

Jana NAVRÁTILOVÁ
ORCID: 0000-0002-5375-0249
Ostravská univerzita

Proces identifikace vlastních vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol

Abstract: The Process of Identifying the Own Educational Needs of Nursery School Teachers

To identify the educational needs that nursery school teachers perceive as a discrepancy between the desired and real results of their work, is achieved through the realization of professional activities. One of the research objectives in relation to the issue of the professional growth of nursery school teachers in the Czech education system was to find out whether kindergarten or nursery school teachers can identify their educational needs and how these identified educational needs have a form. To achieve the research goal, the concept of triangulation was chosen — a combination of quantitative and qualitative approach. One of the methods outlined above is the method of document analysis and unstructured interview, which was conducted to supplement and verify the data obtained. The findings showed that the educational need identified by probands is necessary to develop in the area of professional competence components and that the skill to identify learning needs is an integral part of the process of continuous professional development of the nursery school teacher.

Keywords: educational need, kindergarten or nursery school teacher, professional activities, professional competence, professional growth

Klíčová slova: vzdělávací potřeba, učitelka mateřské školy, profesní činnosti, profesní kompetence, profesní růst

Úvod

Vzdělávací potřeby vznikají jako uvědomovaný nebo neuvědomovaný hypotetický stav, kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických i fyzických či společenských funkcí. Z pedagogického hlediska pak J. Průcha (2006, s. 124) definuje vzdě-

lávací potřebu jako to, co potřebují vzdělávající se subjekty od určitého typu edukace.

Vzdělávací potřeby učitelů

Na vzdělávací potřeby učitelů je však potřeba nahlížet v celém vzdělávacím kontextu. Jsou to jednak potřeby vyplývající z požadavků a očekávání státu, které jsou formulovány platnými normami — např. požadavky v oblasti bezpečnosti práce, požární ochrany, hygienických norem aj. Rovněž jsou to vzdělávací potřeby, které se odvíjí z priorit vzdělávací politiky státu. V této oblasti se vzdělávací potřeby učitelů vztahují např. k multikulturní výchově, environmentální výchově, mediální výchově či inkluzivnímu vzdělávání aj. Vzdělávací potřeby učitelů pak ovlivňují rovněž požadavky zřizovatele, který očekává např. evaluaci výsledků vzdělávání. Dalším faktorem, který působí na vzdělávací potřeby učitelů, je strategie školy. Jedná se o didaktické inovace, diagnostické dovednosti, různé specializace, osobnostně-sociální rozvoj, aj. (Prášilová, 2006, s. 117). Vzdělávací potřeby se však u učitelů mohou lišit a to z hlediska druhů, forem či oblastí vzdělávání a délky pedagogické praxe (Lazarová a kol., 2006, s. 69).

Učitelé vnímají svou vzdělávací potřebu jako napětí mezi požadovanými výsledky práce a hodnoceným reálným výkonem. Vzdělávací potřeby učitelů jsou determinovány několika faktory. Patří mezi ně především osobnost učitele, která je ovlivněna úrovní profesních kompetencí, zkušenostmi z praxe i vnější či vnitřní motivací k profesnímu růstu. Dalším faktorem, který výrazně ovlivňuje proces identifikace vzdělávacích potřeb učitelů, jsou vzdělávací potřeby a zájmy dětí, úroveň materiálních podmínek školy, kvalita pedagogických dokumentů a kvalita pedagogického řízení školy. Avšak individuální vzdělávací potřeby učitelů nemusí být vždy shodné se vzdělávacími požadavky školy. Za významný moment a integrální součást procesu identifikace vzdělávacích potřeb, je považována sebereflexe (Pavlov, 2007, s. 42–43).

Učitelka mateřské školy a specifika její profese

Učitelství je proces, který probíhá v čase, má své aktéry, cíle a metody. Učitelování v mateřské škole vykonává realizaci profesních činností dospělá, k tomu určená a vzdělaná osoba — učitelka mateřské školy (Burkovičová, 2013, s. 5).

Učitelka mateřské školy hraje v životě dítěte významnou roli. Je zpravidla první osobou, se kterou se dítě setkává mimo svou rodinu a tráví s ním poměrně dlouho dobu během dne (někdy i přes nesouhlas dítěte), pomáhá mu přivykat novému prostředí, režimu dne, vytvářet nové sociální vztahy, přispívá

k rozvoji dítěte po stránce kognitivní, psychomotorické i afektivní. Přesto je učitelka mateřské školy veřejností stále vnímána víc jako matka, než profesionál a láska k dětem je mnohdy vnímána jako nejdůležitější charakteristika jejího povolání (Burkovičová, 2013, s. 16; Syslová, 2012, s. 82).

