vzájemné shody** při výchovně vzdělávacím procesu, práci s dětmi – nefunguje týmová spolupráce, každý si hraje „na svém písečku“
- **nedostatek nebo nadbytek informací** bez rozlišení důležitosti
- **zdravotní, rodinné, bytové aj. problémy** – nespokojenost, trápení v osobním životě se nutně odráží i do života pracovního. Při psychické zátěži učitelky v mateřské škole je velmi těžké tyto dvě role oddělit.
- **nevhodné pracovní podmínky** – stará neudržovaná budova s minimálním hygienickým a osobním zázemím, špatná organizace apod.
- **nesamostatná práce** - nemožnost projevit vlastní kreativitu, svazující předpisy a nařízení, přeorganizovanost
- **špatná komunikace s rodiči dětí** – nevhodné a netaktní jednání v případě konfliktu. Učitelkám často chybí pochvala od rodičů,.
- **nejistota** v procesu optimalizace škol - spojování více mateřských škola do jednoho právního subjektu, popř. spojování mateřských škol se školami základními.
- **nepřítomnost zpětné vazby při práci** – vypovídá o lhostejnosti ředitele
- **nerozhodnost** – unavuje a zbavuje veškeré chuti jednat

## **7. Role managementu mateřské školy v motivačním procesu**

Vedení a motivování lidí k úspěšnému naplňování cílů školy je podmíněno nejen mírou uspokojení lidských potřeb, ale také sociálními aspekty. Jsou to zejména vzájemné vztahy zaměstnanců, a to jak ve vertikální, tak i v horizontální rovině jde o vztahy mezi vedením a podřízenými, mezi , mezi pedagogickými pracovníky navzájem, mezi ostatními pracovníky navzájem, ale existují zde i vztahy mezi jednotlivými skupinami navzájem – skupinou pedagogických, provozních pracovníků, pracovníků školní jídelny. Z toho vyplývá, ředitelka mateřské školy svým pojetím vedení školy výrazně ovlivňuje i celkově klima školy.

Velmi důležitou úlohu motivačním procesu hraje osobnost ředitelky školy, jaký styl řízení zvolí. Důležité také je, jak ředitelka vnímá svoji vedoucí funkci. Považuje-li ji za prostředek seberealizace, svého kariérního postupu, za možnost uplatnění své moci a svých názorů, nebo jako službu škole, vyvážení optimálních podmínek pro práci učitelek s dětmi. Pokud vnímá své postavení jako službu, dokáže o tom přesvědčit i členy svého sboru, má nesporně dobré východisko k tomu, aby si vybudoval základy přirozené autority.

Přirozenou autoritu si nesporně získá především dobrý manažer, který rozumí pedagogické problematice školy, dokáže vytvořit podmínky spolupráce a společného hledání nových cest, je vnímavý k problémům učitelek i dětí a jejich rodičů, umí být rozumně náročný a přitom citlivý a v neposlední řadě má určité osobní charisma, jímž oslovuje lidi kolem sebe a dovede je v pravém slova smyslu svými postoji a jednáním infikovat k následování. Nemusí přitom přikazovat, poučovat, kázat, stačí ostatní postavit do situace, z níž pochopí správnost vlastního rozhodování a jednání.

Pro ředitelku mateřské školy i ostatní manažery platí:

- **identifikace motivu** je nejdůležitějším nástrojem a klíčem k řešení náročných pracovních úkolů i k řešení náročných mezilidských situací
- i minimální efekt při odstranění frustrace či nespokojenosti podřízených v některé citlivé sféře může předejít významným střetům a rozhodujícím způsobem motivovat ke zvýšení výkonu.

Spolehlivý systém motivace podřízených ve všech situacích samozřejmě neexistuje. Zkušenosti z řídicí praxe však naznačují, že solidní seznámení a osvojení si základních motivačních systémů se může stát důležitou součástí výzbroje manažera v jeho složité a náročné činnosti.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## **1. Stanovení výzkumného problému**

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na motivování pedagogických pracovníků, s užším zaměřením na pedagogické pracovníky, kteří mají dlouholetou praxi. Chtěla bych zjistit, jakou škálu motivačních prostředků využívají řídicí pracovníci a do jaké míry je jejich motivace účinná. Jde o to, jak pedagogické pracovnice vnímají potřebu změn ve své pedagogické činnosti i dalším osobnostním rozvoji. Dále bych chtěla ověřit, zda je obtížnější motivovat pedagogické pracovníky s dlouholetou praxí, nebo ty, které mají za sebou krátkou pedagogickou dráhu.

## **2. Formulace hypotéz**

*Hypotéza č. 1 zní:* Vedoucím pracovníkům mateřských škol se nedaří vhodně motivovat pedagogické pracovníky s dlouholetou pedagogickou praxí k dalšímu osobnostnímu a profesnímu rozvoji, protože v rámci své řídicí činnosti nevyužívají širokou škálu motivačních pobídek a omezují se často pouze na finanční stimuly.

*Hypotéza č. 2 zní:* Pro učitelky mateřských škol jsou pochvala, uznání a možnost zvýšit si svůj kvalifikační potenciál jedněmi z nejdůležitějších motivačních faktorů.

## **3. Popis výzkumného vzorku**

Při svém výzkumu jsem oslovila učitelky a ředitelky mateřských škol. Nezaměřila jsem se pouze na své nejbližší okolí a region. Se žádostí o pomoc jsem se obrátila na své kolegyně, studentky z mého ročníku, jejich prostřednictvím jsem požádala o spolupráci učitelky na jejich mateřských školách. Výzkumný vzorek tedy představuje padesát pedagogických pracovnic prakticky z různých koutů celé České republiky. Nezapomněla jsem ani na učitelky ve své mateřské škole. Pomocí databáze mateřských škol jsem oslovila jak ředitelky mateřských škol v regionu, tak své kolegyně z ročníku. Podařilo se mi získat pro spolupráci třicet dva ředitelek škol.

