

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Margita FERANSKÁ

Autoreferát dizertačnej práce

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA A JEHO DETERMINANTY

Nitra 2019

Dizertačná práca bola vypracovaná v dennej forme doktorandského štúdia na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Predkladateľ: **Mgr. Margita Feranská**
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: **doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.**
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti:

Autoreferát bol rozoslaný dňa

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa o hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačnej práce v odbore doktorandského štúdia, vymenovanou predsedom odborovej komisie v odbore 1.1.4 Pedagogika, študijný program Pedagogika na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra.

Predseda odborovej komisie:

prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Margita FERANSKÁ

Autoreferát dizertačnej práce

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA A JEHO DETERMINANTY

na získanie akademického titulu „philosophiae doctor“ v skratke „PhD.“

v študijnom programe: pedagogika

študijný odbor: 1.1.4 Pedagogika

Nitra 2019

Obsah

0	Úvod	5
1	Štruktúra dizertačnej práce	7
2	Profesia a profesijný rozvoj učiteľa	8
3	Súčasný stav rozpracovania skúmanej problematiky	10
4	Metodologická orientácia výskumu	11
5	Náčrt výsledkov výskumu	15
6	Odporúčania pre prax	24
7	Záver	28
8	Summary	30
9	Výber použitej literatúry	32
10	Zoznam publikačnej činnosti doktoranda	34

0 ÚVOD

Poňatie profesie učiteľa, učiteľskej profesie zahŕňa nie len oblasť profesijných kompetencií, ale aj vedomosti, praktické skúsenosti a postoje učiteľa. Učiteľ by mal ovládať stratégie vyučovania a výchovy na teoretickej a praktickej úrovni s ohľadom na psychologické a sociálne aspekty, ktoré vzdelávanie a výchova žiakov prináša. Meniace sa podmienky vzdelávania na školách sa prejavujú zmenou role učiteľa a žiaka zmenou ich vzťahu v edukačnom procese v prospech posilnenia samostatnosti žiakov. Podľa R. Dytrtovej (2009) je učiteľská profesia veľmi náročná a vyžaduje kvalitnú prípravu a dostatočnú erudíciu. Učiteľ opúšťa rolu mentora a zaujíma rolu facilitátora, ktorý žiaka v jeho sebazvdelávaní podporuje, učivo vysvetľuje a učí žiaka pracovať s informáciami, prepájať ich a poznatky aplikovať. Významnou úlohou učiteľa je facilitácia, uľahčenie transformácie informácií do podoby vedomostí, zručností a návykov či postojov, ktoré žiak získava. K. Starý (et al.) (2012) tvrdí, že vo všeobecnosti je zmyslom profesijného rozvoja učiteľa zlepšovanie vzdelávacích výsledkov žiakov, ktoré môžeme očakávať. S tým veľmi úzko súvisia determinanty, činitele profesijného rozvoja učiteľa. Čo všetko vplýva a ovplyvňuje profesijný rozvoj učiteľa nie len zvonku ale aj celá vnútorná štruktúra determinantov. S uvedeným súvisí téma našej dizertačnej práce a fakt, že sme sa rozhodli analyzovať tieto determinanty profesijného rozvoja.

Práca má výskumno-exploračný charakter a zaoberá sa štruktúrou determinantov v rámci profesijného rozvoja učiteľa s dôrazom na jednotlivé fázy profesie učiteľa, konkrétne, začínajúceho učiteľa, učiteľa s prvou atestáciou (profesijná stabilizácia), učiteľ v profesijnom konzervatorizme (profesijné vyhasínanie) učiteľa.

V teoretickej časti sa dizertačná práca venuje charakteristike profesie učiteľa, jeho profesionality, rozdeleniu a charakteristike jednotlivých fáz profesie učiteľa a v neposlednom rade sa venuje štruktúre determinantov profesijného rozvoja učiteľa. V prvej kapitole sa venujeme charakteristike profesie učiteľa, vnímaniu profesie učiteľa, profesionalizácii učiteľa, opisujeme historicko-spoločenské východiská profesie učiteľa, objasňujeme základné historické etapy premeny učiteľstva od histórie až po súčasnosť a venujeme sa profesii učiteľa v rámci pedeutologických výskumov. V druhej kapitole sa sústreďujeme na členenie jednotlivých fáz profesie učiteľa, od pregraduálnej prípravy až po koniec profesie učiteľa a venujeme pozornosť znakom každej fázy profesie a ich vzájomným rozdielom. Tretiu, záverečnú teoretickú, kapitolu tvorí analýza štruktúry determinantov profesijného rozvoja učiteľa, pričom sme ju členili na vonkajšie a vnútorné determinanty, ktoré ovplyvňujú profesiu učiteľa. Na záver tejto kapitoly opisujeme subjektívnu teóriu učiteľa ako dôležitý aspekt formovania profesijného rozvoja učiteľa, ako vnútorného determinantu.

V empirickej časti sme hľadali odpovede na otázky: *Ktoré determinanty ovplyvňujú učiteľa pri jeho profesijnom raste? Aké rozdiely existujú v štruktúre determinantov profesijného rozvoja učiteľa vo vzťahu ku kariérenému stupňu učiteľa? Aký je vzťah medzi dĺžkou pedagogickej praxe a štruktúrou determinantov profesijného rozvoja učiteľa?*

Hlavným cieľom dizertačnej práce je zostavenie modelu, ktorý skúma determinanty ovplyvňujúce profesijný rozvoj učiteľa počas jeho profesijnej dráhy. Zároveň vytvoriť teóriu, ktorá by objasňovala štruktúru determinantov.

Nasledovné čiastkové ciele sú tieto:

1. Zistiť, ktoré determinanty najvýznamnejšie ovplyvňujú profesijný rozvoj učiteľa.

2. Zistiť vzťah medzi štruktúrou vplyvu determinantov profesijného rozvoja učiteľov a rozdielnou dĺžkou pedagogickej praxe.
3. Zostavenie modelu štruktúry determinantov profesijného rozvoja v jednotlivých fázach učiteľskej profesie.

Vo výskume bol využitý zmiešaný dizajn výskumu, použili sme dotazník, ktorý sme sami vytvorili a následne sme realizovali pološtrukturované rozhovory s danými spomenutými kategóriami učiteľov. Výskumnú vzorku tvorili učitelia sekundárneho vzdelávania, pri dotazníkoch to bolo 791 učiteľov a rozhovory sme realizovali v počte 12.

Výskumom bolo zistené, že existuje rozdiel v štruktúre determinantov profesijného rozvoja učiteľov vo vzťahu k rozdielnej dĺžke pedagogickej praxe. Konkrétne, učitelia v jednotlivých kategóriách dĺžky pedagogickej praxe majú rozličnú štruktúru determinantov profesijného rozvoja učiteľa. V štruktúre determinantov sme zobrazili, ktoré determinanty najvýraznejšie ovplyvňujú danú kategóriu učiteľov podľa rôznej dĺžky pedagogickej praxe.

1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE

ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A SCHÉM	9
ÚVOD	10
1 PROFESIA A PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA	12
1.1 Spoločensko-historické východiská profesie učiteľa	14
1.1.1 Spoločenské pohľady na profesiu učiteľa	18
1.2 Profesia a profesionalita učiteľa	22
1.3 Profesia učiteľa v pedeutologických výskumoch	26
2 PROFESIJNÁ DRÁHA A PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA	30
2.1 Členenie fáz profesie učiteľa	32
2.2 Etapa výberu profesie učiteľa	35
2.2.1 Motívy voľby profesie učiteľa	36
2.3 Etapa pregraduálnej prípravy učiteľa	37
2.4 Začínajúci učiteľ a jeho adaptácia na profesiu	38
2.5 Profesijná stabilizácia profesie učiteľa	44
2.6 Profesijné vyhasínanie – profesijný konzervatorizmus učiteľa	46
2.6.1 Syndróm vyhorenia a stres v učiteľskej profesii	47
2.7 Uvádzajúci učiteľ a jeho význam pri začínajúcom učiteľovi	49
3 DETERMINANTY PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽA	51
3.1 Štruktúra determinantov profesijného rozvoja učiteľa	51
3.2 Vonkajšie determinanty profesijného rozvoja učiteľa	55
3.2.1 Ďalšie vzdelávanie učiteľov ako vonkajší determinant profesijného rozvoja učiteľa	58
3.3 Vnútorné determinanty profesijného rozvoja učiteľa	60
3.3.1 Subjektívna teória učiteľa ako vnútorný determinant profesijného rozvoja učiteľa	62
4 VÝSKUM ZAMERANÁ NA DETERMINANTY PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽA	67
4.1 Súčasný stav riešenej problematiky u nás a v zahraničí	67
4.2 Ciele a hypotézy výskumu	68
4.3 Výskumné metódy	69
4.4 Charakteristika výskumnej vzorky	77
4.5 Interpretácia výsledkov výskumu	79
4.6 Analýza údajov získaných rozhovorom	97
4.6.1 Pojmové mapy z výsledkov rozhovorov	108
5 DISKUSIA	111
5.1 Odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax	114
ZÁVER	116
POUŽITÁ LITERATÚRA	118
PRÍLOHY	125

2 PROFESIA A PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA

Učiteľská profesia a vzdelávanie učiteľov patrí k základným témam v diskusiách o premenách vzdelávania a učiteľskej profesie na celom svete. Otázky, ktoré sa dotýkajú profesijných kvalít učiteľstva a nárokov na výkon profesie učiteľa narastajú a vynárajú sa nové odpovede. Na to, či učiteľská profesia naplňa a bude v budúcnosti schopná naplňať požiadavky spoločnosti, ktoré sú čoraz vyššie, má rozhodujúci vplyv aj spoločenský vývoj a príslušníci danej profesie. Konkrétne hovoríme o tom, ako učelia ako príslušníci profesie učiteľstva budú budovať svoju profesijnú identitu, svoj status učiteľstva a zároveň zlepšovať svoju expertnosť v profesii, ako si učelia obhája svoju profesijnú etiku či profesijnú autonómiu, ako vedia narábať s učiteľstvom ako povoláním. Tu patria aj ďalšie prejavy, napríklad to, či budú učelia napredovať vo svojej profesii, či budú zlepšovať svoje zručnosti na vyučovaní, či budú schopní tvoriť inovácie v edukácii alebo len vykonávať nariadenia, ktoré majú priradené, či už od riaditeľov alebo vyšších orgánov.

Dnes sa profesia učiteľa ocitá v rozporuplnej a zložitej situácii, v ktorej sa strieda snaha stať sa uznávanou a plnohodnotnou profesiou s jej všetkými príslušnými znakmi, ktoré má profesia spĺňať. Od 20. storočia je v pedológii známy trend profesionalizácie učiteľstva. Učiteľom sa pripisovala vysoká profesijná autonómia zároveň učiteľ je tvorcom kurikula pre vzdelávanie žiakov na školách. To sa prejavilo v chápaní učiteľa ako experta, odborníka vo svojej oblasti a v možnosti uľahčovania procesu vzdelávania pre žiakov počas vyučovania. Učiteľ – profesionál by mal jednoznačne ovládať procesy rozhodovania, interpersonálne stratégie medzi svojimi žiakmi ale aj s ich rodičmi a kolegami, mal by disponovať znalosťou kauzality a sebareflexiou, ktorá musí byť postavená na odbornej báze v rámci konania, činnosti učiteľa na vyučovaní.

V dnešnej dobe je kladený dôraz hlavne na odbornosť, expertnosť profesie učiteľa, poňatie učiteľa ako odborníka vo svojej oblasti. Zároveň hovoríme o odborníkovi, ktorý uľahčuje procesy učenia a zároveň vytvára priaznivé podmienky a podnetné príležitosti čo najkvalitnejšiemu rozvoju každého žiaka na vyučovaní. Expertné ponímanie profesie podľa V. Spilkovej (2007) je východiskom k hľadaniu novej identity učiteľa, k vymedzovaniu nových hodnôt profesie. V jej výskumoch podstaty profesionality učiteľa môžeme identifikovať konkrétny prístup. Vychádza z toho, že dôležitým atribútom pravej profesie sú existencie špecializovaného poznania a nutnosť hlbšieho profesionálneho vzdelávania, čo je u učiteľa nie len žiadané, ale nutné. Za významný predpoklad profesionalizácie učiteľstva sú považované expertné, špecializované profesijné vedomosti, ktoré učiteľ má. Podľa L. S. Shulmana (1987) sa profesijná vedomosť spája s expertnosťou vo vzťahu k vedeniu vyučovania, ako nástroj k hlbšiemu pochopeniu, premysleniu si a riešenie praktických problémov a reálnych situácií ako východisko k prezentácii a argumentácii vlastného poňatia vyučovania. Profesijnú vedomosť autor prekladá z jeho anglického ekvivalentu „*professional knowledge*“, „*knowledge base for teaching*“, čo môžeme vysvetliť ako vedomosť ako základná bunka pre vyučovanie, pre to, aby učiteľ vedel vyučovať. L. S. Shulman (1987) nadväzuje na profesijnú vedomosť a charakterizuje ju aj ako súbor profesijných, expertných zručností, znalostí, vedomostí vytvorených na základe teórie a výsledkov výskumu. Vedomosti, ktoré výrazne odlišujú profesionála od laika sú dnes považované za piliere „kultúry profesionality“.