Profesi učitelky mateřské školy lze tedy definovat jako profesní činnost kvalifikovaného odborníka v oblasti preprimárního vzdělávání, který je osobnostně vyzrálý a kompetentní převzít odpovědnost za všestranný rozvoj dítěte s ohledem na jeho individuální zvláštnosti v úzké vazbě na rodinnou výchovu (Šmelová, Nelešová, 2009, s. 12; Burkovičová, Kropáčková, 2014, s. 567).

Výkon profese učitelky MŠ, která se proměňuje v souvislosti s vývojem společnosti a především s požadavky kutikulární politiky a změnami paradigmat přístupu k dítěti, je podmíněn náročnými a psychologicky rozmanitými požadavky. Očekává se, že učitelka bude děti nejen vzdělávat, ale i vychovávat a rozvíjet jejich zájmy a postoje na základě poznání jejich osobnostních rozdílů. Proto se v celé novověké historii, stejně jako dnes, setkáváme s řadou problémů, jejichž řešení se promítá i do specifik profese učitelky mateřské školy. Tato specifika vychází rovněž z významu, který česká společnost přisuzuje předškolnímu vzdělávání, z odpovědnosti, závažnosti a požadavků na výkon profese učitelky mateřské školy, z požadavku odpovídajícího přístupu, který vychází z věkových zvláštností dítěte předškolního věku, z úlohy, kterou v systému celoživotního vzdělávání každého dítěte zaujímá instituce mateřské školy a v neposlední řadě je to skutečnost, že v této profesi pracují především ženy (Čáp, Mareš, 2001, s. 264–265; Burkovičová, 2013, s. 11, 15).

Na specifika profese učitelky v mateřské škole můžeme pohlédnout z několika rovin a dimenzí. V odborné dimenzi, která se projevuje profesním chováním a jednáním napříč všemi ostatními profesními oblastmi se promítá individualita a osobní vlastnosti každé učitelky. Charakter a kvalita vztahu k dítěti v individuální rovině, pedagogický takt, vztah k rodičům dítěte, ke své profesi, způsob verbální i nonverbální komunikace, řešení problémů a konfliktů, hodnotová orientace, postoje i výběr a ovládání emocí, představují specifika v etické dimenzi profese učitelky MŠ.

Významným etickým ukazatelem je skutečnost, jak učitelka přijímá odpovědnost, závažnost, požadavky společnosti na změny v oblasti své práce, propojování průběžně různě zdokonalovaných komponent kompetencí v zájmu rozvoje dětí svěřené skupiny. Odpovědné, odborné rozvíjení osobnosti dítěte předškolního věku jde ruku v ruce s vysokou mírou porozumění a lásky k dítěti a s poznáváním jeho potřeb (Burkovičová, 2013, s. 17).

Učitelka mateřské školy svou profesní činnost reflektuje neustále a tak trvale a opakovaně identifikuje své vzdělávací potřeby. K rozhodujícím aspektům, jež ovlivňují proces identifikace vzdělávacích potřeb učitelky MŠ, patří její individualita, působivost sebereflexe vlastní osobnosti, její hodnoty a postoje. K dal-

ším aspektům pak patří jedinečnost životních zkušeností, které se stávají základem pro nové učení, využívání rozmanitých metod učení se, ale především praktické zkušenosti učitelky z vlastní pedagogické činnosti (Pavlov, 2002, s. 65–66; 2012, s. 62; Burkovičová, 2013, s. 5).

Metodologie výzkumu

Studiem řady poznatků a názorů mnoha odborníků nás přivedlo k závěru, nejvýznamnějším východiskem pro proces identifikace vzdělávacích potřeb učitelky mateřské školy, jsou reflektované profesní činnosti. Tento závěr teoretické části se stal východiskem pro zorganizování kvalitativního pedagogického výzkumu mezi učitelkami mateřské školy v Ostravě, který probíhal po dobu školních let 2011/2012–2015/2016.

Jedním z cílů výzkumu v souvislosti s problematikou týkající se profesního růstu učitelek mateřských škol v českém vzdělávacím systému, bylo zjistit, zda dovedou učitelky mateřských škol identifikovat svou vzdělávací potřebu a jakou mají tyto identifikované vzdělávací potřeby podobu.