#### **4. Popis metody výzkumu**

Při výběru vhodné metody jsem zvolila kvantitativní výzkum. Šetření jsem realizovala formou písemného dotazníku. Tato metoda umožňuje celkem široký záběr bez velkých organizačních obtíží a nákladů. Jednoduchý dotazník jsem koncipovala samostatně. Snažila jsem se, aby byly otázky jasně formulované vztahovaly se vždy k předem vysloveným hypotézám.

Pro ředitelky mateřských škol jsem vytvořila dotazník s otázkami, ke kterým podle zadané škály přiřazovaly odpovědi. Úvod dotazníku blíže identifikuje respondenta, obsahuje dotazy na funkci ve škole, délku řídicí práce, zda jde o samostatný právní subjekt, či společné zařízení více škol, kolik pedagogických pracovníků je ve škole a jaký je jejich průměrný věk. Další část dotazníku je zaměřena na využívání motivačních metod a jejich efektivitu v souvislosti s délkou pedagogické praxe podřízených učitelek.

V úvodu dotazníku pro učitelky mateřské školy je dotaz na délku pedagogické praxe. Dotazník je členěn do tří oblastí: „Moje práce“, „Komunikace“ a „Motivace“. Také v tomto dotazníku je zadaná škála pro možnost odpovědi, jsou zde uvedeny i otevřené otázky, aby se učitelky mohly k dané problematice volně vyjádřit.

## ANALYTICKÁ ČÁST

### 1. Prezentace výsledků výzkumného šetření

#### 1.1. *Výsledky šetření u ředitelek mateřských škol*

O vyplnění dotazníku jsem požádala 35 ředitelek (vedoucích učitelek) mateřských škol. Vrátilo se mi 32 vyplněných dotazníků. Dotazník obsahuje celkem 18 otázek z oblasti řízení zaměřených na motivaci pedagogických pracovníků. Byly zadány čtyři možnosti slovního vyjádření odpovědí: „rozhodně ano“, „spíše ano“, „spíše ne“, „rozhodně ne“. Při zpracovávání výsledků šetření jsem ke škále odpovědí rozhodně ano, ano, ... přiřadila číselnou řadu od 1 do 4, abych mohla kvantitativně vyjádřit hodnotu odpovědí na jednotlivé otázky. Frekvenci odpovědí a jejich průměrnou hodnotu vyjadřuje tabulka v příloze č. 3. Jejím rozbořem se budu zabývat v následující kapitole.

- Všechny respondenty byly z mateřských škol, které jsou *samostatným právním subjektem* (samostatná mateřská škola, nebo subjekt více mateřských škol).
- Ve všech případech byla *zřizovatelem obec*
- *Průměrný věk učitelek* ve zkoumaných mateřských školách je 43,9 let
- *Délku řídicí práce* vedoucích pracovníků vyjadřuje tabulka:

počet let v řídicí funkci	do 5 let	nad 5 let	více než 10 let
počet řídicích pracovníků	8	6	18

Z uvedené tabulky vyplývá, že 56,25% řídicích pracovníků mateřských škol je ve funkci více než 10 let.

#### 1.2. *výsledky šetření u pedagogických pracovníků mateřských škol*

Dotazník pro učitelky mateřských škol vyplnilo celkem 51 učitelek. Jedná se o vzorek z různých míst České republiky. O pomoc při distribuci 70 dotazníků na mateřských školách jsem požádala své kolegyně v ročníku. Dotazník obsahuje 8 otázek se zadanou hodnotící škálou od hodnoty -2 přes 0 do hodnoty +2. Další částí dotazníku jsou otevřené otázky, kdy je dán prostor pro individuální vyjádření. Vyhodnocení odpovědí jsem rozdělila do třech kategorií podle délky pedagogické praxe učitelek. První kategorie s pedagogickou praxí do 10 let, druhá s praxí do 20 let (tato skupina učitelek se již

částečně účastnila procesu změn po roce 1989) a třetí kategorie s praxí nad 20 let. V této části výzkumu jsem si chtěla ověřit, zda délka pedagogické praxe učitelky má vliv na její vnímání motivace, popřípadě do jaké míry se liší. Frekvenci odpovědí a jejich průměrnou hodnotu vyjadřují tabulky 3 – 8. Podrobná analýza je obsahem další kapitoly.

počet let v pedagogické praxe	do 10 let	do 20 let	více než 20 let
počet učitelek	10	14	27