V dôraze na systematickú kodifikáciu profesijného videnia ako hlavného znaku profesionalizácie učiteľstva majú vplyv práce spomínaného autora L. S. Shulmana (1987), ktorý vymedzuje poznatkovú bázu učiteľstva prostredníctvom niekoľkých oblastí profesijných vedomostí. Patrí sem hlavne rozvoj didaktickej znalosti obsahu, ktorá je významná pre rozvoj odborových didaktík. Medzi ďalšie koncepcie pri definovaní podstaty profesionality patrí spoluvytváranie kurikula, pojem kompetencia učiteľa, či vzdelávanie učiteľov.

Zo sociologického hľadiska zastáva v spoločnosti profesia veľmi dôležitú úlohu, napríklad z pohľadu sociálnej stratifikácie. Z tohto pohľadu znamená profesia povolanie spojené s určitou kvalifikáciou, alebo odbornými vedomosťami, zručnosťami vykonávané na základe zákonného oprávnenia, čiže je podložené aj zákonom. Ak nazeráme na profesiu učiteľa vo všeobecnej rovine, môže nám k tomu slúžiť aj spomenuté sociologické hľadisko, pričom sociológia skúma postavenie profesie učiteľa v spoločnosti a potrebu inovácie profesie učiteľa a neustáleho vzdelávania a vytvárania vhodných podmienok pre individuálny prístup k žiakom.

Z pedagogického hľadiska môžeme na profesiu učiteľa nahliadať aj prostredníctvom viacerých výskumov domácich či zahraničných autorov. Z domácich autorov sa profesii učiteľa, resp. pedeutológii venuje D.R. Goodwin (2005), Š. Chudý (2014), K. Juklová (2013), S. Kariková (2004), B. Kosová (2005), I. Pavlov (2013, 2014, 2017) ale aj B. Kasáčová (2009), ktorá sa zaoberala v tejto publikácii pedeutologickým výskumom z hľadiska etapizácie profesie v súvislostiach jednotlivých etáp profesie učiteľa. K tejto problematike sa bližšie vyjadrujeme v nasledujúcich častiach práce, predovšetkým v jednotlivých fázach profesie učiteľa.

Môžeme zároveň vyjadriť potrebu pedagogického poznania prostredníctvom výskumov, ktoré sú orientované na poznávanie učiteľovej osobnosti, jeho profesijného rastu a stavu, štúdium učiteľskej profesie ako profesijnej a sociálnej skupiny, či náhľady na jeho názorové, postojoyé, etické a morálne charakteristiky.

Rozvoj každej profesie je do veľkej miery ovplyvnený podmienkami spoločnosti, v ktorej existuje mnoho významných činiteľov, ktoré sú potrebné pre zlepšovanie kvality nie len vzdelávacieho systému, ale aj významné činitele, ktoré ovplyvňujú profesiu učiteľa a jej následný rozvoj. Výrazným prvkom v učiteľskej profesii je feminizácia profesie učiteľa, pričom samotné ženy do tejto profesie nastúpili od druhej polovice 19. storočia, kedy pribudlo viac žien s relatívne vysokým počtom. Podrobnejšie sa historickým aspektom profesie učiteľa venujeme v nasledujúcej podkapitole našej práce.

3 SÚČASNÝ STAV ROZPRACOVANIA SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Vo výskumoch C. M. Clarka – P. L. Petersona (1986, s. 279-280) autori zdôrazňujú oblasti, v ktorých sa prejavuje expertnosť učiteľskej profesie. Medzi oblasti sa zaraďuje autonómia učiteľa, teda ochota a schopnosť prevziať zodpovednosť za modifikáciu učebných plánov a úloh žiakom na základe ich potrieb. S autonómiou súvisí flexibilita učiteľa v zmysle anticipácie možných situácií a prípravy ich variantných riešení, rovnako ako zvažovanie zmien v procese plánovania na vyučovaní. Procesuálna a rezultatívna účinnosť súvisí s efektívnejšími plánmi vyučovacích jednotiek, ktoré stanoví učiteľ a mení ich podľa požiadaviek a schopností žiakov. V neposlednom rade ide o oblasť myslenia expertov učiteľov, čo vychádza z ich integrácie vedomostí a zručností, ktoré majú a prehlbujú tak svoje skúsenosti.

Mnoho výskumov naznačuje, že najdôležitejšie z uvedených charakteristík expertnosti v učiteľskej profesii je základňa bohatých vedomostí a zručností, ktoré učiteľovi pomáhajú napredovať vo svojej pedagogickej praxi a byť lepším učiteľom na vyučovaní.

Výskumy potvrdzujú, že zásadný rozdiel medzi učiteľmi expertmi a začínajúcimi učiteľmi („učiteľ novice“) je ich didaktická znalosť obsahu vyučovania. Tento fakt potvrdzuje aj výskum P. Grossmana et al. (2005, s.201-231). L. Rovňanová (2015, s. 123) vo svojej publikácii uvádza výskum, ktorého cieľom bolo identifikovať stav praktickej a teoretickej pripravenosti učiteľov v oblasti ich profesijných kompetencií a pedagogických činností, ktoré sú potrebné na výkon profesie učiteľa. Tieto kompetencie vychádzajú z kompetenčného profilu učiteľa a štúdiu realizovala výskum na základe analýzy doterajších výsledkov ohľadom využívania profesijných kompetencií učiteľa. Autorka L. Rovňanová (2015) zistila, že o profesijných kompetenciách učiteľov z ich pohľadu nazerajú na ne rôzne, v závislosti od ich dĺžky pedagogickej praxe. Výskumnú vzorku tvorili aj učelia už v pregraduálnej príprave, začínajúci učelia, učelia s praxou. S výsledkami výskumu súvisí fakt, ako respondenti chápu profesijné kompetencie a ako ich definujú. To ovplyvňuje, ako s nimi disponujú v pedagogickej praxi, ako ich reflektujú a ako sa s nimi identifikujú. Až 86,14% respondentov vo výskume dokázalo vystihnúť podstatu profesijných kompetencií. Odporúčaním výskumu bolo, aby si učelia vypracovávali svoj vlastný osobný plán profesijného rozvoja a zároveň aj kariérneho rastu. Tiež by mali byť pre učiteľov jasné kritériá posudzovania úrovne profesijných kompetencií na konkrétnych pozíciách učiteľov a kariérnych stupňoch.

P. Gavora (2002, s. 240 – 256) analyzuje motívy k voľbe učiteľského povolania, to znamená, aké determinanty viedli učiteľov k voľbe svojej profesie. V spomenutom výskume vyrozprávalo svoj životný príbeh 11 učiteľov, v ktorých sa objavili determinanty – prvky, na základe ktorých vie výskumník zhodnotiť, aké determinanty významne pôsobili na voľbu povolania učiteľa a na jeho genézu. Medzi hlavné činitele patria: rodinné prostredie v čase detstva, osobnostné vlastnosti mladého človeka (sebaistota), vlastnosti, ktoré môžeme považovať za „výbavu učiteľa“ (presnosť, spoľahlivosť, zodpovednosť a i.), skúsenosti zo školy (normy a činnosti, ktoré učiteľ prežil), rolové vzory (učelia, ktorých videli a považujú za svoj vzor), kľúčové osoby (charizmatickí ľudia – v pozitívnom slova zmysle), zlomové udalosti (v práci, v rodine a pod.).

4 METODOLOGICKÁ ORIENTÁCIA VÝSKUMU

V dizertačnej práci sme uplatnili zmiešaný dizajn výskumu, použili sme kvantitatívno-kvalitatívne stratégie výskumu pri zbere a vyhodnocovaní údajov. Dizajn výskumu sme volili z dôvodu prispôsobenia výskumných cieľov dizertačnej práce.

Ciele a hypotézy výskumu

Vychádzajúc z cieľa dizertačnej práce a uvedených teoretických východísk definujeme výskumný problém nasledovne: Analýza determinantov, ktoré ovplyvňujú profesijný rozvoj učiteľov. Ktoré činitele považujú učitelia za rozhodujúce pri ovplyvňovaní ich rozvoja profesionality. Či majú záujem sa ďalej vzdelávať, na základe akých determinantov. Zároveň si kladieme otázku, ktoré sú rozhodujúce činitele, na základe ktorých sa učiteľ rozhoduje profesijne sa zlepšovať, profesijne rásť. Počas písania teoretickej časti našej práce sme hľadali odpoveď na túto otázku: „*Ktoré determinanty ovplyvňujú učiteľa pri jeho profesijnom raste?*“

Na základe týchto podnetov formulujeme výskumný problém takto:

1. Deskriptívny výskumný problém: Zistiť a objasniť komplexnú štruktúru determinantov profesijného rozvoja učiteľa z hľadiska dĺžky praxe.
2. Relačný výskumný problém: Zistiť vzťah medzi kariérnym stupňom učiteľa a jednotlivými determinantmi – štruktúrou determinantov profesijného rozvoja učiteľa.

Hlavným cieľom dizertačnej práce je zostavenie modelu, ktorý skúma determinanty ovplyvňujúce profesijný rozvoj učiteľa počas jeho profesijnej dráhy. Zároveň vytvoriť teóriu, ktorá by objasňovala štruktúru determinantov.

Nasledovné čiastkové ciele sú tieto:

1. Zistiť, ktoré determinanty najvýznamnejšie ovplyvňujú profesijný rozvoj učiteľa.
2. Zistiť vzťah medzi štruktúrou vplyvu determinantov profesijného rozvoja učiteľov a rozdielnou dĺžkou pedagogickej praxe.
3. Zostavenie modelu štruktúry determinantov profesijného rozvoja v jednotlivých fázach učiteľskej profesie.

Analýza teoretických východísk skúmanej problematiky pre realizovaný výskum nám umožňuje formulovať nasledovné výskumné hypotézy:

H₁: Predpokladáme, že dĺžka pedagogickej praxe učiteľa má vplyv na štruktúru determinantov profesijného rozvoja učiteľa.

H₂: Predpokladáme, že existuje rozdiel v štruktúre determinantov profesijného rozvoja u začínajúceho učiteľa a u učiteľov v „profesijnom konzervatorizme“.

Výskumné metódy

Z charakteru nášho výskumného problému a výskumných cieľov sme výskumné metódy v empirickej časti našej práce sme rozdelili na tri časti a to:

1. Metódy prípravy výskumu.

Literárna metóda

Využili sme ju pri spracovaní teoretických východísk skúmanej problematiky a pri koncipovaní teoretických kapitol dizertačnej práce. Túto metódu sme využili však nie len pri

teoretických častiach predkladanej práce ale aj v empirickej časti. Analyzovali sme naše doterajšie informácie o tejto problematike profesijného rozvoja učiteľov.

2. Metódy zberu údajov

Dotazník na zisťovanie determinantov profesijného rozvoja učiteľa

Dotazník obsahoval 33 otázok, ktoré sme utriedili do šiestich skupín, oblastí činností učiteľa, ktoré opisujeme v texte nižšie. Výroky sme formovali v pozitívnom tvare, učitelia zvolili svoj súhlas resp. nesúhlas s daným tvrdením „úplne súhlasím – vôbec nesúhlasím“.

Konštrukciu dotazníka sme niekoľkokrát reevidovali, pre jeho skvalitnenie. Vychádzali sme zo štruktúry determinantov podľa M. Pišovej (2011), str.54. Následne sme vytvorili vlastnú pojmovú mapu, kde sme rozdelili determinanty na vonkajšie a vnútorné, resp. na objektívne a subjektívne. Na nasledujúcom obrázku č. 1 prezentujeme pojmovú mapu, ktorú sme vytvorili pre potrebu konštrukcie dotazníka. Na základe nej sme tvorili otázky k dotazníku.