Vzhledem k výzkumnému cíli bylo záměrem tohoto výzkumu reprezentovat nikoliv populaci, ale určitý problém. Pro získávání výzkumných případů byla použita forma kompletního sběru (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 74). V tomto konkrétním případě, tedy při zkoumání, jak se projeví dovednost učitelek MŠ identifikovat svou vzdělávací potřebu v profesních činnostech, byla jako výzkumný soubor zvolena skupina 20 učitelek mateřské školy v Ostravě.

Všechny probandky byly plně kvalifikovány. Délka jejich pedagogické praxe se pohybovala v rozmezí 6 až 40 let. Nejčtenější skupinu (14) výzkumného souboru tvořily probandky se středoškolským vzděláním. Tři probandky absolvovaly během sledovaného období další kvalifikační prohlubující vzdělávání (jedna probantka bakalářský vzdělávací program a dvě probandky navazující magisterský vzdělávací program), jedna probandka absolvovala během sledovaného období další rozšiřující kvalifikační vzdělávání (studium v programu celoživotního vzdělávání — speciální pedagogika pro učitelky MŠ) a jedna probandka funkční vzdělávání (studium pro ředitele škol a školských zařízení). Mimo tří probandek, které pracovaly v délce 4 až 6 let mimo školství, působí všechny probandky po celou dobu v profesi učitelky MŠ.

Pro realizaci výzkumného cíle byl zvolen koncept triangulace — kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu. I když oba přístupy vychází z odlišných epistemologických předpokladů, lze při použití kvalitativní metodologie a posléze kvantitativní metodologie vytvořit dostatečně hlubokou teorii potvrzenou na širokém vzorku (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 25). K objas-

nění vytýčeného cíle byl zvolen design zakotvené teorie (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 84). Tento přístup, jehož podstatou je zkoumání určitého procesu, dobře odpovídal výzkumnému cíli a bylo možné jej kombinovat s kvantitativními metodami výzkumu.

Jednou z uplatněných metod, z níž uvádíme výsledky, byla metoda analýzy dokumentů. Sběr dat se prolínal s jejich současnou analýzou. Průběžně získávaná data byla analyzována cyklicky. K vlastní analýze bylo použito metod otevřeného, axiálního a selektivního kódování, které vychází z interpretativního postupu zakotvené teorie. Kódovány byly hospitační záznamy kontrolních a vzájemných hospitací, písemné záznamy pohospitačních rozborů sledovaných hospitací, záznamy sebehodnocení realizovaných edukačních činností během hospitace, písemné sebereflexe probandek a záznamy z pedagogických porad, které proběhly ve sledovaném období.

V textu dokumentů byly analyzovány identifikované vzdělávací potřeby probandek. Pasáže v textech, které byly z hlediska výzkumného cíle významné, byly v textu označovány podtržením a byly jim přiřazovány významové kategorie, kódy.

Za významné se jevily pasáže vztahující se k:

- plánování pedagogické práce, návaznost třídního vzdělávacího projektu na školní vzdělávací projekt;
- připravenosti učitelky na edukační činnost;
- spolupráce učitelek ve třídě;
- komunikace;
- interakce učitelka–děti;
- učitelčina podpora a vytváření sociálních vztahů dětí ve skupině;
- uplatnění, vhodnost zvolených vzdělávacích a výchovných metod, forem učení se dětí a organizačních forem práce učitelky;
- vyváženost spontánních činností dětí a řízených činností učitelkou;
- přiměřenost, srozumitelnost a podnětnost motivace dětí učitelkou;
- tematická návaznost průběžné motivace dětí učitelkou;
- využití hodnocení dětí jako motivačního prvku;
- respektování individuálních zvláštností dětí učitelkou.

Výsledky analýzy jednotlivých dokumentů byly průběžně systematicky porovnávány, ověřovány a doplňovány nestrukturovaným rozhovorem, jako další výzkumnou metodou, který byl vedený za účelem doplnění a ověření získaných dat.

K analýze a interpretaci kvalitativních dat byla vytvořena šablona, která vycházela z navrženého kódovacího systému a odborné literatury. Předem byla určena klíčová kategorie (profesní růst učitelky MŠ — v šabloně označena PR), podkategorie (profesní kompetence učitelky MŠ — v šabloně označeno K1–K7) a subkategorie (komponenty profesních kompetencí učitelky MŠ — označeno

KK1/1–KK7/7), které vyhovovaly potřebám výzkumu (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 233).