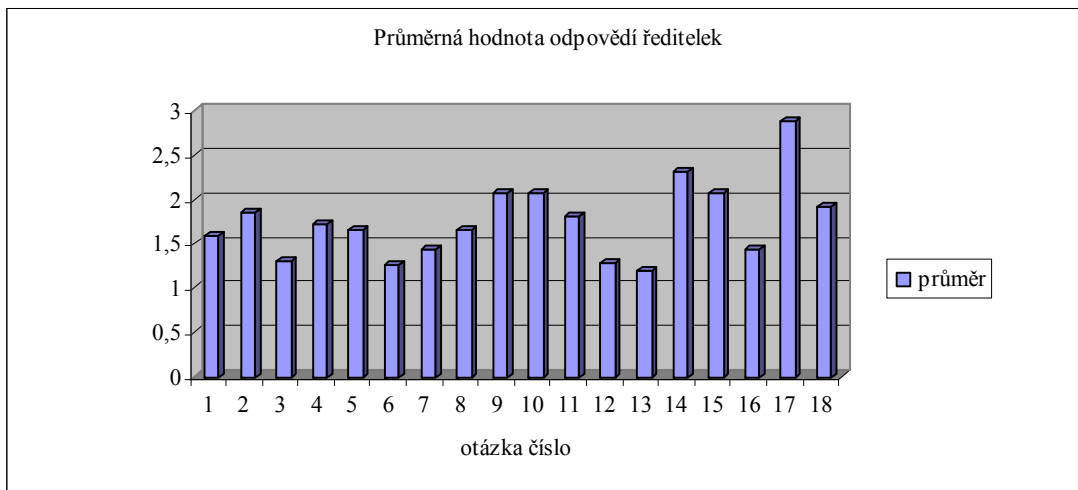
Z této tabulky vyplývá, že se výzkumu zúčastnilo 19,6% učitelek s pedagogickou praxí do 10 let, 27,5% s praxí do 20 let a 52,9 % je učitelek s pedagogickou praxí nad 20 let. Také tato část výzkumu potvrzuje, že učitelek s dvoudobou praxí je nadpoloviční většina a je třeba této kategorii pedagogických pracovníků věnovat patřičnou pozornost.

## 2. Interpretace výsledků výzkumného šetření

### 2.1. *Výsledky šetření u ředitelky mateřských škol*

V této části práce bych se chtěla zabývat podrobným rozбором výsledků mého výzkumného šetření. Tabulka průměrných hodnot odpovědí a grafické znázornění vyjadřují, jak na jednotlivé otázky odpovídaly řídicí pracovníce v mateřských školách.

otázka č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
průměr	1,6	1,8	1,3	1,7	1,7	1,3	1,4	1,7	2,1	2,1	1,8	1,3	1,2	2,3	2,1	1,4	2,9	1,9





### Analýza odpovědí na jednotlivé otázky:

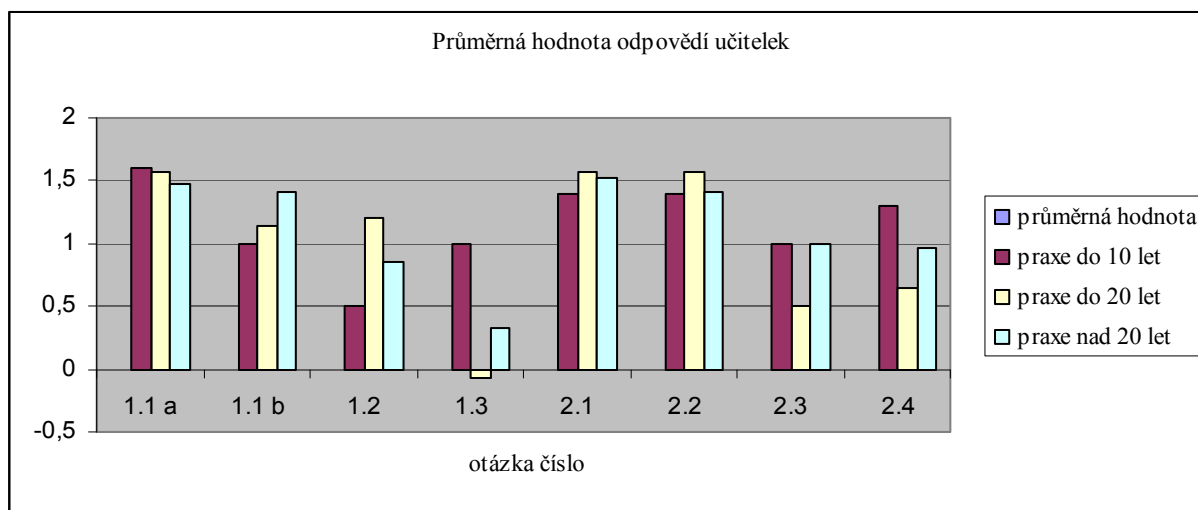
1. *Uděláte si vždy dostatek času na komunikaci s podřízenými?* Z frekvence odpovědí vyplývá, že řídicí pracovníci udělají dostatek času na komunikaci s podřízenými.
2. *Má se ředitel zajímat o osobní život a zájmy zaměstnanců?* U této otázky je průměrná hodnota odpovědí vyšší, i když si polovina respondentek myslí, že se nařízený má spíše o osobní život a zájmy zaměstnanců zajímat, 5 respondentek odpovědělo, že spíše ne. Tady si myslím, že na základě uvedených teorií motivace by se měl vedoucí pracovník o zaměstnance zajímat komplexně. Jestliže není spokojen ve svém osobním životě, hůře se motivuje vyššímu pracovnímu výkonu.
3. *Škola má příjemné pracovní prostředí dostatečně materiálně vybavené – současné mateřské školy mají vhodné a příjemné pracovní prostředí, což je důležitým požadavkem pro splnění základních motivačních pobídek pracovníků školy.*
4. *Jsou vzájemné vztahy mezi spolupracovníky na dobré úrovni?* Dvě třetiny vedoucích pracovníků odpovědělo, že spíše ano. Nejde pouze o vztahy mezi pedagogickými pracovníci, ale mezi všemi pracovníky mateřské školy jako celku. Pokud jsou takto vzájemné vztahy vnímány, je naplněn vyšší stupeň hierarchie potřeb pro další motivaci pracovníků.
5. *Ve škole funguje týmová spolupráce – i tato oblast činnosti pracovního kolektivu je hodnocena velmi pozitivně. Jestliže fungují dobře vzájemné vztahy na pracovišti, pak se také lépe daří zapojení pracovníků do týmové spolupráce.*
6. *Mají pracovníci dostatek možností pro osobní iniciativu, kreativitu a seberealizaci?* Vedoucí pracovníci škol ve 24 případech odpověděly rozhodně ano. To z pohledu řízení znamená, že ředitelky škol uplatňují více demokratický styl řízení a dávají tak možnost pracovníkům školy, aby na řízení a chodu školy spolupodíleli.
7. *Vedoucí pracovníci vytvářejí dostatečný prostor pro další osobní a profesní rozvoj a vzdělávání. Umožňují pracovníkům výběr z nabídky pro “Další vzdělávání pedagogických pracovníků“ tak, aby si každá učitelka měla možnost vybrat vzdělávání podle svého specifického zaměření.*
8. *Řídicím pracovnícím v mateřských školách se lépe daří motivačně působit na pedagogické pracovníce s kratší pedagogickou praxí, což dokladují odpovědi na další tři otázky. Tyto pracovníce mají větší zájem o vzdělávání, osobní rozvoj, jsou přístupnější k přijímání změn.*