Vytvorili sme šesť oblastí profesie učiteľa, ktoré ovplyvňujú pri každodennej práci, vyplynuli nám z pojmovej mapy, ktorú sme konštruovali. Boli to nasledovné oblasti, ktoré sme nazvali činnosťami, oblasťami práce učiteľa:

- a) Oblasť ďalšieho vzdelávania, kde sme zahrnuli ponuky ďalšieho vzdelávania, motivácia k (ďalšiemu) vzdelávaniu, na základe akých motívov sú učitelia motivovaní k ďalšiemu vzdelávaniu a pod.
- b) Oblasť vyučovacieho predmetu, predmet, ktorú učitelia vyučujú a zamerali sme sa na kreovanie predmetu ktorý učia, zdokonaľovanie a inovácie v danom predmete, ktorú učia, využitie učebných činností na vyučovaní, či efektívne vedú organizovať prácu a učebnú činnosť žiakov na vyučovaní, alebo či učitelia vítajú nápady žiakov na vyučovacom procese.
- c) Oblasť vedenia školy, pričom nás zaujímalo ako spolupracuje vedenie školy s učiteľmi pri vzdelávacích ponukách a aktivitách. Ďalej, či sa učitelia vedú na „svoje vedenie školy“ obrátiť aj v potrebách núdze, pokiaľ ide o žiakov a pri vznikajúcich problémoch, prípadne, či sa vedú učitelia poradiť s vedením školy ohľadom týchto problémov alebo ohľadom spomínaného vzdelávania.
- d) Oblasť spätnej väzby, kde nás zaujímala akási reflexia učiteľa na vlastnú pedagogickú činnosť, či učiteľ vôbec robí sebareflexiu, čo mu pri nej pomáha, či sú to žiaci, od ktorých dostávajú najväčšiu spätnú väzbu. Alebo či sú to starší kolegovia, od ktorých sa mladší vedú učiť a pod. Či učitelia vedú hodnotiť svoju pedagogickú prácu a či dokážu aspoň v teoretickej rovine plánovať svoj profesijný rozvoj.
- e) Oblasť žiaci je asi najrozmanitejšia a najrôznorodnejšia oblasť práce učiteľa. Zaujímalo nás, či sa učitelia zaujímajú o svojich žiakov, či si myslia, že majú prirodzenú autoritu u žiakov. Pýtali sme sa, či podľa ich názoru využívajú vhodné metódy k prevencii nežiadúceho správania sa žiakov, či využívajú rôznorodé metódy k hodnoteniu svojich žiakov a pod.
- f) Oblasť status učiteľa, pričom v poslednej oblasti nás zaujímal názor učiteľov na to, ako je na tom status učiteľa vo vzťahu k spoločnosti, vo vzťahu k ich seba samých. Zaujímalo nás, či učiteľov pozitívne ovplyvňujú zvyšujúce sa nároky na školu, či učiteľov práca baví a uspokojuje napriek nedoceneniu tejto profesie.

Dotazník sme použili v predvýskume na počte respondentov 20, kedy sme prišli k reflexii dotazníku a nezrozumiteľné otázky sme vynechali a dotazník upravili na týchto šesť oblastí, ktoré sa dotýkajú práce učiteľa a tiež jeho profesijného rozvoju. Následne sme upravený dotazník dali do terénu a realizovali zber údajov osobne, prostredníctvom pošty a e-mailovej komunikácie. Kontaktovali sme riaditeľov škôl, ktorí boli ochotní participovať na výskume.

Metóda pološtruktúrovaný rozhovor

Vychádzali sme z konštruovaného dotazníka a zámerne sme nedávali rovnaké otázky, ako boli použité v dotazníku, aby sme vedeli porovnať tieto dva výskumné nástroje. Ako nástroj k doplneniu empirických údajov z dotazníka sme využili pološtruktúrovaný rozhovor. Zadali sme pripravené otázky pričom všetkým kategóriám učiteľov sme položili rovnaké otázky. Pri pološtruktúrovanom rozhovore respondenti mali možnosť úpravy otázok. Rozhovory sme nahrávali pomocou diktafónu a následne sme z nich robili transkripty. Z týchto poznámok, ktoré sme mali doslovne prepísané uskutočnené rozhovory nám slúžili k ďalšej analýze získaných empirických údajov. Metódu rozhovoru sme zvolili z dôvodu priameho kontaktu. Rozhovor obsahoval 8 hlavných otázok, na ktoré učitelia odpovedali. Ak sme považovali odpoveď učiteľa za nezrozumiteľnú, alebo nejasnú doplnili sme danú otázku. Rozhovor s presnými položenými otázkami j a ukážka transkriptu.

1. Metódy vyhodnocovania údajov – dát

Štatistické spracovanie

Základný súbor tvorili učitelia sekundárneho vzdelávania v počte 791 učiteľov, ktorých odpovede v dotazníku sme vyhodnocovali nasledovne.

Pre overenie závislosti dvoch kvalitatívnych znakov A , B sme použili metódu Test nezávislosti kvalitatívnych znakov pomocou testovacej štatistiky Y^2

Metóda zakotvenej teórie

K spracovaniu výsledkov empirickej časti, ktoré sme získali prostredníctvom metódy pološtruktúrované interview sme využili metódu zakotvenej teórie a následne kvalitatívnu analýzu pomocou A. Strauss – J. Corbin, (1999), ktorí zdôrazňujú vedecký základ tejto metódy, ktorej techniky a postupy umožňujú ďalej vytvárať. Túto metódu podrobne rozoberajú aj R. Švaříček – K. Šed'ová a kol. (2007) a i. Pomocou metódy zakotvenej teórie, sme generovali novú teóriu, výsledok rozhovorov ale aj dotazníkov, ktorú budeme tvoriť na základe modelu determinantov, ktoré ovplyvňujú profesijný rozvoj učiteľa. Teória, ktorá bude týmto spôsobom vytváraná sa sústreďí predovšetkým na procesy determinantov, ktoré ovplyvňujú pri jeho profesijnom rozvoji. Podrobný priebeh realizácie metódy zakotvenej teórie uvádzame v metóde obsahovej analýzy textu rozhovorov.

Metóda obsahovej analýzy textu (rozhovorov)

V rámci nej sme sa zamerali na hĺbkovú analýzu prepisov z realizovaných rozhovorov. Prostredníctvom obsahovej analýzy sme vedeli vyhľadať pojmy, ktoré sme pomocou metódy zakotvenej teórie utriedili do kategórií a subkategórií. Cieľom bolo kvalitatívny hutný popis získaných dát v rozhovore, ktoré budeme vo výskume analyzovať prostredníctvom transkriptov z nahrávok. Zber dát a výberovú vzorku sme vyberali na základe dostupného výberu, ako sme už v úvode kapitoly spomínali. Učitelia boli však nositelia týchto znakov: učitelia sekundárneho vzdelávania a rozdelili sme ich tento krát na tri kategórie učiteľov. Obsahovú analýzu textu z rozhovorov bližšie opisujeme v kapitole interpretácii výsledkov výskumu dizertačnej práce.

Pri vyhodnocovaní rozhovorov sme využili voľné a selektívne kódovanie. Pri voľnom kódovaní sme hľadali konkrétne pojmy, ktoré sa viazali k profesijnému rozvoju učiteľa počas konverzácie, ktorú sme viedli. Otvorené kódovanie, ktorého výsledkom boli pojmy, kategórie príslušné k danej kategórii učiteľa a rozdelili sme ich nasledovne:

Začínajúci učiteľ: vedomosti z pregraduálnej prípravy, teoretické znalosti, vedomosti z vysokoškolskej prípravy, pomoc od kolegov, interakcia medzi kolegami, interakcia s riaditeľom, postoj voči riaditeľom, vzťah so žiakmi, disciplína u žiakov, „žiaci ma majú radi...“, očakávania riaditeľa školy.

Skúsený učiteľ: vzťah so žiakmi, interakcia so žiakmi, autorita u žiakov, ďalšie vzdelávanie, plánovanie vzdelávania, celoživotné vzdelávanie, vlastná reflexia, sebareflexia činnosti, každodenná reflexia, uskutočnenie reflexie, skúsenosti a vedomosti vďaka vzdelávaniu a i.

Učiteľ v profesijnom konzervatorizme: stresové faktory, každodenná rutina, prenechávanie aktivít mladším kolegom, nedostatok síl, nedostatok elánu, nedostatok pracovného nasadenia, nedostatočné ocenenie od žiakov, nemotivovaný učiteľ, slabá interakcia so žiakmi, nedostatok kontaktu so žiakmi a i.

Uviedli sme kategórie, pojmy, ktoré sa prostredníctvom otvoreného, alebo tiež voľného kódovania vyskytli v analýze transkriptov z rozhovorov. Uviedli sme niekoľko konkrétnych kategórií, ktoré sme následne podrobili ďalšiemu kódovaniu a vytvorili sme subkategórie a následne pojmové mapy, štruktúru determinantov profesijného rozvoja učiteľov. Vyextrahovali sme pre každú kategóriu učiteľov 3-4 kategórie, ktoré zobrazujeme v modeloch determinantov profesijného rozvoja učiteľa.

Charakteristika výskumnej vzorky

Základný súbor tvorili učelia sekundárneho stupňa vzdelávania na Slovensku. Následne sme zo základného súboru vybrali výskumný súbor, pomocou dostupného výberu, pričom kritérium výberu boli učelia akademických predmetov. Učiteľov sme vyberali všetkých, bez ohľadu na ich profesijnú fázu. Výberový súbor môžeme teda rozdeliť nasledovne:

1. Výskumná vzorka pre realizáciu dotazníka

Celkovo výskumnú vzorku pri realizácii dotazníka tvorilo 791 učiteľov. Mapovali sme všetky kraje približne v rovnakom zastúpení. Dotazník sme vytvárali sami na základe teoretických poznatkov skúmanej problematiky. pričom sme dotazník niekoľkokrát revidovali z dôvodu jeho skvalitnenia.

2. Výskumná vzorka pre realizáciu pološtruktúrovaného rozhovoru

V druhej časti tvorilo výskumnú vzorku 12 učiteľov, s ktorými sme realizovali pološtruktúrovaný rozhovor. Kritérium výberu bolo rovnako učelia akademických predmetov, učelia sekundárneho stupňa vzdelávania a tiež ich dĺžka pedagogickej praxe na základe počtu rokov, prípadne označenie konkrétnej profesijnej fázy, v ktorej sa učiteľ nachádzal. Rozhovory sme realizovali v Nitrianskom kraji vzhľadom k dostupnosti výskumnej vzorky.

Počet a kategórie respondentov pre potreby výskumu boli zaradené do troch kategórií učiteľov podľa dĺžky pedagogickej praxe. Skúseného učiteľa sme definovali ako učiteľa samostatného, s prvou atestáciou.

Uskutočnili sme spolu 12 pološtrukturovaných rozhovorov všetkých kategórií učiteľov, ktorých sme spomínali v našom výskume. Dôležitú výskumnú vzorku tvorili začínajúci učitelia, učitelia s prvou atestáciou (skúsení učitelia), učitelia v profesijnom konzervatorizme. Učitelia nám poskytli priamy rozhovor v ich prirodzenom prostredí s možnosťou nahrávania rozhovorov na diktafón a následne sme uskutočnili ich doslovný transkript.

5 NÁČRT REZULTÁTOV VÝSKUMU

V rámci výskumu sme chceli zistiť rozdiel v štruktúre determinantov podľa dĺžky pedagogickej praxe učiteľov. Hlavným cieľom bolo zistiť, či dĺžka praxe signifikantne ovplyvňuje významnosť jednotlivých determinantov profesijného rozvoja učiteľa.

Využili sme zmiešaný výskumný dizajn, ako prvý sme realizovali dotazník a následne sme uskutočnili pološtrukturovaný rozhovor s učiteľmi.

Analýza údajov získaných v dotazníku

Hľadali sme významné rozdiely v štruktúre determinantov medzi jednotlivými kategóriami učiteľov. Hľadali sme rozdiely medzi jednotlivými oblasťami dotazníka vo vzťahu ku daným kategóriám učiteľov.

Výsledky v dotazníku sme vyhodnocovali vo vzťahu k oblastiam, ktoré sú v dotazníku.

Keďže vypočítaná hodnota testovacieho kritéria Y^2 prekračuje kritickú hodnotu 21,03, na hladine významnosti $\alpha = 0,01$ zamietame testovanú hypotézu H_0 v prospech alternatívnej hypotézy H_1 a H_2 .

1.Oblasť – ďalšie vzdelávanie bola sytená piatimi otázkami, zamerali sme sa na otázky, týkajúce sa vlastnej iniciatívy k motivácii vo vzdelávaní, zaradenie do vyššieho kariérneho stupňa a finančný vzostup, či vlastný profesijný vzostup učiteľa a i.

Z danej oblasti nám vyšli štatisticky významné údaje, prezentujeme niektoré z nich nasledovne.

Hľadali sme odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv na ponuky ďalšieho vzdelávania. Resp. či považujú ponuky ďalšieho vzdelávania za svoj profesijný rozvoj za dostatočný. Hľadali sme odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv na motiváciu učiteľov z vlastnej iniciatívy k ďalšiemu vzdelávaniu. Resp. či sú učitelia motivovaní z vlastnej iniciatívy k ďalšiemu vzdelávaniu signifikantne súvisí s ich dĺžkou praxe.