Analýza byla zahájena otevřeným kódováním, jehož prostřednictvím byla v textu lokalizována témata týkající se identifikace vzdělávacích potřeb učitelky MŠ, jejich saturace prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a uplatnění identifikovaných a saturovaných vzdělávacích potřeb v profesních činnostech. Poté bylo využito axiální kódování, jehož pomocí byly vytýčeny osy propojující jednotlivé podkategorie, které tvořily profesní kompetence učitelky MŠ a byly označeny K1–K7. V závěru analýzy bylo provedeno selektivní kódování — v textu byla lokalizovány subkategorie, které tvořily komponenty profesních kompetencí s označení KK1/1–KK7/7. Získaná data a kódy byly opětovně přezkoumány a selektivně zpracovány. Data byla zpracována induktivním a deduktivním způsobem.

Výsledky výzkumu

Ze zjištění vyplynulo, že vzdělávací potřebou, kterou probandky dokázaly identifikovat jako rozpor mezi požadovanými a reálnými výsledky své práce, je potřeba rozvinout se v oblasti komponent profesních kompetencí. Mezi nejčastěji identifikovanými vzdělávacími potřebami rozvinout si jednotlivé komponenty profesních kompetencí, dominovala u probandek především komponenta kompetence pedagogické — dovednost rozvíjet individuální zájmové potřeby dítěte a respektovat jeho práva ve své pedagogické praxi. V souvislosti s další nejčastěji identifikovanou komponentou kompetence diagnostické a intervenční — dokázat identifikovat děti se specifickými potřebami učení a dokázat tak uzpůsobit svou edukační činnost včetně vhodného výběru metod jejich možnostem a komponentou kompetence profesně a osobnostně kultivující — dokázat reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a reagovat na změny výchovně vzdělávacích podmínek, nás přivedlo k názoru, že probandky považují jako svou prioritní vzdělávací potřebu především zájem a potřeby dětí předškolního věku a že schopnost sebereflexe své práce ve vztahu k RVP PV a reflexe vzdělávacích potřeb a zájmů dětí předškolního věku jsou součástí profesních kompetencí učitelky mateřské školy (Burkovičová in Pavlov, 2007).

Závěr

Prioritní vzdělávací potřebu učitelky MŠ tvoří především zájem a potřeby dětí předškolního věku.

Schopnost sebereflexe své práce ve vztahu k RVP PV a reflexe vzdělávacích potřeb a zájmů dětí předškolního věku jsou součástí profesních kompetencí učitelky mateřské školy.

Dovednost identifikovat vzdělávací potřebu je nedílnou součástí procesu kontinuálního profesního rozvoje učitelky MŠ.

Závěr byl doplněn o poznání, že se tato dovednost bezprostředně dotýká především zpětné vazby od vedoucích pracovníků školy.

Literatura

- Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Burkovičová, R., Kropáček, J. (2014). *Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů*. „Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti“, 24 (4), s. 567.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 264–265.
- Lazarová, B. a kol. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Pavlov, I. (2002). *Profesijní rozvoj pedagogického zboru školy: námety na školocentrický a personocentrický model kontinuálního vzdělávání učitelův*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, s. 65–66.
- Pavlov, I. (2007). *Perspektivy kontinuálního vzdělávání učiteliek mateřských škôl na Slovensku*. In: Miňová, M. (ed.), *Kvalita materskej školy v teórii a praxi: Zborník príspevkov z celoslovenskej odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 5.–6. októbra 2006*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, s. 42–43.
- Pavlov, I. (2012). *Model profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku*. In: J. Kohnová (ed.), *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference: se uskutečnila ve dnech 23. a 24. dubna 2012 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Kreace, [s.?).
- Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky*. Vyd. 2., aktualizované. Praha: Portál.
- Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2011). *Postavení standardů v koncepčním rámci předškolního vzdělávání*. In: R. Kroufek, J. Šlégl (eds.), *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech: Sborník z konference konané 10.–11. listopadu 2011 v rámci projektu ESF Společně to dokážeme*. Ústí nad Labem: Centrum digitálních služeb MINO, Ing. Tomáš Mikulenka.
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole: Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Šmelová, E., Nelešová, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Švaříček, R., Šedřová K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Internetový zdroj

- Vzdělávací potřeby. (2009). In: *Andragogický slovník, Andromedia.cz* [online]. Praha, <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavaci-potreby> (cit. 2018-06-03).