9. Pracovníci v převážné většině případů znají *kritéria hodnocení pracovního výkonu i kritéria pro finanční odměny*. Pokud mají řídicí pracovníci škol kritéria nejen vytvořená, ale dokáží s nimi vhodně pracovat, mohou tak předejít pocitu pracovníků z nespravedlivé odměny a tím pracovníky nemotivovat.
10. *Podřizujete styl řízení svým zaměstnancům?* Na tuto otázku odpovědělo 22 respondentek „spíše ano“, 4 odpověděly „spíše ne“ a 4 „rozhodně ne“. Určitě záleží na individualitě jednotlivých pracovníků školy, jak řídicí pracovníci své podřízené zná. Pokud si neudělá dostatek času na analýzu jejich potřeb a zájmů, uchyluje se spíše k direktivnímu řízení a minimalizuje tak osobní iniciativu pracovníků.
11. *Většina zaměstnanců pracuje s vysokým nasazením*. Myslím si z osobní zkušenosti i z výzkumu provedeného v průběhu studia, že si zaměstnanci váží práce v mateřské škole a snaží se proto odvádět kvalitní práci.
12. *K motivaci pedagogických pracovníků vedoucí pracovníci jednoznačně využívají uznání a pochvalu*. Pokárání, či trest využívá pouze 8 řídicích pracovníků.

## 2.2. Výsledky šetření u pedagogických pracovníků mateřských škol

Níže uvedená tabulka a graf ukazují porovnání průměrných hodnot odpovědí učitelek mateřských škol na jednotlivé otázky dotazníku.

otázka č.	1.1 a	1.1 b	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4
průměrná hodnota u praxe do 10 let	1,6	1,0	0,5	1,0	1,4	1,4	1,0	1,3
u praxe do 20 let	1,6	1,1	1,2	-0,1	1,6	1,6	0,5	0,6
u praxe nad 20 let	1,5	1,4	0,9	0,3	1,5	1,4	1,0	1,0



➤ **Analýza odpovědí na otázky hodnocené číselnou škálou:**

1. *Jak důležité je pro vás mít možnost ke zvyšování specializovaných znalostí v rámci zaměstnání?* Učitelky ve všech třech skupinách rozdělených podle délky pedagogické praxe mají poměrně vysokou potřebu se dále odborně vzdělávat. Rozdíly v průměrné hodnotě odpovědí jsou minimální
2. *Jak důležité je pro vás mít příležitosti k rozvoji své osobnosti v rámci zaměstnání?* Nejvyšší potřebu rozvoje osobnosti má skupina učitelek s více než dvacetiletou praxí. Nejnižší úroveň této potřeby je u učitelek s praxí do 10 let. Podle mého názoru je to tím, že mladší kolegyně jsou již kvalitněji vzdělávané v oblasti sociální psychologie a psychologie osobnosti, než tomu bylo u dvou dalších skupin.
3. *Jak přijímáte změny v pedagogickém procesu?* Nejméně pozitivně tyto změny přijímají učitelky ze skupiny s praxí do 10 let. Nejlépe přijímá tyto změny skupina učitelek s praxí do 20 let. Nejasný či neutrální postoj má skupina učitelek s praxí nad 20 let.
4. *Jak vnímáte současné změny ve společnosti?* Odpovědi na tuto otázku mají ve skupinách do 20 a nad 20 let praxe nejnižší hodnoty. Pozitivněji společenské změny hodnotí učitelky s nejkratší praxí. Společenské změny nejsou pedagogickou veřejností vnímány pozitivně zřejmě proto, že se pedagogové cítí naší současnou společností nedoceněni a nedostává se jim takové vážnosti a uznání, jaké by si zasloužili.
5. *Jak je pro vás důležitá pochvala a uznání?* Učitelky ve všech třech skupinách mají silnou potřebu morálního uznání a pochvaly. Ve všech třech skupinách dosahují průměrné hodnoty odpovědí vysokých hodnot s minimálními rozdíly.
6. *Všimá si váš nadřizený dostatečně vaší práce?* Ve svých odpovědích na tuto otázku učitelky ve všech třech skupinách hodnotí své nadřizené velmi kladně, průměrná hodnota je u všech vysoká s příliš se neliší.
7. *Jak byste ohodnotila atmosféru ve vaší škole?* Minimální spokojenost s pracovní atmosférou vykazuje skupina učitelek s praxí do 20 let. Stejnou průměrně vysokou hodnotu odpovědí mají další dvě skupiny. Tady bych viděla prostor pro vedení škol, aby se řídící pracovnice více klimatu ve školách věnovaly.
8. *Dostává se vám bezprostředně takové pozitivní vazby, jakou si zasloužíte a očekáváte?* Učitelky s praxí do 10 let jsou spokojené, méně již učitelky v dalších dvou skupinách.