Ďalej sme hľadali odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv na to, či sú učitelia motivovaní k ďalšiemu vzdelávaniu na základe zaradenia do vyššieho kariérneho stupňa a finančnému vzostupu. Resp. či sú učitelia do vzdelávania motivovaní na základe zaradenia do vyššieho kariérneho stupňa a finančnému vzostupu učiteľa signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe.

V H_1 sme predpokladali, že dĺžka pedagogickej praxe učiteľa má vplyv na štruktúru determinantov profesijného rozvoja učiteľa. Z výsledkov vyplynulo, že učitelia majú rozličnú štruktúru determinantov na základe ich dĺžky pedagogickej praxe. Zároveň, intenzita jednotlivých determinantov je u každej kategórie učiteľov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe individuálna, rozličná. Na základe uvedeného konštatujeme, že H_1 sa potvrdila.

Zaujímal nás štruktúra determinantov medzi krajnými profesijnými fázami, u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme (vyhasínajúceho učiteľa). Či je rozdiel medzi ich štruktúrou determinantov, či sú rôzne, kde sú podobné a pod. Teda, v H_2 sme predpokladali, že existuje signifikantný rozdiel v štruktúre determinantov profesijného rozvoja u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme. Z výsledkov usudzujeme,

že H_2 sa potvrdila, nakoľko učitelia v spomenutých dvoch krajných kategóriách majú rozličnú štruktúru a intenzitu determinantov, ktoré ich ovplyvňujú.

2.Oblasť vyučovací predmet učiteľa

Ako ďalšiu oblasť sme interpretovali oblasť vyučovacieho predmetu a zamerali sme sa na kreovanie predmetu učiteľom, či učitelia vyučujú predmety, ktoré výhradne vyštudovali, alebo vyučujú aj iné predmety, mimo ich aprobácie, ktorú skončili na vysokej škole. Či učitelia využívajú činnosti vo vzťahu k osobitostiam žiakov a i.

Hľadali sme odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv na neustále sa zdokonaľovanie v predmete, ktorý učitelia vyučujú. Resp. či to, že v predmete, ktoré vyučuje sa neustále zdokonaľujú u učiteľa signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe.

Usudzujeme, že skúsených učiteľov oblasť ovplyvňuje, ako jeden z determinantov, konkrétne, že sa vo vyučovacom predmete, ktorý učia neustále zdokonaľujú.

V H_1 sme predpokladali, že dĺžka pedagogickej praxe učiteľa má vplyv na štruktúru determinantov profesijného rozvoja učiteľa. Z výsledkov vyplynulo, že učitelia majú rozličnú štruktúru determinantov na základe ich dĺžky pedagogickej praxe. Zároveň, intenzita jednotlivých determinantov je u každej kategórie učiteľov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe individuálna, rozličná. Na základe uvedeného konštatujeme, že H_1 sa potvrdila.

Zaujímala nás štruktúra determinantov medzi krajnými profesijnými fázami, u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme (vyhasínajúceho učiteľa). Či je rozdiel medzi ich štruktúrou determinantov, či sú rôzne, kde sú podobné a pod. Teda, v H_2 sme predpokladali, že existuje signifikantný rozdiel v štruktúre determinantov profesijného rozvoja u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme. Z výsledkov usudzujeme, že H_2 sa potvrdila, nakoľko učitelia v spomenutých dvoch krajných kategóriách majú rozličnú štruktúru a intenzitu determinantov, ktoré ich ovplyvňujú.

3.Oblasť vedenia školy, kde bolo zaradených 5 otázok, zamerali sme sa na vedenie školy vo vzťahu k učiteľom, napríklad či vedenie školy vyžaduje od svojich učiteľov spätnú väzbu pri realizácii/absolvovaní ďalšieho vzdelávania.

Hľadali sme odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv to, či vedenie školy vyžaduje od učiteľov pravidelné vzdelávanie v oblasti predmetu, ktorý učia. Resp. či to, že vedenie školy vyžaduje od učiteľov pravidelné vzdelávanie sa v oblasti predmetu, ktorý učí u učiteľa signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe.

Začínajúci učitelia a učitelia v profesijnom konzervatorizme nie sú profesijne zameraní na vzdelávanie, takže odpovedali na túto otázku rôznym stupňom škály a tento konkrétny determinant tieto dve kategórie učiteľov 1 a 4 neovplyvňuje. začínajúcich učiteľov najviac ovplyvňuje determinant z oblasti žiakov, konkrétne, najviac začínajúcich učiteľov motivuje spätná väzba, ktorú dostávajú od svojich žiakov.

Hľadali sme odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv na to, že skúsenosti iných učiteľov im pomáhajú zlepšovať sa vo svojej práci. Resp. či učiteľom pomáhajú skúsenosti iných učiteľov v svojej práci/profesii a dokážu sa na základe toho aj zlepšovať, u učiteľa signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe.

Učiteľov v profesijnom konzervatorizme tento determinant najmenej ovplyvňuje. Na základe toho môžeme tvrdiť, že ich skúsenosti iných učiteľov, ich kolegov neovplyvňujú v zlepšení kvality ich vyučovania. Najviac tento determinant ovplyvňuje začínajúcich učiteľov.

V H_1 sme predpokladali, že dĺžka pedagogickej praxe učiteľa má vplyv na štruktúru determinantov profesijného rozvoja učiteľa. Z výsledkov vyplynulo, že učitelia majú rozličnú štruktúru determinantov na základe ich dĺžky pedagogickej praxe. Zároveň, intenzita jednotlivých determinantov je u každej kategórie učiteľov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe individuálna, rozličná. Na základe uvedeného konštatujeme, že H_1 sa potvrdila.

Zaujímala nás štruktúra determinantov medzi krajnými profesijnými fázami, u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme (vyhasínajúceho učiteľa). Či je rozdiel medzi ich štruktúrou determinantov, či sú rôzne, kde sú podobné a pod. Teda, v H_2 sme predpokladali, že existuje signifikantný rozdiel v štruktúre determinantov profesijného rozvoja u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme. Z výsledkov usudzujeme, že H_2 sa potvrdila, nakoľko učitelia v spomenutých dvoch krajných kategóriách majú rozličnú štruktúru a intenzitu determinantov, ktoré ich ovplyvňujú.

5.Oblasť – žiaci, ktorá bola sytená piatimi otázkami, kde sme sa zamerali na to, či sa učitelia zaujímajú o chod života medzi žiakmi v triedach, v ktorých učia, či presadzujú jasné a dôsledné pravidlá, či sa považujú za prirodzenú autoritu, ktorú majú u žiakov a i.

Uvádzame v interpretácii štatisticky významné údaje, odpovede učiteľov na otázky v dotazníku.

Postupovali sme rovnako pri hľadaní odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv na to, že učitelia využívajú vhodné metódy k prevencii nežiadúceho správania sa žiakov. Resp. či to, že učiteľ volí vhodné metódy k prevencii nežiadúceho správania sa, signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe.

Potvrdzujeme, že skúsení učitelia zaznamenali najväčší vplyv v porovnaní s ostatnými kategóriami učiteľov na tento konkrétny determinant – oblasť žiaci.

Hľadali sme odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv na to, že učitelia presadzujú na vyučovaní jasne a dôsledne pravidlá, ktoré majú žiaci dodržiavať. Resp. či to, že učiteľ presadzuje jasne a dôsledne pravidlá, ktoré majú žiaci na vyučovaní dodržiavať, signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe.

Z čoho vyplýva odlišnosť poslednej kategórie učiteľov, ktorí si boli v tejto otázke svojimi odpoveďami najistejší, resp. do najväčšej miery súhlasili v danej otázke s tvrdením. Vyjadrujeme, že najviac determinant žiakov ovplyvňuje začínajúcich učiteľov, čo vyjadruje najvyšší počet % súhlasu vyjadrený s týmto tvrdením. Z toho tiež vyplýva, že čím majú učitelia menej rokov pedagogickej praxe presadzujú viac dôsledné pravidlá, čo môžeme pripisovať budovaniu si autority a pod.

Hľadali sme odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv to, že učitelia majú u svojich žiakov prirodzenú autoritu. Resp. či to, že učiteľ má u žiakov prirodzenú autoritu signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe.

Potvrdzujeme skutočnosť, že napriek predchádzajúcej interpretácii danej otázky, že začínajúci učitelia síce kladú na žiakov jasné a zrozumiteľné pravidlá, ktoré majú dodržiavať, no to, že majú prirodzenú autoritu u žiakov sa nepotvrdilo. Prirodzenú autoritu u žiakov majú učitelia

v profesijnom konzervatorizme, čomu prikladáme dôvod na základe ich dlhoročných skúseností niekoľkých desiatkov rokov.

V H_1 sme predpokladali, že dĺžka pedagogickej praxe učiteľa má vplyv na štruktúru determinantov profesijného rozvoja učiteľa. Z výsledkov vyplynulo, že učitelia majú rozličnú štruktúru determinantov na základe ich dĺžky pedagogickej praxe. Zároveň, intenzita jednotlivých determinantov je u každej kategórie učiteľov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe individuálna, rozličná. Na základe uvedeného konštatujeme, že H_1 sa potvrdila.

Zaujímal nás štruktúra determinantov medzi krajnými profesijnými fázami, u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme (vyhasínajúceho učiteľa). Či je rozdiel medzi ich štruktúrou determinantov, či sú rôzne, kde sú podobné a pod. Teda, v H_2 sme predpokladali, že existuje signifikantný rozdiel v štruktúre determinantov profesijného rozvoja u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme. Z výsledkov usudzujeme, že H_2 sa potvrdila, nakoľko učitelia v spomenutých dvoch krajných kategóriách majú rozličnú štruktúru a intenzitu determinantov, ktoré ich ovplyvňujú.

6.Oblasť – status učiteľa, ktorá bola sytená rovnako ako predchádzajúca oblasť piatimi otázkami. Zamerali sme sa na problematiku vnímania vlastnej profesie v spoločnosti a postavenie učiteľa v nej. Či si učitelia myslia, že sa zlepšil pohľad na učiteľov v porovnaní s minulosťou a súčasnosťou alebo nie. Ako učitelia vnímajú postavenie učiteľa v spoločnosti vo vzťahu k ich dĺžke pedagogickej praxe, ako ich táto oblasť ovplyvňuje a do akej miery.

Hľadali sme odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv to, že učitelia v posledných rokoch evidujú zlepšovanie statusu učiteľa. Resp. či to, že učiteľ v posledných rokoch eviduje zlepšovanie statusu učiteľa signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe.

Aj v tomto prípade sme nulovú hypotézu testovali testom nezávislosti pomocou testovacej štatistiky.

Keďže vypočítaná hodnota testovacieho kritéria Y^2 prekračuje kritickú hodnotu 21,03, na hladine významnosti $\alpha = 0,01$ zamietame testovanú hypotézu H_0 v prospech alternatívnej hypotézy H_1 . To znamená, že dĺžka praxe učiteľov signifikantne ovplyvňuje to, že učitelia v posledných rokoch evidujú zlepšovanie statusu učiteľa. Sa potvrdila aj H_2 , pričom začínajúci učitelia na túto oblasť v danej otázke odpovedali rozdielne ako učitelia v profesijnom konzervatorizme.

Hypotézy sa nám v tomto prípade potvrdili, pretože sme našli rozdiel v odpovediach učiteľov vo vzťahu k dĺžke ich pedagogickej praxe. Konštatujeme, že učitelia v profesijnom konzervatorizme úplne nesúhlasia s daným tvrdením v tejto otázke z dotazníka. Z toho vyplýva, že status učiteľa vnímajú negatívne, neevidujú zlepšenie statusu učiteľa, ako je to v iných kategóriách učiteľov.

Hľadali sme odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv to, že učitelia sa považujú spoločnosťou dostatočne oceňovaní. Resp. či to, že učiteľ pociťuje dostatočné oceňovanie spoločnosťou signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe.

Opäť vidíme rovnaký vplyv determinantu statusu u učiteľa v profesijnom konzervatorizme, ktorý ho ovplyvňuje najviac zo všetkých kategórii učiteľov. Môžeme konštatovať, že pribúdajúcimi rokmi praxe učitelia úplne nesúhlasia s tvrdením v otázke č. 30 v dotazníku. To

znamená, že čím má učiteľ viac rokov pedagogickej praxe, tým vyjadril negatívne svoju odpoveď na túto otázku.

Ďalej sme hľadali odpovede na otázku, či dĺžka praxe učiteľov má štatisticky významný vplyv to, že učiteľov práca, ktorú vykonávajú baví a uspokojuje. Resp. to, že učiteľov práca, ktorú vykonávajú baví a uspokojuje signifikantne súvisí s jeho dĺžkou praxe. Usudzujeme skutočnosť, že učiteľov baví práca, ktorú vykonávajú v kategóriách začínajúceho učiteľa a rovnako učiteľa skúsenejšieho (do 10 rokov pedagogickej praxe) (kat. 1 a 2). Máme za to, že učitelia sú plný entuziazmu a elánu, majú veľa očakávaní „na začiatku profesie učiteľa“. Z toho vyplýva, že čím majú učitelia menej rokov pedagogickej praxe, tým ich práca učiteľa viac baví a naplňa. Naopak, čím majú učitelia viac rokov pedagogickej praxe, tým ich práca učiteľa menej baví.

V H_1 sme predpokladali, že dĺžka pedagogickej praxe učiteľa má vplyv na štruktúru determinantov profesijného rozvoja učiteľa. Z výsledkov vyplynulo, že učitelia majú rozličnú štruktúru determinantov na základe ich dĺžky pedagogickej praxe. Zároveň, intenzita jednotlivých determinantov je u každej kategórie učiteľov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe individuálna, rozličná. Na základe uvedeného konštatujeme, že H_1 sa potvrdila.

Zaujímala nás štruktúra determinantov medzi krajnými profesijnými fázami, u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme (vyhasínajúceho učiteľa). Či je rozdiel medzi ich štruktúrou determinantov, či sú rôzne, kde sú podobné a pod. Teda, v H_2 sme predpokladali, že existuje signifikantný rozdiel v štruktúre determinantov profesijného rozvoja u začínajúceho učiteľa a u učiteľa v profesijnom konzervatorizme. Z výsledkov usudzujeme, že H_2 sa potvrdila, nakoľko učitelia v spomenutých dvoch krajných kategóriách majú rozličnú štruktúru a intenzitu determinantov, ktoré ich ovplyvňujú.

Interpretovali sme výsledky výskumov z metódy dotazník, pričom sme opisovali a analyzovali výsledky na základe štatisticky významných otázok a uviedli sme najvýznamnejšie determinanty profesijného rozvoja učiteľa vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe.

Na záver môžeme konštatovať, že sa nám hypotézy potvrdili.

Analýza údajov získaných rozhovorom

V tejto podkapitole sa venujeme interpretácii výsledkov z metódy rozhovorov, ktoré sme realizovali s učiteľmi. Rozhovor, jeho konštrukciu a realizáciu sme podrobne opísali v časti výskumných metód. Dôvod, prečo sme sa rozhodli využiť rozhovor, teda zmiešaný dizajn výskumu bol ten, aby sme mohli hlbšie skúmať determinanty profesijného rozvoja učiteľov, aby sme mohli analyzovať štruktúru determinantov aj na základe iného uhlu pohľadu. Pomocou pološtruktúrovaného rozhovoru sme analyzovali podmienky, determinanty, ktoré ovplyvňujú profesijný rozvoj učiteľa, ako ho oni sami chápu.

Začínajúci učiteľ

V tejto kategórii učiteľov na základe rozhovorov sme dospeli k nasledovnej štruktúre determinantov, kľúčové kategórie:

- Vedomosti učiteľa z vysokoškolského vzdelávania

Do oblastí vedomostí učiteľa z pregraduálneho štúdia môžeme zahrnúť väčšinu výpovedí z rozhovorov, ktoré učitelia uvádzali. Svoje vedomosti ešte „zo školských čias“ považujú za

kľúčové, za silné stránky ich pedagogickej práce. Učitelia uvádzali vedomosti hlavne vo vzťahu k vyučovaciemu procesu, pretože svoje vedomosti majú ešte čerstvo v pamäti, nie je pre nich problém spraviť výklad, či prednášku na danú tému. Naše tvrdenie môžeme podložiť konkrétnymi citáciami z uskutočnených rozhovorov, kde sa učitelia odvolávajú na svoje vedomosti z čias pregraduálnej prípravy.

„Moje silné stránky vidím určite v ovládaní učiva, v ktorom som expert, keďže som čerstvý absolvent vysokej školy mám mnoho vedomostí čerstvo vrytých do pamäti a nemyslím si, že by ma žiaci dokázali až tak prekvapiť, že by som nevedel reagovať...“⁴

- Kolegovia – ostatní pedagogický zamestnanci

V tejto oblasti začínajúci učitelia dali najavo potrebnú pomoc od starších kolegov, či od uvádzajúcich učiteľov, ktorí sú im nápomocní v adaptačnom období na profesiu učiteľa. Starších kolegov vnímajú ako skúsenejších, od ktorých si občas pýtajú rady a pýtajú sa hlavne pri vzniknutých problémoch, či už so žiakmi alebo s rodičmi. Učia sa od nich, aj keď to doslova tak nepomenujú. Vzájomnú pomoc začínajúcich učiteľov so skúsenými môžeme považovať za veľké pozitívum, ak v škole prebiehajú takéto podporné vzťahy. Začínajúcim učiteľom to pomáha napredovať a naberajú tak skúsenosti, ktoré im postupne pomáhajú k tomu, aby sa sami vyrovnali so vzniknutými problémami. Naše tvrdenia môžeme demonštrovať na niekoľkých citáciách z rozhovorov so začínajúcimi učiteľmi.

„... pri mojej práci mi pomáhajú aj služobne starší kolegovia, ktorí učia podstatne dlhšie ako ja, viem sa ich spýtať na čokoľvek a oni mi vždy radi poradia, ohľadne žiakov, nejakých trikov napríklad na udržanie disciplíny a vždy sa to vypláti.“²

„Mnoho starších kolegov mi pomáha, ak si neviem s niečím rady, väčšinou ide však o žiakov, prípadne nejaké problémy s rodičmi, pri nevhodnej komunikácii, resp. keď rodičia prídu riešiť svoje deti do školy.“⁴

- Vedenie školy

V oblasti vedenia školy sa začínajúci učitelia na riaditeľov školy a celkovo vedenie odvolávali skôr v dobrom slova zmysle. S tými učiteľmi, s ktorými sme uskutočnili rozhovory sa pozerajú na vedenie školy a na jej manažovanie pozitívne. Iní za vedením školy vnímajú hlavne štruktúru zamestnancov, učiteľov, bez ktorých vedenie zas nevie fungovať. Začínajúci učitelia vo väčšine považujú vedenie školy za akúsi „silnú stránku školy“. Naše tvrdenia podporujú nasledovné citácie z rozhovorov, ktoré sme uskutočnili.

„Silnou stránkou školy je naša riaditeľka, ktorá vie zorganizovať svojich učiteľov a občas ak je to potrebné aj pracovnú náplň tak, aby sa prispôsobila učiteľom a zároveň žiakom. Viem, že je to práca učiteľa, no riaditeľ má čo do toho vraviť, tak sa nám snaží pomôcť, aby bola naša práca efektívnejšia.“¹

„...výhodou je, že sa vieme poradiť s vedením školy, s našou p. riaditeľkou či už ohľadom organizácie školy, ale aj ohľadom našich žiakov, ak vznikol nejaký závažný problém...“¹

- Žiaci

Poslednú kategóriu, resp. determinant, ktorý ovplyvňuje začínajúcich učiteľov sú žiaci. V prehľade výskumov sme uviedli, že na učiteľa majú veľký vplyv a hrajú veľkú úlohu, keďže ide o vzájomnú interakciu. Z rozhovorov, ktoré sme realizovali so začínajúcimi učiteľmi nám vyplynulo, že tento determinant najviac ovplyvňuje profesiu učiteľa resp. jeho profesijný rozvoj. To môžeme potvrdiť na nasledujúcich tvrdeniach začínajúcich učiteľov.

„Zatiaľ som nezažila extrémne nepríjemnú situáciu, ktorá by ma donútila odísť z profesie učiteľa už na začiatku profesijnej dráhy. Problémy mám, to musím priznať, hlavne s udrжанím disciplíny u žiakov, ktorých učím. Myslím, že za neúspechom obvyčajne stojí zlyhanie ľudského faktora.“²

Skúsený učiteľ – učiteľ s prvou atestáciou

Na základe kvalitatívnej analýzy rozhovorov pomocou metódy Zakotvenej teórie sme sa dopracovali k nasledovným kategóriám v týchto oblastiach:

- **Ďalšie vzdelávanie**

Z rozhovorov, ktoré sme realizovali so samostatnými učiteľmi, ktorí majú prvú atestáciu a označili sme ich za „skúsených“ nám tento determinant vychádzal z ich vlastných skúseností. Pojem ďalšie vzdelávanie sme kategorizovali spolu s pojmi ako získavanie kreditov, navštevovanie kurzov, školení, vzdelávania, kde môžu učitelia získať osvedčenie, certifikáty, kredity, ďalší titul, či atestáciu. Na základe uvedeného to môžeme potvrdiť nasledovnými úryvkami z realizovaných rozhovorov s učiteľmi.

„Myslím si, že vzdelávanie ovplyvnilo môj najväčší úspech v mojom profesijnom živote, resp. atestácia. Cítim, že vedomosťami rastiem a aj didakticky. Chystám sa už na druhú atestáciu a dúfam, že sa mi to podarí.“¹

- **Sebareflexia učiteľa**

Oblasť reflexie vlastnej činnosti sa u učiteľov v rozhovoroch prejavila tým, že ako hovorili o svojej práci, profesijných a pracovných činnostiach hodnotili spätne svoju prácu a tak sme ju nazvali sebareflexiou učiteľa. V rozhovoroch učitelia hodnotili svoju prácu nie len cez vlastný uhol pohľadu, ale aj skrz žiakov, pričom vyjadrili to, ako učiteľov žiaci vnímajú. Naše tvrdenia ohľadom sebareflexie učiteľa môžeme vidieť na nasledovných ukážkach z rozhovorov:

„...Silné stránky jednoznačne skúsenosťami, ktoré po toľkých rokoch mám a nadobudla som ich. Moje skúsenosti mi pomáhajú pri vyučovaní na hodinách, ale aj so žiakmi. Moju pedagogickú činnosť považujem za silnú stránku svojich profesijných kompetencií a žiaci to zo mňa cítia. Vedia, že veľa vyžadujem, no rovnako podávam dobrý výkon...“¹

- **Žiaci**

Sú oblasťou, ktorá sa vyskytuje ako samozrejmosť v každej kategórii štruktúry determinantov, ktorú sme vytvárali. Žiaci v tejto kategórii však majú rolu akého si motívu, ktorý učiteľa poháňa a posilňuje jeho profesionalitu, či profesijný rozvoj a učitelia sa snažia byť lepšími a kvalitnejšími odborníkmi vo svojej oblasti, v predmete, ktorý vyučujú. Naše tvrdenia môžeme dokázať na nasledujúcich tvrdeniach učiteľov:

„Určite žiaci, vzťah k nim a vnútorné naplnenie po dobre odvedenej práci. Keď vidím, že žiaci sú mi na hodinách aktívni a motivovaní do činnosti. Snažím sa ich motivovať každú hodinu vymýšľaním hier, aktivít, aby som ich motivovala a zaujala...“¹

Učiteľ v profesijnom konzervatorizme

- Stres v práci

Tento determinant sa v analýze našich rozhovorov realizovaných s učiteľmi v profesijnom konzervatorizme vyskytoval najčastejšie. Učitelia uvádzali akúsi vyčerpanosť, ktorú si najviac spájali s pojmami a podkategóriami ako únava, vyčerpanosť, strata elánu či chuti do práce. Toto sú aj klasické pojmy označované v odbornej literatúre, ktoré si spájame so syndrómom vyhorenia, ktoré je typické hlavne pre obdobie pred dôchodkom učiteľov.

S tým úzko súvisí aj nasledovná kategória determinantov, ktorú sme nazvali profesijné vyhasínanie a odchod učiteľa z práce. Naše tvrdenia ohľadom tejto kategórie môžeme potvrdiť nasledovnými tvrdeniami učiteľov v profesijnom konzervatorizme.

„Silné stránky pociťujem hlavne na svojich skúsenostiach, vďaka ktorým sa cítim o krok na pred, pred svojimi mladšími kolegami...”¹“

„Skúsenosti mi pomáhajú aj pri zvládaní stresových situácií, rovnako pri vyučovaní...”³“

„... Negatívnu stránku pociťujem zase v strate motivácie k pedagogickej činnosti.”¹“

„... niekedy mám pocit, že si s dnešnými žiakmi už vôbec nerozumiem...”²“

- Profesijné vyhasínanie, odchod učiteľa z profesie

V tejto oblasti, ktorá nadväzuje na predchádzajúcu sa učitelia vyjadrili hlavne vo vzťahu k svojmu profesijnému rozvoju, že už žiadne ďalšie vzdelávania neplánujú, plánujú skôr postupný odchod z profesie učiteľa. Naše tvrdenia potvrdzujú citácie z rozhovorov, ktoré sme analyzovali.