➤ **Analýza odpovědí na otevřené otázky:**

1. Odpovědi na otázku, v jakých oblastech by si učitelky mateřské školy chtěly rozšířit specializované znalosti, vyjadřuje tabulka:

druh oblasti	délka pedagogické praxe		
	do 10 let	do 20 let	nad 20 let
pedagogika, speciální pedagogika	4	4	6
psychologie dítěte	2	6	5
hudební výchova	0	0	3
tělesná výchova, pohybové aktivity dětí	3	0	5
výtvarné činnosti	2	2	4
studium cizích jazyků	2	0	5
neodpovězeno	0	3	7

Učitelky v celém spektru různé délky pedagogické praxe mají zájem vzdělávat se především v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie dítěte. Vědecké poznatky v této oblasti přinášejí stále nové podněty pro pedagogickou praxi a učitelky cítí, že nevystačí se znalostmi ze studia, které před lety ukončily. Učitelky s praxí nad 20 let cítí potřebu vzdělávat se ve znalosti cizích jazyků. V sedmi dotaznicích učitelek s praxí nad 20 let zůstala tato otázka nezodpovězená. Dále učitelky projevíly zájem o specializované znalosti z oblasti hudební, výtvarné a tělesné výchovy.

2. Další tabulka ukazuje četnost odpovědí na otázku, v jakých oblastech rozvoje osobnosti by si učitelky chtěly rozšířit své znalosti.

druh oblasti	délka pedagogické praxe		
	do 10 let	do 20 let	nad 20 let
asertivita	3	2	4
komunikace	0	2	3
sociální psychologie	0	0	5
relaxační techniky	2	4	3
řešení konfliktů	3	2	6
neodpovězeno	2	4	5

Skupina učitelek s praxí do 10 let má nejvíce se nejvíce zajímá o asertivitu a řešení konfliktů. Skupina učitelek do 20 let praxe preferuje zájem o relaxační techniky, čtyři z nich konkrétně neodpověděly. Také učitelky s praxí nad 20 let neuvedly v pěti případech žádnou odpověď. Tato skupina projevuje zájem o sociální psychologii a řešení konfliktů.

### 3. *Co učitelky motivuje?*

odpověď	délka pedagogické praxe		
	do 10 let	do 20 let	nad 20 let
spokojenost dětí a jejich pokroky	4	6	9
pochvala vedení	5	4	6
kladné hodnocení od rodičů	3	3	5
dobry kolektiv, týmová spolupráce	0	4	6
finanční ohodnocení, odměna	0	5	9

Nejčastější odpověď ve všech třech skupinách výzkumného vzorku – *spokojenost dětí a jejich pokroky*. *Pochvala od rodičů* je velkou motivací pro všechny učitelky. *Pochvalu vedení a dobrý kolektiv* učitelky vnímají velmi pozitivně. Velkou motivační pobídkou pro učitelky s praxí nad 10 let je *finanční ohodnocení a odměna*.

### 4. *Co подрývá motivaci učitelek?*

odpověď	délka pedagogické praxe		
	do 10 let	do 20 let	nad 20 let
neoprávněná kritika	2	3	5
nezájem rodičů	3	4	9
stres	2	0	0
neuznání práce	3	5	4
špatné klima ve škole	0	6	8
velké počty dětí ve třídách	0	2	3

Jako demotivující vnímají učitelky ve skupinách s praxí nad 10 let špatné *klima ve škole*. Také *nezájem rodičů a neuznání práce učitelek* jak ze strany vedení, tak kolegyně působí jako demotivátory. Učitelky s praxí do 10 let nemají s klimatem školy problém.

### 5. *Co by mohl nadřízený udělat, aby učitelky práce více těšila?*

odpověď	délka pedagogické praxe		
	do 10 let	do 20 let	nad 20 let
jsem spokojená	5	6	8
pochválit	2	3	5
podporovat a vytvářet klidné klima školy	2	0	6
spravedlivé finanční ohodnocení	0	4	6
zlepšit pracovní prostředí	0	0	4
nevím	0	0	5

Z odpovědí na úlohu nadřazeného vyplývá, že 27% ze všech dotázaných učitelek je spokojeno. Opět se objevuje potřeba pochvaly, podpora a tvorba klidného klimatu ve škole. Potřeba spravedlivé finanční odměny se objevuje opět ve skupinách učitelek s praxí nad 10 let.

6. *Co může udělat učitelka, aby jí práce více těšila?*

odpověď	délka pedagogické praxe		
	do 10 let	do 20 let	nad 20 let
jsem spokojená	3	5	7
dále se vzdělávat	2	4	5
nestresovat se, "být někdy nad věcí"	3	3	8
zlepšit komunikaci s rodiči	0	2	0
naučit se relaxovat, "dobíjet energii"	1	2	4
nevím	2	0	3

I v těchto odpovědích projevuje 27,6% dotázaných učitelek uspokojení z práce. Učitelky ve všech třech skupinách pro uspokojení práce potřebují možnost dále se vzdělávat. Dále odpovědi navazují na otázku z oblasti rozvoje osobnosti – naučit se relaxovat odbourávat stres. Práce učitelky v mateřské škole je psychicky velmi náročná a proto učitelky hledají možnosti, jak vše bez velké psychické újmy zvládnout.

## ZÁVĚR

### 1. Potvrzení nebo vyvrácení hypotéz

#### **1.1. Hypotéza č. 1**

Hypotéza se podle výsledků provedeného výzkumu potvrdila částečně. Řídící pracovníce se snaží využívat různé motivační pobídky, ale motivovat učitelky s dlouhou pedagogickou praxí je pro ně obtížné.