„Už nemám plány k môjmu rozvoju. Viac už uvažujem o tom, kedy bude najvhodnejšie postupne odísť z profesie učiteľa. Hovorím postupne, z dôvodu, že zas nechcem ukončiť túto profesiu, ku ktorej mám vzťah skončiť v nej zo dňa na deň.”¹“

„... dlhšiu dobu uvažujem už o ukončení profesie, myslím si, že profesijne sa už dlhšiu dobu nehýbem nikam ma nabáda k tomu, že je čas opustiť profesiu učiteľa. Bude mi za kolektívom učiteľov a za našimi žiakmi ľúto, ale myslím, že čoskoro na to bude ten vhodný čas...”³“

- Žiaci

Táto kategória sa vyskytovala vo všetkých kategóriách učiteľov, s ktorými sme realizovali rozhovory. Najmenej intenzívne sa prejavila v tejto kategórii učiteľov z dôvodu, že ich ovplyvňujú iné determinanty a ako sme vychádzali aj v cieľoch našej práce jednotlivé determinanty a ich štruktúra sa líši.

Učitelia v kategórii profesijného konzervatorizmu sa vyjadrovali o žiakoch ako o skupine, ktorá sa stále dotýka ich profesie, no nie je celkom na prvom mieste, keďže sa už snažia skôr o plynulý prechod na dôchodkové obdobie. Uvádzali, že žiakov majú stále radi, radi s nimi pracujú, no niekedy si s nimi už nerozumejú, resp. nevedia ako ich majú motivovať a cítiť sa byť generačne niekde inde, čo je logické. No uvádzajú, že žiaci vo vzťahu k dnešnej dobe „sú iní ako voľakedy....“ Myslia si, že deti sú príliš odlišné, než na aké boli donedávna zvyknutí. To, aký majú učitelia vzťah, postoj k žiakom ovplyvňuje aj zároveň ich profesijný rozvoj, pretože pri takýchto názoroch žiaci nie sú motiváciou k profesijnému rozvoju učiteľa ako tomu bolo v predchádzajúcich dvoch kategóriách učiteľov, s ktorými sme realizovali rozhovory.

Naše tvrdenia môžeme podložiť citáciami z realizovaných rozhovorov.

„Niekedy mám pocit, že si s dnešnými žiakmi už nerozumiem...”¹“

„Neviem, ako mám deti už zaujať, nechce sa mi stále vymýšľať nové aktivity... najradšej by som sa už ako učiteľka stiahla...“²

„Za moje úspechy považujem tie, ktoré som dosiahla so žiakmi, čo sa týka ich výsledkov...“¹

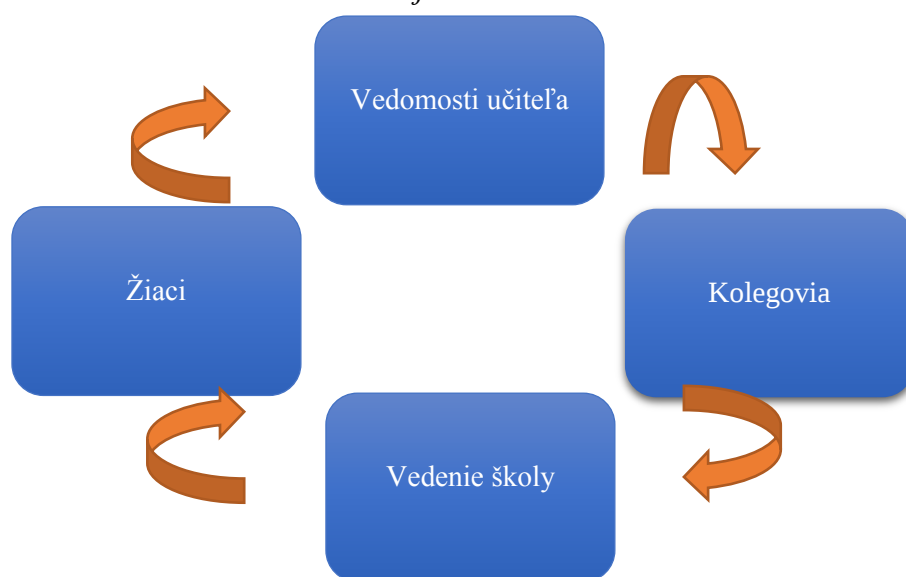
Pojmové mapy z výsledkov rozhovorov

V tejto podkapitole sme zobrazili jednotlivé štruktúry determinantov ku konkrétnej kategórii učiteľov, s ktorými sme uskutočnili rozhovory. Tak ako sme robili interpretáciu jednotlivých kategórií k rozhovorom sme navrhli konkrétne modely štruktúry determinantov k danej kategórii učiteľov.

Prvú schému tvorí štruktúra determinantov profesijného rozvoja učiteľov – kategórie začínajúcich učiteľov. Na schéme, ktorú sme vytvorili na základe kvalitatívnej analýzy rozhovorov môžeme vidieť, že všetky determinanty na seba navzájom nadväzujú a teda štruktúra determinantov v kategórii učiteľov začínajúcich sem patria: vedomosti učiteľa, získané ešte počas vysokoškolskej prípravy, kolegovia začínajúcich učiteľov, ktorí im odovzdávajú po vzájomnej konzultácii svoje skúsenosti, vedenie školy, ktoré podobne ovplyvňuje začínajúcich učiteľov a v neposlednom rade sú to žiaci.

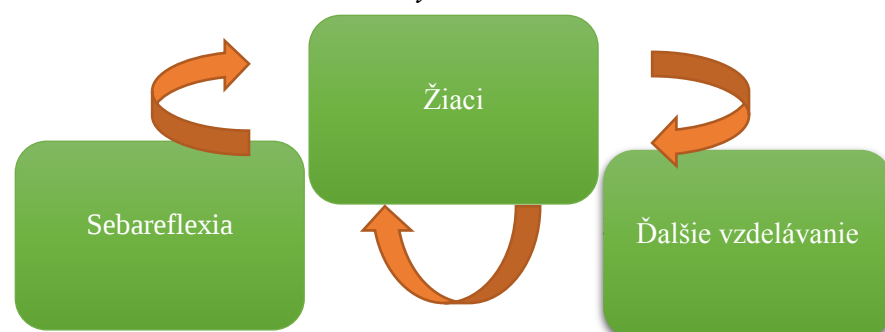
Neusporiadali sme štruktúru hierarchicky, skôr sme sa ju snažili zakresliť rovnocenne a aby bol viditeľný vzťah jednotlivých determinantov medzi nimi, že sa navzájom ovplyvňujú súčasne u začínajúcich učiteľov.

Štruktúra determinantov začínajúcich učiteľov



Ako druhú schému sme zakreslili štruktúru determinantov vyplývajúce z výsledkov rozhovorov, kam sme zaradili: žiakov, ďalšie vzdelávanie učiteľov, a sebareflexiu učiteľa. Učitelia v rozhovoroch, ktoré sme realizovali uvádzali tieto determinanty, ktoré ich ovplyvňujú v ich profesijnom rozvoji. Rovnako sme usporiadali túto schému ako predošlú, teda usporiadali sme ju rovnocenne a zobrazili sme prepojenie jednotlivých determinantov.

Štruktúra determinantov skúsenejších učiteľov



Ako poslednú štruktúru poslednej kategórie učiteľov s ktorými sme realizovali rozhovory boli učelia v profesijnom konzervatorizme. Zahrnuli sme do tejto kategórie tieto determinanty: stres v práci učiteľa, odchod učiteľa z profesie, pričom sme túto udalosť v schéme nazvali „profesijné vyhasínanie“ a v neposlednom rade štruktúru determinantov tvorili žiaci. Rovnako sme usporiadali model, teda schému, vzájomne sme determinanty prepojili a usporiadali ich do rovnocennej schémy štruktúry determinantov.

Štruktúra determinantov učiteľov v profesijnom konzervatorizme



Na jednotlivých schémach, štruktúrach modelov vyplývajúcich z rozhovorov môžeme vidieť, aké determinanty sa pri niektorej kategórii opakujú a ktoré nie sú vôbec zaznamenané v inej kategórii a pod. Pre našu prácu práve tieto modely štruktúry determinantov považujeme za prínosné, lebo na základe nich môžeme tvoriť novú teóriu, ktorá by učiteľom mohla pomôcť v posilnení týchto spomenutých determinantov a mohli by tak rozvíjať svoju profesionalitu. Ostatné závery zistení z výskumu prezentujeme v diskusii, v ďalšej kapitole dizertačnej práce.

6 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Na základe výsledkov z dotazníka a výpovedí z rozhovorov, kde učelia uvádzali konkrétne determinanty, ktoré ich ovplyvňujú pozitívnym alebo negatívnym smerom sme formulovali diskusiu a následné odporúčania pre pedagogickú metodológiu, teóriu a prax.

Upriamili sme pozornosť na vzájomné porovnanie, analýzu determinantov vyplývajúcich z rozhovorov. Výsledky sme skompletizovali a následne vytvorili kategórie, konkrétnu štruktúru determinantov vo vzťahu k ich dĺžke pedagogickej praxe.

Interpretácia výsledkov výskumu z dotazníka definuje viditeľný rozdiel v štruktúre determinantov na základe rozdielnej dĺžky pedagogickej praxe u učiteľov. Vidieť lineárny postup v jednotlivých odpovediach pri interpretácii dotazníka. To znamená, čím vyššia je dĺžka pedagogickej praxe, tým silnejší je určitý determinant a zas naopak a pod.

Začínajúci učelia

V tejto kategórii učiteľov na základe ich odpovedí v dotazníkoch na jednotlivé položky nám vyplynula štruktúra determinantov, kam sme zaradili dva hlavné determinanty, boli to žiaci, spätná väzba učiteľa – sebareflexia.

- a) Oblasť žiaci – tento determinant sa nám potvrdil rovnako v dotazníkoch a zároveň v realizovaných rozhovoroch na základe realizovaných rozhovorov. najviac. Začínajúci učelia so žiakmi prichádzajú prvýkrát do kontaktu a vytvárajú si autoritu učiteľa a následne aj svoj osobitý štýl vyučovania. Vieme, že v súčasnosti majú učelia, ktorí sú na začiatku profesie najviac problémy u žiakov s udrжанím disciplíny, viac ako problémy so samotnou výučbou. A to bol tiež dôvod koncepcie tohto

výskumu, ďalej sa venovať tejto problematike, začínajúcim učiteľom. V pedagogickej praxi čoraz viac vzniká syndróm „drop-out“, čiže učitelia, ktorí odchádzajú z profesie a veríme, že tento výskum bol aj z tohto dôvodu prínosný a v budúcnosti ho môžeme ešte viac rozšíriť, práve o kategóriu začínajúcich učiteľov a venovať im viac pozornosti. Determinant žiakov môžeme vidieť v dotazníku v samostatnej oblasti, kde sa mali učitelia vyjadriť na niekoľko položiek, ktoré môžeme vidieť v interpretácii výsledkov dotazníka a v grafoch, ktoré sme vytvorili ku každej otázke zvlášť.

- b) Oblasť spätná väzba, sebareflexia učiteľa – determinant, ktorý rovnako obsahuje v dotazníku celú oblasť, ktorá u začínajúcich učiteľov bola najvýraznejšia, že ich do najväčšej miery ovplyvňuje. Konkrétne zobrazenie položiek môžeme vidieť v grafoch pri interpretácii výsledkov výskumu z metódy dotazníka. Išlo o položky, ako samotná motivácia vo vzťahu k spätnej väzbe učiteľa, konštruktívna kritika od vedenia školy, či samotné skúsenosti starších učiteľov, ktoré začínajúcich učiteľov ovplyvňujú.

V realizovanom dotazníku sa prejavili v štruktúre determinantov do najväčšej miery spomenuté dva, ktoré súvisia hlavne u začínajúcich učiteľov so vstupom do profesie, s adaptáciou učiteľa na profesiu.

Skúsení učitelia

Ďalšou kategóriou, ktorú sme analyzovali boli skúsení učitelia, kde sme interpretovali štruktúru determinantov z výsledkov dotazníka nasledovne.

Skúsení učitelia majú nasledovnú štruktúru determinantov:

- a) Oblasť ďalšie vzdelávanie – učitelia označovali v tejto kategórii najvýraznejšie na základe dôvodov, že práve ďalšie vzdelávanie im napomáha kariérne rásť a že ho realizujú aj z finančných dôvodov. Učitelia iných kategórií (začínajúci a učitelia v profesijnom konzervatorizme) uvádzali, že sa vzdelávajú na základe toho, že sa chcú zdokonaľiť v predmete, ktorý vyučujú.
- b) Oblasť vedenie školy – riaditelia škôl, zástupcovia škôl, kde učitelia pracujú. Riaditelia škôl zvyknú apelovať na učiteľov, ktorí už učia dlhé roky, aby si zvýšili kvalifikáciu, či im posúvajú vzdelávacie ponuky, ktorých sa môžu zúčastniť. Väčšina učiteľov sa však v tejto oblasti vyjadrovala na škále v zmysle, že vedenie školy vyžaduje od učiteľov vzdelávanie v danej oblasti, ktorej sa učiteľ venuje.
- c) Oblasť žiaci – posledný determinant tvoria žiaci, ktorí ako determinant sa vyskytujú v každej kategórii učiteľov, s ktorými sme pracovali. Na základe vzájomnej každodennej interakcie so žiakmi, nie je žiadnym prekvapením, že žiaci pôsobia ako determinant, ktorý ovplyvňuje profesiu učiteľa a rovnako ako aj profesijný rozvoj práve žiaci. Tí sú totiž hlavným aktérom vyučovania spolu s učiteľom a tvoria neoddeliteľné celky od seba. Žiaci sa vyskytujú ako determinant v každej kategórii, ako sme poznamenali, sú dôležitou súčasťou práce učiteľa, pričom učitelia tento fakt sami vnímajú. Rovnako determinant žiaci sa nachádza aj poslednej kategórii učiteľov, s ktorými sme realizovali výskum dizertačnej práce.

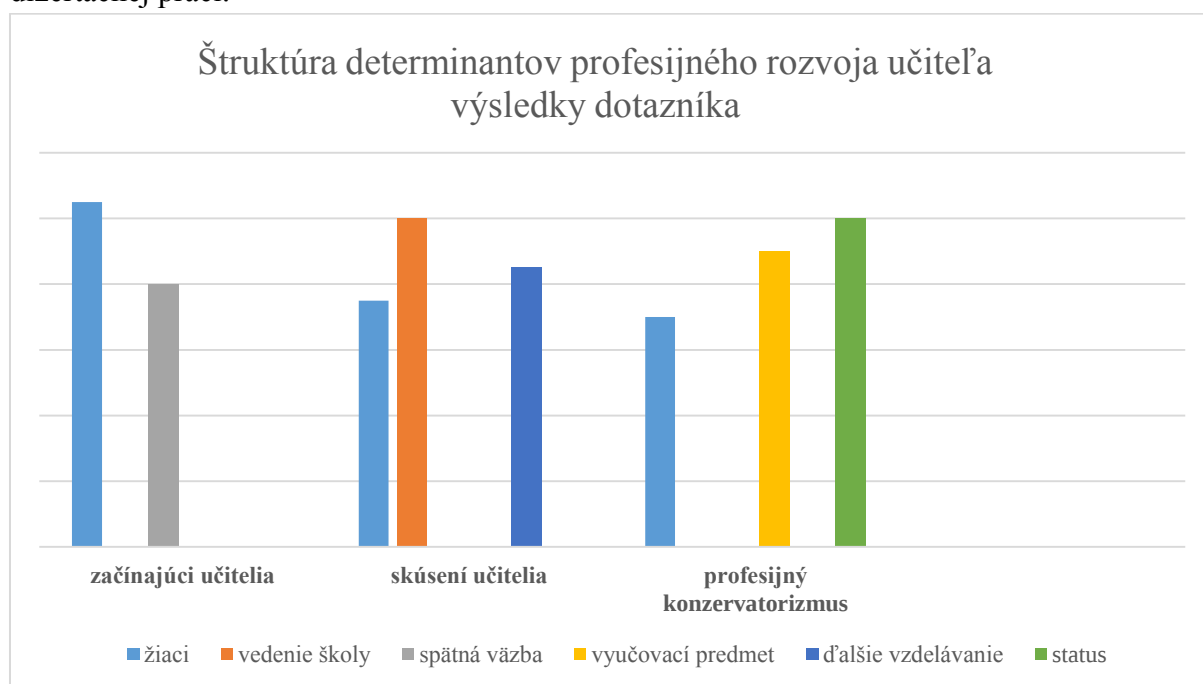
Učitelia v profesijnom konzervatorizme

Štruktúra determinantov sa znovu odlišuje, na základe dlhoročných pedagogických skúseností učiteľov v tejto kategórii. Jediný determinant, ktorý sa znovu nelíši sú žiaci na základe vyššie uvedených faktov.

- a) Oblasť žiaci – v tejto kategórii učiteľov predstavujú individuálnu zvláštnosť, pretože v tejto oblasti dotazníka sa učitelia väčšinou vyjadrovali k tomu, že pociťujú vlastnú prirodzenú autoritu učiteľa voči svojim žiakom, ktorých vyučujú.
- b) Oblasť status učiteľa – ten učitelia v profesijnom konzervatorizme pociťujú ako „určitú krivdu“ zo strany spoločnosti, pretože cítia, že spoločnosťou nie sú dostatočne oceňovaní, čo sa už niekoľko desiatkov rokov nemení. Vyjadrili svoju odpoveď na škále na oblasť statusu učiteľa tak, že cítia, že v spoločnosti chýba dostatočné ocenenie učiteľov.
- c) Oblasť vyučovací predmet – je posledným determinantom v tejto kategórii učiteľov. Z hľadiska faktu, že učitelia sa teda prikláňajú k tejto oblasti, ktorá ich najviac ovplyvňuje a vyjadrujú fakt, že vyučujú výhradne predmety, ktoré vyučovali a zároveň sa v ňom zdokonaľujú.

K štruktúre determinantov sme dospeli na základe jednotlivých odpovedí učiteľov a položiek v dotazníku, zhrnuli sme oblasti, na ktoré sme sa v dotazníku pýtali a následne nám vyšli tieto štruktúry determinantov v konkrétnej kategórii učiteľov.

Učiteľov v tejto kategórii sme označili takto na základe teoretických východísk v našej dizertačnej práci.



Zobrazenie štruktúry determinantov z výsledkov dotazníka – prehľad determinantov

Na základe spomenutého, uvedených determinantov a ich slovného opisu sme vytvorili graf, kde môžeme vidieť najvýznamnejšie determinanty v príslušnej kategórii učiteľov.

Zhotovili sme ho na základe odpovedí v dotazníku, na základe vyhodnotenia každej jednej otázky vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe, resp. kariérnej pozícii učiteľa.

Odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax

Implikácie pre prax aplikujeme pre pedagogickú teóriu, metodológiu a prax.

Naším cieľom bolo objasniť determinanty, ktoré najvýznamnejšie ovplyvňujú profesijný rozvoj učiteľa v jednotlivých rozdielnych kategóriách podľa rôznej dĺžky pedagogickej praxe. Zároveň dané oblasti by mohli byť posilnené, aby sa práca v profesii učiteľa mohla zlepšiť, pri oblastiach, ktoré boli slabšie, či učitelia pociťovali negatívne postoje.

Preto odporúčania formulujeme nasledovne:

- Zabezpečiť, aby učitelia disponovali nie len dostatočnými teoretickými vedomosťami, ale vedeli sa prispôbiť klíme triedy a v prípade problémov navrhnúť a realizovať vhodné intervencie, ktoré by slúžili učiteľom k posilneniu a zlepšeniu ich zručností v školskom prostredí.
- Odporúčame začínajúcim učiteľom intenzívne spolupracovať s uvádzajúcimi učiteľmi v rámci adaptačného vzdelávania, nakoľko sa vo výskume potvrdilo, že majú problém s udrжанím disciplíny žiakov.
- Odporúčame spoluprácu začínajúcich učiteľov so skúsenými učiteľmi, pretože vo výskume sa nám potvrdila pozitívna spätná väzba pre začínajúcich učiteľov, ktorú im poskytujú skúsenosti učiteľov s dlhoročnou pedagogickou praxou.
- Odporúčame učiteľom v profesijnom konzervatorizme, aby si naďalej udržiavali svoje pedagogické zručnosti prostredníctvom kontaktu s mladými kolegami, realizácia a zapájanie sa do rôznych školských aktivít, za účelom zotrvania v profesii učiteľa, pretože vo výskumoch vyšlo, že učitelia sa v tomto období svojej profesie uberajú do úzadia a pociťujú zo svojej práce stres a frustráciu.
- Ďalšie výskumy orientovať na odhalenie ďalších determinantov profesijného rozvoja, ktoré vo výskume neboli spomenuté.
- Analýza vzdelávacích ponúk pre učiteľov, či ich považujú za atraktívne a chcú sa ich zúčastňovať.
- Pri ďalšom vzdelávaní je nutné prihliadať na konkrétny predmet, učiteľa, ktorý vyučuje, aby sa zlepšoval v rámci svojej aprobácie, v rámci problematiky, ktorej sa venuje, pretože vo výskume nám vyšlo, že učitelia učia prevažne predmet, ktorý aj vyštudovali.
- Vyjadrujeme súhlas, aby boli učitelia podporovaní na základe finančného vzostupu pri ich ďalšom vzdelávaní, pretože to bol jeden z determinantov, kvôli ktorému sa učitelia ďalej vzdelávajú, ktorý vyšiel vo výsledkoch výskumu z dotazníka.
- Skúmať a analyzovať jednotlivé požiadavky zo strany učiteľov, v čom pociťujú potrebu posilnenia kompetencií, zručností, oblastí determinantov a i.

7 ZÁVER

Dizertačná práca, ktorej cieľom bolo analyzovať významnosť determinantov poukázala na skutočnosť, že existuje rozdiel v štruktúre determinantov profesijného rozvoja učiteľa na základe dĺžky praxe učiteľov. Výskum nám potvrdil hypotézy, v ktorých sme predpokladali, že dĺžka praxe učiteľov signifikantne ovplyvňuje významnosť jednotlivých determinantov. Jednotlivé determinanty sme vyhodnocovali vo vzťahu k štruktúre determinantov a jednotlivých oblastí na základe dĺžky pedagogickej praxe učiteľov.

V empirickej časti práce sme zistili štruktúru najvýznamnejších determinantov, ktoré sme zobrazili na jednotlivých grafoch.

Dizertačná práca sa zaoberala problematikou štruktúry determinantov profesijného rozvoja učiteľa v jednotlivých fázach jeho profesie. Práca má výskumno-exploračný charakter. V prvej kapitole sme sa venovali profesii a profesijnému rozvoju učiteľa, profesii učiteľa v pedeutologických výskumoch a spoločensko-historickým podmienkam práce učiteľa. V druhej kapitole sme našu pozornosť upriamili na profesijnú dráhu učiteľa v jednotlivých etapách profesie. Členili sme jednotlivé fázy profesie učiteľa na podkapitoly, ktorým sme sa podrobne venovali. Poslednú, tretiu kapitolu teoretického charakteru tvorili determinanty profesijného rozvoja učiteľa. Rozdelili sme ich na vnútorné a vonkajšie podľa M. Píšovej (2011), ktoré sme podrobne charakterizovali.

Ďalšie kapitoly dizertačnej práce sú empirického charakteru, pričom štvrtá kapitola tvorí výskum a piata kapitola je orientovaná na diskusiu, konkrétne na odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax.

Za cieľom skúmania štruktúry konkrétnych determinantov profesijného rozvoja učiteľa vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe resp. kariérnej pozícii môžeme povedať, že ciele práce boli splnené. Vo výskume vidieť jednoznačné rozdiely v štruktúre determinantov u učiteľov s rozdielnou dĺžkou praxe. Kľúčové determinanty, ktoré ovplyvňujú učiteľov, ktoré nám vyšli z dotazníka sme interpretovali v otázkach, ktoré boli štatisticky významné. Zvlášť sme vyhodnotili pološtruktúrované rozhovory na základe Zakotvenej teórie pomocou voľného a selektívneho kódovania, kde sme následne vytvorili modely štruktúry determinantov pre jednotlivé kategórie učiteľov s ktorými sme pracovali. Tam môžeme vidieť signifikantný rozdiel v štruktúre determinantoch na základe rozdielnej dĺžky pedagogickej praxe učiteľov, či ich kariérnej pozícii. Na záver sme vytvorili samostatný graf, ktorý nezobrazuje číselné vyjadrenie ale štruktúru determinantov, ktorá vyjadruje zistenie z dotazníka, ktorý sme predložili učiteľom.

Konštatujeme, že naša novo vzniknutá teória, ktorá opisuje jednotlivé oblasti determinantov učiteľom môže slúžiť ako pomôcka pri posilnení daných oblastí vo vyučovacom procese, alebo v procese sebareflexie učiteľa. Cieľom bolo, aby učelia videli túto teóriu, ktorá môže byť pre nich prínosom k zdokonaleniu daných oblastí, na ktorých môže učiteľ pracovať. Túto myšlienku sme formulovali hlavne z dôvodu „drop-out“ syndrómu, ktorý sme v práci viac krát spomínali. Ide o proces, v ktorom učelia opúšťajú svoju profesiu už na začiatku svojej kariéry, ako začínajúci učelia. Túto myšlienku sme formulovali hlavne z dôvodu „drop-out“ syndrómu, ktorý sme v práci viackrát spomínali. Ide o proces, v ktorom učelia opúšťajú svoju profesiu už na začiatku svojej kariéry, ako začínajúci učelia. Touto myšlienkou sme chceli vyjadriť potrebu zamerať sa na oblasti, ktoré sa učiteľom môžu zdať problematické, no

často ich nevedia pomenovať, alebo vyjadriť, kde existuje vzniknutý problém. Okrem našich výskumných zistení zobrazených v štatistickom a kvalitatívnom vyhodnotení výsledkov výskumu práca obsahuje modely, kde môžeme vidieť zobrazené štruktúry determinantov profesijného rozvoja, ako aj iné a ďalšie výskumné zámery s ktorými by sa mohlo ďalej pracovať a aj odporúčania pre prax.