Z výzkumného šetření u ředitelky mateřských sice vyplynulo, že řídící pracovníce používají mimo jiné metody v dostatečné míře jako motivační pobídku pochvalu, jeden z mnoha možných motivačních nástrojů, ale učitelky to tak nevnímají.

Přestože mají ředitelky vypracovaná kritéria finančního hodnocení, učitelky s dlouholetou praxí nepovažují výši finanční odměny za dostatečnou.

#### **1.2. Hypotéza č. 2**

Hypotéza č. 2 se potvrdila. Pro učitelky jako citlivé a empatické osobnosti je pochvala vedoucího v motivačním procesu skutečně velice důležitá. Také možnost dalšího sebevzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol hraje důležitou motivační úlohu.

### 2. Implementace závěrů do podmínek mateřské školy

V průběhu celé mé jsem se snažila najít motivační mechanismy, které by mohly pomoci řídicím pracovníkům mateřských škol v motivaci pedagogických pracovníků s dlouholetou praxí. Tyto pracovníce mají obrovské zkušenosti z práce s dětmi a bývají většinou oporou v pracovním kolektivu škol. Jelikož si v průběhu let vytvořily své určité stereotypy, těžko se jim tyto „vyjeté koleje“ opouštějí. Nerady a velmi pomalu přijímají změny kolem sebe, ať v osobním či pracovním životě. Z mé zkušenosti vím, že některé pedagogické pracovníce od počátku svého pracovního života působí více než dvacet let v jedné škole.

Myslím si, že vhodné a citlivé využití motivačních mechanismů v rukách řídicích pracovníků mateřských škol, může rozhybat a aktivizovat lidský potenciál.

Pro motivaci pedagogických pracovníků mateřských škol bych doporučila využívat tyto stimulační prostředky a metody:

- Kvalitní materiální vybavení; ve spolupráci se zřizovatelem splnění požadavku na vhodné pracovní prostředí jak pro práci s dětmi, tak pro osobní zázemí pracovníků
- Na základě osobních pohovorů a časté komunikace s pracovníky snažit se přizpůsobit styl řízení podle charakterových vlastností pracovníků. Dávat dostatek prostoru pro osobní iniciativu, vtáhnout pracovníky do spoluřízení školy, společného vytváření celkové koncepce a image školy. Někteří pracovníci zase naopak potřebují jasné pokyny, mnohdy mají obavu převzít větší podíl zodpovědnosti.
- Zajímat se o osobní život pracovníků, umět jim naslouchat, co je trápí, z čeho mají radost, co je potěšilo. Měli by vědět, že se v případě potřeby mohou svěřit a jejich informace nebude dále předávána.
- Být často mezi pracovníky, sledovat a hodnotit jejich práci. Zdařilou práci pochválit nejen mezi čtyřma očima, ale také před kolegyněmi, rodiči, zřizovatelem, v místním tisku apod. Vést pracovníky k ocenění práce navzájem, aby uměli uznat výkon jeden druhého.
- Vytvářet příjemné klima školy ve spolupráci všech pracovníků, snažit se předcházet případným konfliktům. Vybízet ke vzájemné spolupráci – práce v týmu se zdravě soutěživým duchem, ne však rivalitou.
- Pro další vzdělávání učitelek hledat a nabízet vzdělávací akce podle individuálního zaměření učitelek, vybízet vzdělávací instituce, aby svou nabídku přizpůsobily požadavkům škol.
- Vytvořit si jasný systém finančního odměňování, se kterým budou všichni pracovníci obeznámeni. V současné době mají ředitelky škol k dispozici více finančních prostředků na odměny pracovníků.
- Prezentovat práci mateřské školy na veřejnosti, účastnit se života ve městě, obci. Využívat různé další formy prezence – články do tisku, internetové stránky, atp.



### 3. Naplnění cílů, závěrečné slovo

Dopracovala jsem se k závěru své závěrečné bakalářské práce a sama sebe se ptám:

„Naplnila jsem cíl práce, která jsem si na začátku dala?“ Myslím, že ano.

Jako cíl práce jsem si stanovila identifikaci motivačních faktorů pedagogických pracovníků s dvouletou pedagogickou praxí.

Nejprve jsem si musela ujasnit, jaký vývoj předškolní vzdělávání od svého prvopočátku prodělalo. Celé naše školství se vyvíjelo tak, tak se rozvíjela nejen naše společnost, ale také společnost v ostatních zemích. Celospolečenské - globální změny kladou nemalé nároky nejen na instituce, ale také na každého z nás.

Co nás popohání kupředu, co je naší hybnou silou? Proto jsem se ve své práci podrobněji zabývala teorií motivace.

Důležitou kapitolou pro mě byla osobnost učitelky mateřské školy, její profesní kompetence a dovednosti. Dále pak mateřská škola jako vzdělávací instituce a úloha managementu v jejím řízení.

Na základě veškerých, v práci uvedených, teoretických poznatků a výzkumného šetření, jsem se snažila nalézt nejvhodnější motivační faktory pro řízení a motivaci v mateřských školách. Nelze však vytvořit univerzální model, pomůcku..

**Motivace sama o sobě k úspěchu nestačí. Ale bez ní také úspěchu nelze dosáhnout. Lidé jsou optimálně motivováni pouze tehdy, je-li v náležitě souhře celá řada faktorů, jenž v pracovním procesu působí. Úspěch z kvalitně odvedené práce je „nakažlivý“ a důvěryhodné a inspirativní prostředí může ovlivnit váhavce a dát jim sílu chtít něco změnit.**

Na závěr chci říci, že jsem se opravdu snažila, věnovala studiu podkladů a vypracování práce mnoho času. Sama v sobě jsem často hledala motivaci usednout ke knihám, dotazníkům a nakonec k té „kouzelné chytré bedýnce“ počítači. a všechno tam poctivě naťukat.

Zde je tedy výsledek mého snažení.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola*. Praha: Portál, 2003.  
ISBN 80-7178-537-7

DAIGELER, T. *Vedení lidí v kostce*. Praha: GRADA, 2008.  
ISBN 978-80-247-2158-3

DRUCKER, P. F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-066-2

HORALÍKOVÁ, M.; BRABENCOVÁ, H. *Personální řízení – vybrané otázky*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Katedra řízení, 2000.  
ISBN 80-213-0647-5

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004.  
ISBN 80-7315-078-6

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-79-X

NIERMEYER, R.; SEYFFERT, M. *Jak motivovat sebe a své spolupracovníky*. Praha: GRADA, 2005. ISBN 80-247-1223-7

OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Jaro v mateřské škole : kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 1998  
ISBN 80-7178-210-6

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006.  
ISBN 80-7357-176-5

SLAVÍKOVÁ, L.; WALTEROVÁ, E.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. aj. *Řízení pedagogického procesu*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta Centrum školského managementu, 2007

SVOBODA, J. *Leadership manažerské styly vedení lidí*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta Centrum školského managementu, 2007

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v praxi*. Praha: Management Press, 2006  
ISBN 80-7261-143-7

## **SEZNAM PŘÍLOH:**

Příloha č. 1 – Dotazník pro ředitelky mateřských škol

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitelky mateřských škol

Příloha č. 3 – Tabulka č. 1 Frekvence odpovědí ředitelek mateřských škol

Příloha č. 4 – Tabulka č. 2 Výpočet průměrné hodnoty odpovědí ředitelek

Příloha č. 5 – Tabulka č. 3 Frekvence odpovědí učitelek mateřských škol s praxí do 10 let

Příloha č. 6 – Tabulka č. 4 Výpočet průměrné hodnoty odpovědí učitelek s praxí do 10 let

Příloha č. 7 – Tabulka č. 5 Frekvence odpovědí učitelek s praxí do 20 let

Příloha č. 8 – Tabulka č. 6 Výpočet průměrné hodnoty odpovědí učitelek s praxí do 20 let

Příloha č. 9 – Tabulka č. 7 Frekvence odpovědí učitelek s praxí nad 20 let

Příloha č. 10 – Tabulka č. 8 Výpočet průměrné hodnoty odpovědí učitelek s praxí nad 20 let

**Dotazník pro ředitelky (vedoucí učitelky) mateřské školy****Identifikační údaje: vybranou odpověď zvýrazněte**

řídící funkce	ředitelka, vedoucí učitelka
počet let ve funkci	do 5 let, nad 5 let, více než 10let
druh zařízení	MŠ samostatný právní subjekt, MŠ se ZŠ
zřizovatel	obec, kraj, soukromé zařízení...

	<b>Zadání otázky</b>	<b>rozhodně ano</b>	<b>spíše ano</b>	<b>spíše ne</b>	<b>rozhodně ne</b>
1.	Uděláte si vždy dostatek času na komunikaci s podřízenými?				
2.	Má se ředitel zajímat o osobní život a zájmy svých zaměstnanců?				
3.	Škola má příjemné pracovní prostředí, dostatečně materiálně vybavené?				
4.	Jsou vzájemné vztahy mezi spolupracovníky Jsou na dobré úrovni				
5.	Ve škole funguje týmová spolupráce				
6.	Mají pracovníci dostatek možností pro osobní iniciativu, kreativitu, seberealizaci?				
7.	Dáváte dostatečný prostor pro další osobní a profesní rozvoj a vzdělávání pracovníků				
8.	Umožňujete výběr DVPP podle zájmu a zaměření pracovníků?				
9.	O osobní rozvoj a vzdělávání mají zájem více pracovníci s kratší pedagog. praxí?				
10.	Daří se vám lépe motivovat pedagogické pracovníce s kratší pedagogickou praxí?				
11.	Přijímají změny ochotně spíše pracovníce s kratší pedagogickou praxí				
12.	Znají zaměstnanci kritéria pro hodnocení pracovního výkonu?				
13.	Máte vypracována kritéria pro finanční odměny?				

**Vybranou odpověď v příslušném poli zakřížkujte:**

**Dotazník pro učitelky mateřské školy:**

<b>1</b>		<b>Vaše práce</b>				
1.1	(a)	Jak důležité je pro vás mít možnost ke zvyšování specializovaných znalostí v rámci zaměstnání?				
		-2	-1	0	1	2
		Chtěl (a) bych si dále rozšířit znalosti zejména v těchto oblastech:				
	(b)	Jak důležité je pro vás mít příležitosti k rozvoji své osobnosti v rámci zaměstnání (např. školení o komunikaci mezi lidmi, řešení konfliktů, relaxačních metodách, sebeovládání, atd.?)				
		-2	-1	0	1	2
		Chtěla bych si dále rozšířit znalosti zejména v těchto oblastech:				
1.2		Jak přijímáte změny v pedagogickém procesu?				
		-2	-1	0	1	2
1.3		Jak vnímáte současné změny ve společnosti?				
		-2	-1	0	1	2
<b>2.</b>		<b>Komunikace</b>				
2.1		Jak je důležitá pro vás pochvala a uznání?				
		-2	-1	0	1	2
2.2		Všímá si váš nadřízený dostatečně vaší práce?				
		-2	-1	0	1	2
2.3		Jak byste ohodnotila pracovní atmosféru ve vaší škole?				
		-2	-1	0	1	2
2.4		Dostává se vám bezprostředně takové pozitivní vazby, jakou si zasloužíte a očekáváte?				
		-2	-1	0	1	2
<b>3.</b>		<b>Motivace</b>				
3.1		Co vás motivuje?				
3.2		Co podrývá vaši motivaci?				
3.3		Co by mohl váš nadřízený udělat pro to, aby vás práce těšila?				
3.4		Co vy sama můžete udělat pro to, aby vás práce více těšila?				
<b>4.</b>		<b>Délka Vaší pedagogické praxe</b>				
		do 10 let	do 20 let	nad 20 let		

**Tabulka č.1****Frekvence odpovědí na otázky dotazníku pro ředitelky mateřských škol**

otázka č.	1	2	3	4	celkový počet odpovědí
1	14	17	1	0	32
2	10	17	5	0	32
3	22	10	0	0	32
4	10	21	1	0	32
5	12	19	1	0	32
6	24	8	0	0	32
7	18	14	0	0	32
8	15	15	0	2	32
9	7	19	3	3	32
10	6	20	4	2	32
11	10	19	2	1	32
12	24	7	1	0	32
13	28	3	0	1	32
14	2	22	4	4	32
15	3	26	1	2	32
16	19	12	1	0	32
17	0	8	20	4	32
18	10	18	1	3	32

**Tabulka č.2****Průměrná hodnota odpovědí na otázky dotazníku pro ředitelky mateřských škol**

číslo otázky	1	2	3	4	Průměr
1	14	34	3	0	1,59
2	10	34	15	0	1,84
3	22	20	0	0	1,31
4	10	42	3	0	1,72
5	12	38	3	0	1,66
6	24	16	0	0	1,25
7	18	28	0	0	1,44
8	15	30	0	8	1,66
9	7	38	9	12	2,06
10	6	40	12	8	2,06
11	10	38	6	4	1,81
12	24	14	3	0	1,28
13	28	6	0	4	1,19
14	2	44	12	16	2,31
15	3	52	3	8	2,06
16	19	24	3	0	1,44
17	0	16	60	16	2,88
18	10	36	3	12	1,91

**Tabulka č. 3****Frekvence odpovědí na otázky dotazníku pro učitelky mateřských škol  
s délkou pedagogické praxe do 10 let**

číslo otázky	-2	-1	0	1	2	počet odpovědí
1.1 a	0	0	0	4	6	10
1.1 b	0	0	4	2	4	10
1.2	0	1	4	4	1	10
1.3	0	0	4	2	4	10
2.1	0	0	2	2	6	10
2.2	0	0	2	2	6	10
2.3	0	0	3	4	3	10
2.4	0	0	0	7	3	10

**Tabulka č. 4****Průměrná hodnota odpovědí na otázky dotazníku pro učitelky mateřských škol  
s délkou pedagogické praxe do 10 let**

číslo otázky	-2	-1	0	1	2	průměr
1.1 a	0	0	0	4	12	1,60
1.1 b	0	0	0	2	8	1,00
1.2	0	-1	0	4	2	0,50
1.3	0	0	0	2	8	1,00
2.1	0	0	0	2	12	1,40
2.2	0	0	0	2	12	1,40
2.3	0	0	0	4	6	1,00
2.4	0	0	0	7	6	1,30



**Tabulka č. 5****Frekvence odpovědí na otázky dotazníku pro učitelky mateřských škol  
s délkou pedagogické praxe do 20 let**

číslo otázky	-2	-1	0	1	2	počet odpovědí
1.1 a	0	0	0	6	8	14
1.1 b	0	0	3	6	5	14
1.2	0	0	0	11	3	14
1.3	0	6	3	5	0	14
2.1	0	0	0	6	8	14
2.2	0	0	2	2	10	14
2.2	0	3	4	4	3	14
2.4	2	0	2	7	3	14

**Tabulka č. 6****Průměrná hodnota odpovědí na otázky dotazníku pro učitelky mateřských škol  
s délkou pedagogické praxe do 20 let**

číslo otázky	-2	-1	0	1	2	průměr
1.1 a	0	0	0	6	16	1,57
1.1 b	0	0	0	6	10	1,14
1.2	0	0	0	11	6	1,21
1.3	0	-6	0	5	0	-0,07
2.1	0	0	0	6	16	1,57
2.2	0	0	0	2	20	1,57
2.2	0	-3	0	4	6	0,50
2.4	-4	0	0	7	6	0,64

**Tabulka č. 7****Frekvence odpovědí na otázky dotazníku pro učitelky mateřských škol  
s délkou pedagogické praxe nad 20 let**

číslo otázky	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>počet odpovědí</b>
1.1 a	0	0	2	10	15	27
1.1 b	0	0	2	12	13	27
1.2	0	3	3	16	5	27
1.3	0	5	11	8	3	27
2.1	0	0	5	3	19	27
2.2	0	2	0	10	15	27
2.3	1	0	5	13	8	27
2.4	0	1	5	15	6	27

**Tabulka č. 8****Průměrná hodnota odpovědí na otázky dotazníku pro učitelky mateřských škol  
s délkou pedagogické praxe do 20 let**

číslo otázky	<b>-2</b>	<b>-1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>průměr</b>
1.1 a	0	0	0	10	30	1,48
1.1 b	0	0	0	12	26	1,41
1.2	0	-3	0	16	10	0,85
1.3	0	-5	0	8	6	0,33
2.1	0	0	0	3	38	1,52
2.2	0	-2	0	10	30	1,41
2.3	-2	0	0	13	16	1,00
2.4	0	-1	0	15	12	0,96