8 SUMMARY

The aim of dissertation theses was to analyze the significance of determinants, pointed to the fact that there is a difference in the structure of the teacher's professional development based on the length of teacher experience.

The research confirmed the hypotheses in which we assumed that the length of teachers' practice significantly influences the significance of individual determinants. We evaluated individual determinants in relation to the structure of determinants and individual areas based on the length of teaching practice of teachers. In the empirical part of the work we have found the structure of the most important determinants, which we have shown on the individual graphs. The dissertation thesis dealt with the issue of the structure of determinants of the professional development of the teacher in the individual phases of his or her profession. The work has a research-exploratory character. In the first chapter we dealt with the profession and professional development of the teacher, the profession of teacher in pedagogical research and the socio-historical conditions of the teacher's work. In the second chapter, we focused our attention on the professional career of the teacher in the various stages of the profession.

We divided the individual phases of the teacher's profession into sub-chapters, which we discussed in detail. The last, third chapter of the theoretical character was the determinants of the teacher's professional development. We divided them into internal and external ones according to M. Píšová (2011), which we described in detail. The other chapters of the dissertation are of empirical nature, while the fourth chapter consists of research and the fifth chapter is focused on discussion, namely on recommendations for pedagogical theory and practice. In order to investigate the structure of specific determinants of the professional development of the teacher in relation to the length of teaching practice, respectively career position, we can say that the goals of the work have been fulfilled. In the research, there are clear differences in the structure of determinants of teachers with different lengths of practice. The key determinants that have influenced teachers from the questionnaire were interpreted on issues that were statistically significant. Especially we evaluated semi-structured interviews based on Grounded Theory using free and selective coding, where we then created models of determinant structure for each category of teachers we worked with. There we can see a significant difference in the structure of determinants based on the different lengths of teaching practice of teachers or their career position. In conclusion, we created a separate graph that does not show a numerical expression but a structure of determinants that expresses the finding from the questionnaire that we submitted to teachers. We note that our newly emerging theory, which describes individual areas of determinants by teachers, can serve as an aid in strengthening the areas in the teaching process or in the process of self-reflection of the teacher. The aim was for teachers to see this theory, which can be of benefit to them in improving the areas where the teacher can work. We have formulated this idea mainly because of the "drop-out" syndrome that we have mentioned more than once in our work. It is a process in which teachers leave their profession as early teachers as early as their career.

With this idea, we wanted to express the need to focus on areas that may seem problematic to teachers, but often fail to name or express where the problem is. In addition to our research findings presented in the statistical and qualitative evaluation of research results, the work

includes models where the structures of professional development determinants can be seen, as well as other and other research intentions that could be further developed and recommendations for practice.

9 VÝBER POUŽITEJ LITERATÚRY

CLARK, C.M. - PETERSON, P.L. (1986) Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, M.C., Ed., Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition, Macmillan, New York, p 255-296. ISBN 0029003150.

DYTRTOVÁ, R. – KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učiteľ: príprava na profesii*. Praha: Grada. 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENYVESIOVÁ, L. 2007. *Teoretické východiská problematiky kvality vzdelávania učiteľov*. In *Základy andragogickej pedeutológie a sociálnej andragogiky*. PORUBSKÁ, G. – PERHÁCS, J. Nitra: UKF. 2007. s. 374-381. ISBN 978-80-8094-086-7.

GAVORA, P. 2002. *Rozhodnutie stať sa učiteľom pohľad kvalitatívneho výskumu*. In *Pedagogická revue*. Roč.54, č.3, s. 240-256. ISSN 2585-8424.

GOODWIN, D.R. 2005. *Coprehensive development of teachers based on in-depth potraits of teacher growth*. In Beijaard D. et al. *Teacher Professional development in changing conditions*. Berlin: Springer.

GROSSMAN, P. at al. 2005. *Teaching Subject Matter*. In DARLING-HAM-MOND, L. – HANESOVÁ, D. 2009. *Komparatívny pohľad na výskum učiteľa a jeho profesijných činností*. In KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, S. (Eds.). *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: v teórii a výskumoch*. S. 157-164. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-8083-814-0.

CHUDÝ, Š. – NEUMEISTER, P. 2014. *Začínajúci učiteľ a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido. 132 s. ISBN 978-80-7315-250-5.

JUKLOVÁ, K. 2013. *Začínajúci učiteľ z pohľadu profesního vývoje*. Vyd.1. Hradec Králové: Gaudeamus. 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.

KARIKOVÁ, S. 2004. *Špecifiká profesijnej dráhy učiteľiek*. MPC: Prešov. 2004. ISBN 80-8045-335-7.

KASÁČOVÁ, B. 2009. *Učiteľ ako subjekt riadenia edukácie*. In *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, OZ Pedagóg. s. 63-90. ISBN 978-80-8083-525-5.

KASÁČOVÁ, B. – TABÁČKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB. 2010 148 s. ISBN 78-80-557-0096-0.

KOSOVÁ, B. 2005. *Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert*. In JANDOVÁ, R. (Ed.): *Príprava učiteľů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. s. 102 – 106. ISBN 80-7040-789-1.

SHULMAN, L.S. 1987. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harward Educational Review. Roč. 57, s. 1-22.

SPILKOVÁ, V. – VAŠUTOVÁ, J. (eds.). 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedFUK. 2008. s 338-348

STARÝ, K. et. al. 2012. *Profesní rozvoj učitele. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. 2012. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9-0.

STRAUSS, A. – CORBIN, J. 1999. *Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA, US. 1999. ISBN 9781412906449.

PÍŠOVÁ, M. – HANUŠOVÁ, S. 2016. Začínající učitelé a drop-out. In *Pedagogika*. roč. LXVI, č.4, s. 386 - 407. ISSN 0031-3815.

10 ZOZNAM PUBLIKAČNEJ ČINNOSTI DOKTORANDA

ADM Vedecké práce v zahraničných časopisoch registrovaných v databázach Web of Science alebo SCOPUS

Feranská, M.2018. *The Context of Cooperation Between School and Family of Pupils with ADHD and ADD at Common Primary Schools*.In: AD ALTA : Journal of Interdisciplinary Research, Roč. 2, č. 8 (2018), s. 61-64. ISSN 2464-6733.

ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch

Feranská, M. 2018.*Spolupráca medzi rodinou a školou žiaka s ADHD a ADD v bežnej základnej škole*. Prevencia : informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva. Roč. 17, č. 3 (2018), s. 23-30. ISSN 1336-3689.

AED Vedecké práce v domácich recenzovaných zborníkoch

Feranská, M. 2018. *Rozvoj subjektívnej teórie začínajúceho učiteľa*. In: Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva (2.časť) / Ivan Pavlov. - Banská Bystrica : Belianum, 2018. , s. 56-62. ISBN 978-80-557-1501-8.

Feranská, M. 2017. *Je potrebné žiakov do učenia sa nútiť? : podpora sebaregulácie a vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa* .In: Je potrebné žiakov do učenia sa nútiť? : podpora sebaregulácie a vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa. s. 78-84. ISBN 978-80-223-4468-5.

Feranská, M.2019. *Vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti na konci profesie učiteľa*.In: Perspektívy rozvoja pedagogiky a andragogiky v Slovenskej republike v krajinách strednej Európy / editor: Zlatica Bakošová, Silvia Dončevová. - Bratislava : UK. s. 250-262. ISBN 978-80-223-4706-8.

Feranská, M.2019. *Rozvoj subjektívnej teórie začínajúceho učiteľa z hľadiska jeho profesijných fáz*. In: Teória a prax edukácie dospelých : andragogické vedecké štúdie. Prešov : Prešovská univerzita, 2019. s. 224-232. ISBN 978-80-555-2218-0.

AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

Feranská, M. 2018.*Uvádzajúci učiteľ v procese adaptačného obdobia začínajúceho učiteľa*. In: Sapere Aude 2018 : učiteľ, žák, psycholog. Recenzovaný zborník príspevků vědecké konference s mezinárodní účastí, Hradec Králové, 28.-31. května 2018. - Hradec Králové : Magnanimitas, 2018. CD-ROM, s.270-273. ISBN 978-80-87952-25-2.

Feranská, M. 2018. *Sebareflexia ako jeden z determinantov profesijného rozvoja učiteľa*. In: Evropské pedagogické fórum 2017 : koncepcie vzdelávania a psychologie. Sborník z mezinárodní vědecké konference, Hradec Králové, 27. - 29.11.2017. - Hradec Králové : Magnanimitas. s. 82-87. ISBN 978-80-87952-21-4.

Feranská, M.-Fenyvesiová, L. 2018. *Development of Professional Competences of Secondary Education Teachers*. In: SGEM 2018 : 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts, Conference proceedings Volume 5. Science and Society Issue 3.5. Education and Educational research. Albena, 24 aug-2 Sept 2018. - Sofia : STEF92 Technology, p. 394-401. ISBN 978-619-7408-57-7.

Feranská, M. 2017. *Subjektívna teória učiteľov a možnosti jej uplatnenia vo vyučovacom procese*. In: Začínajúci učiteľ v meníci se spoločnosti : zborník z mezinárodní vědecké konference studentů DSP, 7. -8. listopad 2017 Olomouc. - Olomouc : Univerzita Palackého. s. 101-109 ISBN 978-80-244-5475-7.

Feranská, M.2017. *Burn out syndróm a možnosti jeho zvládania v učiteľskej profesii* In: QUAERE 2017 : Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants, Hradec Králové, 30.5 - 2.6.2017. - Hradec Králové : Magnanimitas. CD-ROM, s. 254-258. ISBN 978-80-87952-20-7.

Feranská, M. 2017. *Profesijné kompetencie ako determinant profesijného rozvoja učiteľa* In: MMK 2017 : sborník z 8. mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky, Hradec Králové, 18. - 20.12.2017. - Hradec Králové : Magnanimitas. CD-ROM, s. 545-549. ISBN 978-80-87952-22-1.

AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

Feranská, M. 2018. *Subjektívna koncepcia učiteľa a jej vplyv na kritické myslenie žiakov* In: Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe : zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej v Nitre 13. - 14. novembra 2017 ; editorky Jana Duchovičová a kol. - 1. vyd. - Nitra : UKF. online, s. 419-423. ISBN 978-80-558-1277-9.

Feranská, M. 2016. *Kontext spolupráce medzi rodinou a školou žiaka s ADHD a ADD v bežnej základnej škole*. In: Variabilita pohľadov na edukačný proces / zborník príspevkov z 13. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov, Nitra 4. 05.2016. - Nitra : UKF. s. 162-176. ISBN 978-80-558-1128-4.

BDF Odborné práce v nekarentovaných domácich časopisoch

Feranská, Margita

Profesijné kompetencie ako determinant profesijného rozvoja učiteľa / Margita Feranská, 2019. In: Naša škola : odborný metodický časopis pre učiteľov materských škôl a 1. stupňa základných škôl. - ISSN 1335-2733, Roč. 22, č. 5-6 (2019), s. 4-9.

EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

Feranská, M. 2017. *Teória a metodika záujmovej činnosti a záujmového vzdelávania*. In: Paradigmy zmien edukácie v 21. storočí : zborník príspevkov z 14. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov, Nitra 3.5.2017 ; zostavili Nina Kozárová, Robert Tomšík. - 1 vyd. - Nitra : UKF. - 322 s. - ISBN 978-80-558-1209-0, S. 322. Rec. na: Teória a metodika záujmovej činnosti a záujmového vzdelávania / Soňa Grofčíková. - Nitra : UKF.

Feranská, M. 2017. *Pojmové mapy v teórii a praxi*. In: Paradigmy zmien edukácie v 21. storočí : zborník príspevkov z 14. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov, Nitra 3.5.2017 ; zostavili Nina Kozárová, Robert Tomšík. - 1 vyd. - Nitra : UKF. - 322s. ISBN 978-80-558-1209-0, s. 322. Rec. na: Pojmové mapy v teórii a praxi / Denisa Gunišová, Nina Kozárová. - Nitra : UKF, 2016. - 172 s.

POZNÁMKY: