

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

PaedDr. Eva Pupíková

Autoreferát dizertačnej práce

**VZDELÁVACIE POTREBY UČITEĽOV V KONTEXTE
KARIÉRNEHO RASTU**

Nitra 2020

Dizertačná práca bola vypracovaná (v externej forme doktorandského štúdia) **na** Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Predkladateľ: **PaedDr. Eva Pupíková,**
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Drážovská 4

Školiteľ: **doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.**
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Drážovská 4

Oponenti: **prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.**
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, UKF v Nitre
Drážovská 4

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Katedra andragogiky,
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela,
Banská Bystrica

doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.
Katedra pedagogiky,
Filozofická fakulta,
Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava

Autoreferát bol rozoslaný dňa: 24.06.2020

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa 26.08.2020 o 10:30 hod. pred komisiou na obhajobu dizertačnej práce v študijnom odbore doktorandského štúdia, vymenovanou predsedom odborovej komisie v odbore 1.1.4 Pedagogika, študijný odbor Učiteľstvo a pedagogické vedy na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre.

Predseda odborovej komisie:

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

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**VZDELÁVACIE POTREBY UČITEĽOV V KONTEXTE
KARIÉRNEHO RASTU**

Autoreferát dizertačnej práce

na získanie akademického titulu philosophiae doctor

Študijný program:	1.1.4 Pedagogika
Študijný odbor:	Učiteľstvo a pedagogické vedy
Školiace pracovisko:	Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre
Školiteľ:	doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

Nitra 2020

PaedDr. Eva Pupíková

Obsah autoreferátu

Úvod.....	5
Štruktúra dizertačnej práce	5
1 Súčasný stav rozpracovania skúmanej problematiky.....	6
2 Metodologická orientácia výskumu	9
2.1 Výskumný problém a ciele.....	9
2.2 Špecifické ciele:	9
2.3 Výskumné otázky a hypotézy.....	10
2.4 Výskumné metódy a metodika výskumu	11
3 Náčrt výsledkov výskumu	13
4 Odporúčanie do praxe	16
5 Záver.....	18
6 Conclusion.....	19
7 Výber použitej literatúry	20
8 Zoznam publikovaných prác doktoranda.....	23

Úvod

Presné analyzovanie vzdelávacích potrieb učiteľov a ich porovnanie s obsahom a cieľom vzdelávania označuje J. Průcha et al. (2014) za základ pozitívnych výsledkov celého systému ďalšieho vzdelávania. Na Slovensku bolo uskutočnených niekoľko parciálnych výskumov vzdelávacích potrieb učiteľov. Učitelia materských škôl však nie sú často stredobodom záujmu systematického riešenia tejto problematiky.

Cesta k vytvoreniu projektu, ktorý bol zameraný na analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl a ktorý prezentujeme v našej dizertačnej práci prechádzala niekoľkými fázami. Nedá sa do rozsahu práce opísať všetky myšlienky, nápady a pokusy, ktoré menili náš pohľad na skúmanú problematiku. Prvou našou prieskumnou sondou bola obsahová analýza textov (Pupíková 2017), ktorou sme zisťovali, či sa učitelia materských škôl chcú vzdelávať a aké dôvody ich k tomu vedú. Očakávali sme, v súlade so správou *Bez kreditov neodídeme*¹, že učitelia sa vzdelávajú prioritne z dôvodu finančného benefitu. Hlavnými motívmi ku vzdelávaniu, ktoré sme identifikovali v úvahách (Pupíková 2017) však bolo stretávanie sa s kolegami, reflexia pedagogickej činnosti. Následne sme si uvedomili, že ďalšie vzdelávanie (formálneho charakteru) je len jednou z niekoľkých foriem procesu, ktorý smeruje k profesijnému rozvoju učiteľa.

Cieľom dizertačnej práce bolo analyzovať vzdelávacie potreby učiteľov materských škôl v závislosti od ich kariérneho rastu. Na základe našich skúseností získaných z výskumu sme navrhli spôsob analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl. Cieľom teoretickej časti práce bolo prostredníctvom literárnych metód a komparáciou legislatívnych dokumentov analyzovať ťažiskové pojmy súvisiace s predmetom práce. Súčasťou práce bolo zhrnutie základných informácií o tom, kto je učiteľ materskej školy, čím je jeho práca špecifická. Svoju pozornosť sme venovali profesijnému rozvoju učiteľov a tiež pojmu vzdelávacia potreba. Cieľom empirickej časti bolo zistiť, aké vzdelávacie potreby aktuálne učitelia materských škôl majú a z týchto výsledkov stanoviť niekoľko odporúčaní smerom k ďalšiemu pedagogickému výskumu a smerom k pedagogickej praxi. Empirická časť práce obsahuje opis dizajnu nášho výskumu, v ktorom sme využili kvantitatívne i kvalitatívne stratégie výskumu.

¹ Komentár 03/2016 - Bez kreditov neodídeme [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2016 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/9665.pdf>

ÚVOD	11
1 UČITEĽ MATERSKEJ ŠKOLY	14
1.1 Pedagogické činnosti učiteľa materskej školy	16
1.2 Profesionálne kompetencie učiteľa	20
1.3 Profesionálny štandard – nástroj k profesionálnemu rozvoju učiteľa	26
<i>1.3.1 Kompetencia Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj – súčasť profesionálneho štandardu</i>	<i>31</i>
2 KARIÉRA UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY	39
2.1 Profesionálny rozvoj učiteľa materskej školy	39
<i>2.1.1 Podpora profesionálneho rozvoja učiteľa</i>	<i>41</i>
<i>2.1.2 Možnosti profesionálneho rozvoja učiteľa materskej školy</i>	<i>47</i>
2.2 Kariérny rast učiteľa materskej školy	57
2.3 Profesionálna dráha učiteľa materskej školy	61
3 VZDELÁVACIE POTREBY UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY	66
3.1 Analýza vzdelávacích potrieb učiteľa materskej školy	76
<i>3.1.1 Identifikovanie obsahovej stránky vzdelávacej potreby</i>	<i>78</i>
<i>3.1.2 Identifikovanie procesnej stránky vzdelávacej potreby</i>	<i>80</i>
3.2 Metódy na identifikovanie vzdelávacích potrieb učiteľov materskej školy	83
4 VÝSKUM VZDELÁVACÍCH POTRIEB UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL	87
4.1 Výskumný problém a ciele	87
4.2 Výskumné otázky a hypotézy	89
4.3 Výskumný súbor	90
4.4 Výskumné metódy a výskumné nástroje	94
<i>4.4.1 Využitie dotazníkovej metódy</i>	<i>95</i>
<i>4.4.2 Využitie metódy obsahovej analýzy</i>	<i>115</i>
<i>4.4.3 Využitie metódy focus group (fokusová skupina)</i>	<i>122</i>
<i>4.4.4 Využitie metódy rozhovoru</i>	<i>130</i>
4.5 Závěry výskumu	136
<i>4.5.1 Reflexia použitých metód</i>	<i>141</i>
5 ZÁVEREČNÁ SPRÁVA VÝSKUMU	144
5.1 Odporúčanie pre teóriu a pedagogickú prax	151
ZÁVER	154
Zoznam použitej literatúry	156
Prílohy	

1 Súčasný stav rozpracovania skúmanej problematiky

Vzdelávacia potreba je špecifickým konštruktom, ktorý súvisí s pojmom *potreba človeka*. J. Čáp a J. Mareš (2007, s. 93) označujú potrebu ako psychologický pojem. Uvádzajú, že je to „stav organizmu, ktorému chýba niečo životne dôležité (napr. potreba potravy)“. Psychologická paradigma vychádza z teórie Maslowa, ktorý potreby delí prioritne na primárne potreby: *fyziológické, potreby bezpečia, potreby príslušnosti a lásky* a potreby spoločenské: *potreby sebaúcty, potreby kognitívne, potreby estetické, potreby seberealizovania* (Fontana 2010). My sa vo výskume nezameriame na primárne potreby, ako sme ich uviedli vyššie. Vzdelávacie potreby vnímame ako súčasť spoločenských potrieb. Vzdelávacia potreba je ich prienikom. Jej saturovaním môže človek uspokojiť potrebu sebaúcty, kognitívne potreby, potreby seberealizovania. Potreba má dve zložky. Prvá zložka je energetizujúca, je to tzv. „impulz“ ku vzniku potreby a druhá je direktívna zložka, ktorá je zameraná na cieľ, vedie k aktivite, a je zameraná na uspokojenie potreby (Bartoňková 2008).

M. Valent a I. Pavlov (2020) upozorňujú, že existuje oveľa širšie vnímanie pojmu *vzdelávacia potreba učiteľa* v súvislosti s jeho profesijným rozvojom. Zdôrazňujú vzdelávacie, rozvojové alebo učebné potreby jednotlivca. Rozvojové potreby súčasne označujú ako širšie a podstatnejšie pri gradovaní profesionality učiteľa. Vzdelávacie potreby sú ich súčasťou a súvisia priamo s účasťou na vzdelávaní. V zásade súhlasíme s uvedenými autormi, ale pre potreby našej dizertačnej práce budeme naďalej venovať pozornosť vzdelávacích potrebám. Dôvodom je zámer práce, ktorým je prispieť analýzou potrieb k optimálnemu plánovaniu ďalšieho vzdelávania učiteľov materských škôl. V prípade vzdelávacích potrieb môžeme tiež hovoriť o kognitívnych potrebách, ktoré sa na úrovni rozvinutej osobnosti označujú skôr ako potreby kompetencie – potreba prehĺbovať a rozvíjať kognitívne štruktúry, vyhľadávať informácie, ktoré nielen dopĺňajú, ale aj prekračujú a menia dané dispozície jednotlivca.

Z literatúry čerpáme nasledovné definície pojmu *vzdelávacia potreba*:

- Z. Palán (2002, s.234) konštatuje, že vzdelávacie potreby „*vznikajú ako hypotetický stav (uvedomovaný alebo neuvedomovaný), kedy jednotlivcovi chýbajú vedomosti alebo zručnosti, ktoré majú význam pre jeho ďalšiu existenciu, zachovanie psychických (i fyzických) alebo spoločenských funkcií. Tiež ich možno charakterizovať ako interval medzi aktuálnym výkonom a vopred definovaným štandardom výkonnosti*“.
- K. Šed'ová a P. Novotný (2006, s. 142) podľa Rogersa uvádzajú, že vzdelávacia potreba je „*deficit, prípadne potenciál (sprevádzaný tendenciu k sebanaplneniu) k rozvoju vedomostí, zručností, schopností, návykov, či spôsobu konania*“.
- M. Hejný a F. Kuřina (2009, s. 129) uvádzajú, že potrebu spôsobuje napätie medzi nemám a chcel by som mať, neviem a potrebujem vedieť, nepoznám a potrebujem poznať.
- J. Vodák a A. Kucharčíková (2011) konštatujú, že pri identifikácii potrieb vzdelávania porovnávame dve úrovne: 1. *Štandardnú výkonnosť* - požadovaná, optimálna a plánovaná výkonnosť a 2. *Súčasnú výkonnosť* – charakterizuje existujúcu a reálnu výkonnosť. Porovnaním týchto dvoch úrovní výkonnosti dostaneme výkonnostnú medzeru, čo vnímame ako vzdelávaciu potrebu.
- H. Bartoňková (In Prusáková et. al 2010) konštatuje, že potreba je predstavovaná akoukoľvek disproporciou medzi vedomosťami, schopnosťami a zručnosťami zamestnanca a tým, čo požaduje jeho pracovné miesto, alebo čo vyplýva z organizačných či iných zmien.
- Potreby sú vo všeobecnosti definované ako priepasť medzi očakávaným vývojom a existujúcimi podmienkami, dopĺňa Hosein Moeini (2008).

- Vzdelávaciu potrebu subjektu J. Průcha (2014) označuje ako stav prežívania alebo **pocitovania nedostatku** či želania niečoho, **čo subjektu chýba**, čo sa mu javí ako preferencia alebo ideál, ktoré môžu byť dosiahnuté prostredníctvom nejakej formy vzdelávania.
- M. Krystoň (In Prusáková et. al. 2010) dopĺňa, že je to nutnosť organizmu niečo získať, alebo sa niečoho zbaviť, je to stav určitej nerovnováhy narušujúcej vnútornú homeostázu.

Uvedené definície pojmu vzdelávacia potreba sú rôzneho charakteru. Dôvodom je, že ku vzdelávacím potrebám učiteľov môžeme pristupovať z rôznych uhlov pohľadu. M. Valent a I. Pavlov (2020) extrahovali nasledovné klasifikácie potrieb učiteľov:

- Subjektívne/objektívne (aspekt predmetu);
- Jednotlivec – pracovná skupina – organizácia (aspekt hierarchie);
- Naliehavosť (aspekt času);
- Uvedomenosť (aspekt uvedomenia);
- Realizovanosť (aspekt uskutočniteľnosti);
- Orientácia (aspekt zameranosti);
- Stimul (aspekt motivácie –prečo chcem potrebu uspokojiť);
- Sebadôvera (aspekt odhodlania a samostatnosti);
- Reaktívnosť/proaktívnosť (aspekt reakcie);
- Profesionálna dráha (aspekt profesijnej skúsenosti, resp. kariérovej pozície).

Vzdelávacie potreby, ktoré analyzujeme v práci **pomenovávajú rozpor medzi požiadavkami na výkon profesie** (napr. pomocou profesijného štandardu) a **aktuálnym výkonom učiteľa**.

2 Metodologická orientácia výskumu

Učitelia materských škôl môžu počas celej svojej profesijnej dráhy uskutočňovať svoj **kariérny rast**. Jeho základné podmienky sú definované legislatívne. Kariérny rast sa uskutočňuje postupom cez štyri kariérové stupne: **začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s 1. AS, učiteľ s 2.AS**. Podmienkou postupu do vyššieho kariérového stupňa je realizovanie vlastného **profesijného rozvoja**. Pomocou profesijného rozvoja učiteľ aktualizuje, inovuje, zdokonaľuje svoje **profesijné kompetencie**. Všetky potrebné kompetencie sú súčasťou profesijného štandardu, ktorý obsahuje definovanie očakávaných profesijných kompetencií podľa kariérového stupňa. Profesijný štandard má gradačnú funkciu, čo znamená, že učiteľ môže postupovať do vyšších kariérových stupňov a podporné systémy mu to umožňujú. Rozvojová funkcia profesijného štandardu predpokladá, že všetky kompetencie kvalitatívne rastú v každom kariérovom stupni. Okrem toho má tento dokument motivačnú funkciu, čo znamená, že učiteľ si podľa neho vie modifikovať svoj kariérny rast. Súčasťou profesijného štandardu je kompetencia **Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj**. Súčasťou tejto kompetencie je schopnosť učiteľa hodnotiť seba samého a svoju pedagogickú činnosť. Syntézou uvedených informácií sme dospeli k názoru, že učitelia vo vyšších kariérových stupňoch dosahujú kompetenciu *Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj* na vyššej kvalitatívnej úrovni. Ich zručnosť sebahodnotenia je na vyššej kvalitatívnej úrovni. **Podobne zručnosť definovať svoje vzdelávacie potreby sa zvyšuje postupom do vyššieho kariérového stupňa**. Vzdelávacie potreby sú vždy prvým krokom realizovania profesijného rozvoja. Ich konkretizovanie umožňuje vytvárať vhodné prostredie vedúce k saturovaniu vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl.

2.1 Výskumný problém a ciele

Vychádzajúc z teoretickej analýzy a tiež z niektorých vyššie uvedených výskumných zistení je náš výskum zameraný na analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl. Našou snahou je pomocou analýzy vzdelávacích potrieb pripravovať a realizovať pre učiteľov materských škôl také vzdelávacie podujatia, ktoré sú zamerané obsahovo, ale aj procesne na tieto potreby.

Vzhľadom k tomu, že vzdelávacia potreba človeka vychádza z poznania svojich silných a slabých stránok zamerali sme svoju pozornosť na zisťovanie **úrovne dosiahnutých profesijných kompetencií učiteľa materskej školy pomocou sebahodnotenia**. Následne nás zaujímalo identifikovanie tých kompetencií, ktoré tvoria základ pre definovanie vzdelávacej potreby, čo považujeme za **obsahovú stránku** vzdelávacej potreby. Zároveň chceme identifikovať **procesuálnu stránku** vzdelávacej potreby. Chceme tiež vedieť, ako učitelia vnímajú mieru zodpovednosti za svoj profesijný rozvoj vzhľadom ku kariérovému stupňu, v ktorom sa nachádzajú. Po celú dobu nášho výskumu si kladieme otázku: Je skutočne pravdou, že učitelia vo vyšších kariérových stupňoch dosahujú profesijnú kompetenciu *Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj* na vyššej kvalitatívnej úrovni?

Vyšší kariérový stupeň predikuje podľa nás konkrétnejšie definovanie vzdelávacích potrieb vychádzajúcich z profesijných kompetencií. Kariérové stupne učiteľov predstavujú v našom výskume hlavnú nezávislú premennú.

Z uvedeného nám rezultuje **hlavný cieľ** a špecifické ciele výskumu:

Analyzovať a identifikovať relačné súvislosti medzi vzdelávacou potrebou učiteľa materskej školy a kariérovým stupňom, v ktorom sa učiteľ nachádza.

2.2 Špecifické ciele:

- *Zistiť ako hodnotia dosiahnutie jednotlivých profesijných kompetencií učiteľa MŠ podľa rôznych kariérových stupňov.* Uvedený cieľ budeme dosahovať pomocou metódy dotazníka, rozhovorov.
- *Zistiť ktoré profesijné kompetencie tvoria obsahovú stránku vzdelávacej potreby v závislosti od kariérového stupňa.* Uvedený cieľ budeme dosahovať pomocou metódy dotazníka, rozhovorov, analýzy testu.
- *Zistiť aké stratégie profesijného rozvoja učiteľa preferujú pri jednotlivých profesijných kompetenciách.* Uvedený cieľ budeme dosahovať pomocou metódy dotazníka, rozhovorov, analýzy textu.
- *Identifikovať subjektívne vnímanie zodpovednosti za profesijný rozvoj učiteľov.* Uvedený cieľ budeme dosahovať pomocou metódy dotazníka, rozhovorov, analýzy textov.

K splneniu stanovených cieľov je potrebných zrealizovať niekoľko parciálnych úloh:

- *Analyzovať domácu i zahraničnú literatúru o profesijných kompetenciách učiteľa, profesijnom štandarde, profesijnom rozvoji, vzdelávacích potrebách učiteľov a vyvodiť z nej teoretické východiská.*
- *Pomocou dotazníka identifikovať sebahodnotenie úrovne dosiahnutých profesijných kompetencií a vzdelávacích potrieb učiteľov.* Z tejto úlohy vplývajú dielčie úlohy: vytvoriť a administrovať dotazník, pomocou štatistických metód a jednoduchých matematických operácií výsledky zhodnotiť.
- *Z riedených rozhovorov s učiteľmi v rôznych kariérových stupňoch zistiť obsahovú a procesúlnu stránku ich vzdelávacej potreby.* Z toho vyplývajú dielčie úlohy: vybrať participantov, pripraviť otázky k rozhovoru, realizovať rozhovory, kvalitatívne ich vyhodnotiť.
- *Z fókusového rozhovoru zistiť názory na vzdelávacie potreby učiteľov materských škôl.* Z toho nám plynú ďalšie dielčie úlohy: vytvoriť fókusovú skupinu realizovať ju a výsledky analyzovať kvalitatívnym spôsobom.
- *Z osobných plánov profesijného rozvoja identifikovať vzdelávacie potreby učiteľov po obsahovej a procesúálnej stránke.* Z toho nám plynú tieto dielčie: získať OPPR, text analyzovať a vyvodiť závery.

2.3 Výskumné otázky a hypotézy

V našom výskume budeme hľadať rozdiely v identifikovaní vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl v závislosti od kariérových stupňoch, v ktorých sa momentálne nachádzajú. V súvislosti s týmto problémom uvádzame výskumné otázky, na ktoré chceme získať odpovede:

- Aký vzťah existuje medzi sebahodnotením učiteľa a jeho vzdelávacími potrebami?
 - Pri ktorých kompetenciách majú učitelia silné presvedčenie o ich dosiahnutí v závislosti od ich momentálneho kariérového stupňa?
 - Pri ktorých kompetenciách majú učitelia veľmi slabé presvedčenie o ich dosiahnutí v závislosti od ich momentálneho kariérového stupňa?
- Aké rozdiely existujú v definovaných vzdelávacích potrebách u učiteľov MŠ v závislosti od kariérového stupňa?
 - Čo je impulzom vzniku vzdelávacej potreby v závislosti od kariérového stupňa, na ktorom sa učiteľ nachádza?
 - Aká obsahová stránka je súčasťou vzdelávacej potreby v závislosti od kariérového stupňa, na ktorom sa učiteľ nachádza?

- Aké stratégie a formy profesijného rozvoja preferujú učiteľ a v závislosti od kariérového stupňa, na ktorom sa učiteľ nachádza?
- Komu pripisujú učitelia zodpovednosť za vlastný profesijný rozvoj v závislosti od dosiahnutého kariérového stupňa?

Naše teoretické poznanie a poznanie výsledkov niektorých doterajších výskumov, ktoré sme uviedli v predchádzajúcej podkapitole, nám umožnili formulovať výskumné hypotézy:

H1: Učitelia v nižšom kariérovom stupni hodnotia svoje dosiahnuté profesijné kompetencie na nižšej úrovni ako učitelia vo vyšších kariérových stupňoch.

H2: Učitelia vo vyšších kariérových stupňoch sú pri identifikovaní svojich vzdelávacích potrieb konkrétnejší smerom k profesijným kompetenciám ako učitelia v nižších kariérových stupňoch.

H3: Učitelia v nižších kariérových stupňoch sa viac spoliehajú na externú podporu profesijného rozvoja (uvádzajúci učiteľ, kolegovia, iné inštitúcie), ako učitelia vo vyšších kariérových stupňoch.

2.4 Výskumné metódy a metodika výskumu

Rešpektovali sme rady Prusákovej et al. (2010) a pred samotnou analýzou vzdelávacích potrieb sme sa pokúsili odpovedať na základné otázky. Uvádzame ich v tabuľke:

Tabuľka Postup analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl

<i>Aké ciele sleduje analýza vzdelávacích potrieb?</i>	Chceme identifikovať obsahovú a procesúalnu stránku vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl v závislosti od kariérových stupňov, v ktorých sa učitelia nachádzajú. Obsahová stránka: téma, profesijná kompetencia; Procesuálna stránka: preferované stratégie, zodpovednosť za profesijný rozvoj.
<i>Aký bude časový harmonogram?</i>	Zber údajov prostredníctvom rôznych metód trval v rozpätí dvoch rokov. ²
<i>Kde sa bude prieskum realizovať?</i>	Materské školy SR
<i>Ako sa bude realizovať?</i>	Prostredníctvom metódy dotazníka, metódy rozhovoru, metódy focus group a metódy analýzy osobných plánov profesijného rozvoja
<i>Ako sa bude vyhodnocovať?</i>	Kvantitatívnymi štatistickými metódami, jednoduchými matematickými operáciami a kvalitatívnymi metódami

Zdroj: spracované podľa Prusáková et al. (2010)

Analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl sme vykonali prostredníctvom kvantitatívneho aj kvalitatívneho skúmania. Chceli sme získať čiastočný obraz o vzdelávacích potrebách a zároveň sme chceli zistiť subjektívne pociťovanie zodpovednosti za profesijný rozvoj. Aby sme mohli overiť validitu našich dát vykonali sme podľa princípov triangulácie niekoľko výskumných krokov. Uvažovali sme nad zabezpečením triangulácie, ktorú E. Severini a D. Kostrub (2018, s.141) označujú ako „kombinované uplatnenie rozličných výskumných nástrojov, metód, skupín subjektov výskumu, lokálnych a časových

² Počas tohto obdobia sa zmenil profesijný zákon a základné princípy, ktoré preferoval.

priestorov a rôznych teoretických perspektív zameraných na získanie fenoménu“. Podľa tohto tvrdenia sme vyberali metódy, nástroje a k nim výskumné súbory. Pre prehľadnosť uvádzame výber a realizovanie jednotlivých metód v nasledovnej tabuľke.

Tabuľka Výber metód a nástrojov

Metóda	Nástroj	Výskumný súbor	Termín
Dotazníková metóda	Vlastnej proveniencie (príloha B)	Dostupný N-561	rok 2018 a rok 2019
Metóda obsahovej analýzy	Osobné plány profesijného rozvoja učiteľov	Výberový 62 OPPR	december 2019
Metóda rozhovoru	Súbor otázok	Zámerný 8 participantov (2x PZ na všetkých KS)	november 2019
Metóda focus group	Súbor otázok	Výberový 1 skupina (8 participantov)	január 2020

Zdroj: spracované podľa Prusáková et al. (2010)

3 Náčrt výsledkov výskumu

V oblasti sebahodnotenia profesijných kompetencií sme dospeli k poznatku, že čím sú učitelia vo vyššom kariérovom stupni, tým viac sebavedomia prezentovali a svoje kompetencie hodnotili na vyššej úrovni. Významnú štatistickú rozdielnosť nám potvrdili výsledky Kruskal-Wallisovho testu viacnásobného porovnania. Sebahodnotenie učiteľov je rozdielne v závislosti od dosiahnutého kariérového stupňa. Najväčšie rozdiely medzi hodnotením sme zaznamenali u činností *Plánovanie a realizovanie profesijného sebarozvoja*.

Pri sebahodnotení učitelia jednotlivých kariérových stupňov označili **kompetencie súvisiace s diagnostikovaním dieťaťa za svoje najslabšie miesta**. Sú to kompetencie vyplývajúce z profesijného štandardu, konkrétne z oblasti *Dieťa*. Označili kompetencie *Identifikovanie psychologických s sociálnych faktorov učenia sa dieťaťa* a *Identifikovanie sociálnokultúrneho kontextu vývinu dieťaťa* za svoje najslabšie miesta. V porovnaní s inými kompetenciami sú práve tieto kompetencie hodnotené za najmenej dosiahnuté. Ako najviac zvládnutú činnosť všetci učitelia označili kompetenciu súvisiacu s vytváraním priaznivej atmosféry, ale aj diferencovanie činností a úloh podľa úrovne detí a využívanie pomôcok, ktorými je rešpektované zameranie výchovno-vzdelávacej činnosti.

Pri určení vzdelávacích priorít respondenti uvádzajú ako svoju vzdelávaciu potrebu zlepšovanie kompetencie súvisiacej s diagnostikovaním dieťaťa. **Za prioritnú vzdelávaciu potrebu** označili respondenti v celkovej zhode prvú kompetenciu súvisiacu s **identifikovaním vývinových a individuálnych charakteristík dieťaťa**.

Z výsledkov zdôrazňujeme, že veľmi dôležitou stratégiou k profesijnému rozvoju učiteľov označujú respondenti **reflexiu**. Za najmenej dôležité považujú vlastné skúsenosti. Predpokladáme, že učitelia túto stratégiu profesijného rozvoja nepovažujú za cieľavedomý profesijný rozvoj, ale prirodzené zrenie učiteľa, ku ktorému učiteľ nepotrebuje špeciálne pohnútky k jeho vyživaniu. V preferovaných stratégiách sa respondenti v jednotlivých kariérových stupňoch neodlišujú. Výnimkou je iba činnosť súvisiaca s motivovaním dieťaťa. Pre tejto činnosti existujú štatisticky významné rozdiely, ktoré sme zhodnotili pomocou Kruskal-Wallisovho testu viacnásobného porovnania

Všetci respondenti označujú seba samého ako najdôležitejšieho podporovateľa profesijného rozvoja.

V písomných OPPr participanti veľmi všeobecne často heslovito zachytávajú svoje plány profesijného rozvoja. Obsah vzdelávacej potreby je veľakrát definovaný vzdelávacou oblasťou zo ŠVP. **Stotožňujeme ich s profesijnou kompetenciou 2.1 Ovládať obsah a didaktiku predprimárneho vzdelávania**. Učitelia definujú tému, ale z plánov nie je jasné, akú konkrétnu oblasť svojej profesionality chcú zlepšovať. Len ojedinelé prípady sa venovali konkrétnym vedomostiam a zručnostiam. Učitelia vo štvrtom kariérovom stupni boli pri definovaní vzdelávacích potrieb konkrétnejší. Smerovali k rozvoju svojich vedomostí alebo zručností. V tejto skupine OPPr sme identifikovali dôvody (impulzy), ktoré súviseli s poznaním slabej stránky učiteľa a ktoré ho viedli k pomenovaniu svojej vzdelávacej potreby. Môžeme zhodnotiť, že učitelia vo štvrtom kariérovom stupni vychádzajú pri ich definovaní z poznania svojich slabých stránok. Odkaz na silné stránky učiteľa sme neidentifikovali, ako ani hodnotenie úrovne profesijných kompetencií. OPPr sú východiskom pre koncipovanie plánov profesijného rozvoja celej školy. Riaditeľ školy na ich základe definuje vzdelávacie potreby učiteľov a konfrontuje ich s potrebami školy, zameraním školy, evaluačnými správami a pod. Konštatujeme, že formálne spracované plány profesijného rozvoja môžu prispievať k vytvoreniu si predstavy o potrebách učiteľov iba čiastočne. Z osobných písomných plánov profesijného rozvoja (v takej podobe ako sme ich získali) je pre riaditeľa veľmi ťažké zostaviť plán profesijného rozvoja učiteľov materskej školy. V prípade, že

riaditeľ chce túto formu plánov v materskej škole zaviesť je potrebné dodržať niekoľko zásad, ktoré v práci čiastočne načrtávame.

Participantí fókusovej skupiny identifikovali niekoľko údajov, ktoré nám môžu pomôcť hľadať odpoveď na naše výskumné otázky. Pomocou tejto metódy sme mohli získať odpovede, ktoré súviseli priamo s prítomnými participantmi (subjektívne vzdelávacie potreby). Súčasne sme získavali ich názory na vzdelávacie potreby učiteľov materských škôl (objektívne vzdelávacie potreby) vo všeobecnej rovine.

Participantí označili za svoje **slabé miesta kompetencie súvisiace s oblasťou diagnostikovania dieťaťa**. Prezentovali každodenné situácie, v ktorých sa stretávajú s deťmi s určitými špecifickými charakteristikami. Rozpoznanie a pomenovanie problému u dieťaťa im sťažuje pedagogickú činnosť. Tento nedostatok im pomáha odstraňovať komunikácia s kolegami, reflexia činnosti. Konštatujeme, že sme identifikovali veľmi úzky vzťah medzi slabým miestom učiteľa a jeho vzdelávacou potrebou. Participantí majú problém nielen s identifikovaním špecifických charakteristík dieťaťa ale aj následne s realizáciou výchovno-vzdelávacej činnosti v závislosti od individuality dieťaťa. Ako problém tiež vnímajú nedostatočné poznanie psychologických zákonitostí medziľudských vzťahov. V profesijnom rozvoji by mal byť podľa nich kladený dôraz na výcvik v komunikačných zručnostiach, ktoré by zlepšili učiteľom medziľudské vzťahy na pracovisku. A to nielen vo vzťahu učiteľ - dieťa, ale aj vo vzťahu učiteľ – rodič. Zručnosť nadviazať vzťah rodič – učiteľ vnímame ako súčasť profesijnej kompetencie identifikovať sociokultúrne charakteristiky dieťaťa. Ako hlavná prioritná stratégia, ktorá môže učiteľom zlepšiť niektoré problematické miesta, vyplynula **reflexia**. Veľmi často sa participantí dožadovali praktických návodov a ukážok ako riešiť problémové situácie. Dôležitým pre nás je moment, kedy si učiteľ uvedomuje význam teórie pri praktických návodoch. Ukážky by nemali zostať izolované, bez prepojenia na teóriu.

V súvislosti s podporou profesijného rozvoja, prezentujú participantí svoje očakávania. Vyjadrili sa ku **vzdelávaniu, ako dôležitým spôsobom ich profesijného rozvoja. Z poskytovateľov uvádzajú MPC**, ktoré ich v profesijnom rozvoji posunulo. Štúdium na VŠ považujú za ekonomicky nevýhodné, ale vyjadrili názor, že **minimálne riaditeľ materskej školy by mal mať VŠ vzdelanie**.

Participantí, ktorých tvorili VPZ, vyslovili niekoľko názorov na vzdelávacie potreby iných učiteľov. Uviedli, že v **zručnosti definovať vzdelávacie potreby u učiteľov nevidia rozdiel medzi učiteľmi v rôznych kariérových stupňoch**. Prezentujú **nedostatočnú zručnosť učiteľov písomne identifikovať osobný plán profesijného rozvoja**. Hlavným dôvodom je postoj učiteľov ale aj nespôsobilosť identifikovať u seba silné a slabé stránky. Pomoc, ktorú participantí poskytujú svojim PZ pri spracovaní OPPr sme nezachytili. Ich pomoc spočíva iba v požiadavke vypracovať OPPr, bez inštrukcie a pomoci.

Z individuálnych rozhovorov sme identifikovali procesúlnu stránku vzdelávacích potrieb. Zistili sme, že **participantí na KS1** pri definovaní potrieb veľmi dôsledne a dôrazne preferujú **pomoc kolegov a následnú reflexiu**. Dokonca by privítali počas určitého časového obdobia paralelný výkon činnosti začínajúceho učiteľa s uvádzajúcim učiteľom. Počas tohto obdobia nepotrebujú dopĺňať teoretické informácie. Praktické návody hľadajú u svojich kolegov a na internete. Pri definovaní obsahovej stránky vzdelávacej potreby vychádzajú z problémov, s ktorými sa stretávajú v praxi. Prioritne je to identifikovanie individuálnych charakteristík dieťaťa. **Obsahovú stránku vzdelávacích potrieb tvoria diagnostické kompetencie**.

Participantí na 2. KS, ktorých sme oslovili boli s rozdielnou dĺžkou praxe. Participant s menšou praxou zotrval, v súlade so začínajúcimi participantmi, na požiadavke **vidieť kolegu priamo pri práci (praktické ukážky)**, napriek tomu, že už má 4 ročnú prax. Naopak učiteľ s vyššou praxou preferuje **potrebu teórie**, ktorá podľa neho vysvetľuje situácie, s ktorými sa stretáva. Potrebu teórie saturuje štúdiom literatúry (Predškolská výchova).

Predpokladáme, že prezentované skúsenosti vyplývajú z dĺžky praxe učiteľa. Je na škodu, že škola nevyžíva skúsenosti, ktoré učiteľ má, na ich cielené prezentovanie celému kolektívu. V obsahovej stránke sa účastníci rôznia. Mladší účastník vychádza z problému, s ktorým sa stretáva. Je ním neschopnosť zaujať deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou. Účastník má problém s činnosťou *Udržanie motivácie detí v priebehu procesu učenia sa*. Účastník v dlhšou praxou pri definovaní vzdelávacej potreby vychádza z oblasti, ktorá ho zaujíma. Je ňou vzdelávacia oblasť *Človek a príroda*.

Účastníci na 3. KS explicitne nevideli preferovanú jednu stratégiu. U oboch účastníkov sme identifikovali **potrebu teoretických informácií**. Očakávajú ju od **externých poskytovateľov** ďalšieho vzdelávania. Reflexia je smerovaná od účastníka ku kolegom, reflexiu chcú dávať. Je to prezentovanie vyššej úrovne kompetencie *Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj*. V procese reflexie sa stavajú do pozície skúsenejších učiteľov. Ich snaha o pomoc kolegom je identifikovateľná vo viacerých smeroch. Obsahovú stránku vzdelávacích potrieb tvorí snaha o **dosiahnutie profesijnej kompetencie z profesijného štandardu Ovládať obsah a didaktiku predprimárneho vzdelávania**. Jej konkretizovanie vychádza prioritne z ich záujmu.

V podobnom duchu účastníci na stupni 4. KS prezentujú svoj prioritný záujem **o formálne vzdelávanie (aktualizačné vzdelávanie, workshopy)**, ktoré sa majú konať zväčša na pôde MŠ. Počas vzdelávania sú dominantným **názorné ukážky** činností s deťmi. Odkryli sme však niekoľko momentov, kedy účastníci vyzdvihli **vzájomnú reflexiu** medzi kolegami. Účastníci na 4. KS prezentovali potrebu súvisiacu s dosiahnutím profesijnej kompetencie *Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj*, ale smerom k ostatným kolegom.

Impulzy, ktoré učiteľov vedú ku vzniku vzdelávacej potreby vyplývajú z učiteľskej praxe. Veľmi častým impulzom sú problémy s konkrétnymi deťmi, ktoré vyplývajú z nedostatočných zručností identifikovať problematické miesta u detí a následne hľadať adekvátne riešenia. Zameranie potreby vyplývajúcej z určitého nedostatku sa vytráca u účastníkov vo vyšších kariérových stupňoch. Vo vyšších kariérových stupňoch účastníci uvádzajú konkrétne vzdelávacie oblasti z ŠVP (hudobná výchova, telesná výchova, ale aj využívanie niektorých metodík, napr. El'konina alebo stratégií – bádateľské metódy). Skôr prezentujú vzdelávaciu potrebu ako potrebu vysporiadať sa so zmenou. Zovšeobecnením konštatujeme, že u účastníkov v nižších kariérových stupňoch je impulzom slabá stránka, naopak pri vyšších kariérových stupňoch si učelia viac vyberajú témy, ktoré sú pre nich zaujímavé. Účastníci vo vyšších kariérových stupňoch pociťujú potreby smerom k pomoci realizovania profesijného rozvoja svojich kolegov.

4 Odporúčanie pre teóriu a pedagogickú prax

Na základe výsledkov výskumu si dovoľujeme navrhnúť niektoré odporúčania pre budúci pedagogický výskum s predmetom výskumu vzdelávacie potreby učiteľov materských škôl a odporúčania smerom k praxi, ktoré prispejú k vytvoreniu učiacej sa (materskej) školy.

Odporúčania pre budúci pedagogický výskum riešenej problematiky:

- Odporúčame realizovať výskumy zamerané na vzdelávacie potreby učiteľov materských škôl za účelom doplnenia profesijných kompetencií učiteľov a zároveň v záujme konkrétnejšieho nastavenia podporných systémov profesijného rozvoja.
- Odporúčame pri analýze vzdelávacích potrieb kombinovať prvky kvantitatívneho a kvalitatívneho dizajnu výskumu, ktoré umožnia preniknúť do problematiky vzdelávacích potrieb nielen na úrovni profesijnej skupiny, ale aj na úrovni jednotlivcov.
- Odporúčame zistiť, ktoré faktory zohrávajú významnú rolu pri kvalite reflexie učiteľov materských škôl.
- Odporúčame zistiť, ako vnímajú učitelia materských škôl profesijné kompetencie, ako chápu ich význam, aké kritériá kvality im učitelia prisudzujú.
- Odporúčame zistiť, aké predstavy majú učitelia o s diagnostických kompetenciách učiteľa.

Odporúčania pre pedagogickú prax:

A. Pre externých poskytovateľov ďalšieho vzdelávania odporúčame:

- Odporúčame externým poskytovateľom vytvárať vzdelávacie programy zamerané na rozvíjanie diagnostických kompetencií učiteľov materskej školy. Táto kompetencia je pre učiteľov základnou vzdelávacou potrebou.
- Pri plánovaní vzdelávania (formálneho ale aj neformálneho charakteru) vytvárať také vzdelávacie aktivity, ktoré sú zamerané na vzdelávacie oblasti v rámci ŠVP (prioritne Jazyk a komunikácia, Človek a príroda, Matematika a práca s informáciami).
- Vzdelávacie programy koncipovať tak, aby sa väčší priestor v časovej dotácii ponechal vzájomnej reflexii učiteľov. Odporúčame poskytovateľom realizovať vzdelávania, ktorých nosnou stratégiou je reflexia, ktorá je moderovaná odborníkom na danú problematiku.
- Zamerať vzdelávacie podujatia na rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov zameraných na reflexiu a plánovanie a realizovanie profesijného rozvoja
- Pripraviť lektorov ďalšieho vzdelávania na využívanie metód podpory profesijného rozvoja učiteľov: koučing, mentoring.
- Vo funkčnom vzdelávaní zaraďovať rozvíjanie kompetencií VPZ súvisiacich s analýzou vzdelávacích potrieb učiteľov (poznať metódy vhodné k analýze, rozvíjať zručnosť používať výskumné metódy k analýze vzdelávacích potrieb, rozvíjať zručnosť výsledky analyzovať a vyvodzovať závery).
- Odporúčame vypracovať metodický materiál k jednotlivým profesijným kompetenciám učiteľa materskej školy, ktoré by pomohli učiteľom lepšie pochopiť ich konštrukciu a obsah.

B. Pre vedenie materských škôl:

- Podporovať učiteľov pri rozvíjaní ich profesijných kompetencií súvisiacich s profesijným rozvojom učiteľov:

o Úlohou riaditeľov škôl je vytvárať príležitosti pre profesijný rozvoj jednotlivých učiteľov.

□ Podporovať učiteľov k vzájomnej reflexii, aj prostredníctvom interného aktualizáčného vzdelávania. Zamerať aktualizáčné vzdelávanie (alebo pedagogické rady) na rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov zameraných na reflexiu a plánovanie a realizovanie profesijného rozvoja

- ☐ Do programov adaptačného vzdelávania vložiť viac hodín priameho pozorovania praktického vykonávania činnosti uvádzajúceho učiteľa a následnej reflexie.
- ☐ Obsah metodického združenia zamerať na možnosti profesijného rozvoja učiteľov, aby učitelia mali prehľad o rôznych možnostiach, ktorými môžu realizovať svoj profesijný rozvoj.
- ☐ o Pomáhať učiteľom (aspoň niekoľkokrát) pri vytváraní osobných plánov profesijného rozvoja.
- ☐ Pri využívaní OPPR presne stanoviť podmienky, zásady jeho tvorby, realizovania a hodnotenia.
- ☐ o Analyzovať rozvojové vzdelávacie potreby svojich učiteľov, ktoré vyplývajú z poznania požiadaviek kladených na zamestnanca.
- ☐ K analýze vzdelávacích potrieb učiteľov pristupovať exaktne s využitím vhodných výskumných metód (individuálny alebo fókusový rozhovor, obsahová analýza OPPR).
- ☐ Pri analýze vzdelávacích potrieb na individuálnej úrovni odporúčame používať verbálne metódy v kombinácii s využitím OPPR.

5 Záver

Analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl sme realizovali v závislosti od kariérového stupňa, v ktorom sa učiteľ aktuálne nachádza. Analýzou sme rozdrobili vzdelávacie potreby učiteľov na ich obsahovú a procesuálnu stránku. Chceli sme sa dozvedieť ktorým, profesijným kompetenciám učiteľa pripisujú význam a ako to chcú zmenu dosiahnuť. Obsahovú stránku „čo“ sme porovnali so sebahodnotením učiteľa. V súvislosti s procesuálnou stránkou sme zisťovali, akým spôsobom u nich prebieha zdokonaľovanie profesijných kompetencií. Zároveň sme chceli vedieť na koho prenášajú zodpovednosť za svoj profesijný rozvoj. Uvedené faktory sme konfrontovali s kariérovým stupňom učiteľa. Cieľom záverečnej dizertačnej práce bolo analyzovať a identifikovať relačné súvislosti medzi vzdelávacou potrebou učiteľa materskej školy a kariérovým stupňom, v ktorom sa učiteľ nachádza.

Vzhľadom k našej snahe prispieť ku zlepšovaniu podporných systémov profesijného rozvoja učiteľov sme sa rozhodli pre spoznávanie silných a slabých miest učiteľov pomocou profesijných štandardov. Vníname ich ako výborný nástroj na presné pomenovanie slabých miest učiteľov a k nim nastavenie adekvátnych podmienok v podobe vzdelávacích podujatí. Výskum naznačil aj iné súvislosti s profesijným rozvojom učiteľov. Sebahodnotenie učiteľov rastie postupom učiteľa do vyššieho kariérového stupňa. Zistili, sme že učitelia vo vyšších kariérových stupňoch chcú pomáhať ostatným kolegom. Preferovanou stratégiou, ktorá môže najviac prispieť k rozvoju profesijných kompetencií je reflexia. Obsahová stránka vzdelávacích potrieb v závislosti od kariérneho rastu smeruje najviac k oblasti pedagogického diagnostikovania dieťaťa v materskej škole. Poskytovateľom ďalšieho vzdelávania prinášajú naše zistenia východiskovú pozíciu pri plánovaní ďalších aktivít. Zistili sme však, že učitelia nevyužívajú profesijný štandard na definovanie vzdelávacích potrieb.

Profesijné kompetencie učiteľov sú pre väčšinu učiteľov stále neznámym pojmom. Ich implementovanie do praxe si vyžaduje niekoľko systematických krokov. Profesijný rozvoj učiteľov je procesom, prostredníctvom ktorého učitelia realizujú svoj kariérny rast. Zmeny v pedagogickej činnosti sú výsledkom jeho postojov k zmenám a podstatným, ak nie kľúčovým prvkom každej reformy školstva. Jeho naplánovanie a realizovanie má v rukách v prvom rade učiteľ, čo je aj správne. Aby bol profesijný rozvoj efektívny pre zlepšenie edukačnej praxe je potrebné, aby obsah rozvoja bol identifikovaný samotným dotknutým učiteľom. V našej práci sme preto svoju pozornosť venovali vzdelávacím potrebám učiteľov. Máme za to, že presné a jednoznačné pomenovanie svojich vzdelávacích potrieb je pre učiteľa, ktorý chce realizovať svoj profesijný rozvoj nevyhnutnosťou.

Chceme však zdôrazniť, že definovanie vzdelávacích potrieb nezaručuje, že učiteľ bude podnikáť kroky k ich saturácii. Existuje ešte celý rad vplyvov, faktorov, ktoré môžu spôsobiť neuspokojenie vzdelávacej potreby, čo však nebolo predmetom nášho výskumu.

Uvedomujeme si, že naša realizácia analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov nie je jediná. Prístupov na analýzu, ktoré by bolo možné použiť je viac. Napr. sme mohli skúmať komplex vnútorných podnetov, motívov, záujmov učiteľov materských škôl, ktoré ich vedú ku vzdelávaniu. To však presahuje rámec jednej dizertačnej práce. Použité prístupy sú priamočiare a sú centrovane na zisťovanie vzdelávacích potrieb. Metódy, ktoré sme použili sa nám osvedčili a môžeme ich na analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov ďalej odporučiť. A to nielen na analýzu potrieb takýchto rozmerov, aká je spracovaná v tejto práci, ale aj pri analýze, ktorú je možné uskutočniť na pôde materskej školy.

6 Conclusion

We carried out an analysis of the educational needs of kindergarten teachers depending on the career level at which the teacher is currently located. We have transformed teachers' educational needs into content and process sides. We were supposed to learn "what" teachers want to develop in themselves and "how" they want to achieve it. We compared the content page "what" with the teacher's self-assessment. In connection with the procedural side, we found out how their professional competencies are being improved.

At the same time, we wanted to know to whom they transfer responsibility for their professional development. We confronted the mentioned factors with the career level of the teacher. The aim of the final dissertation was to analyse and identify the relational relationship between the educational need of a kindergarten teacher and the career level at which the teacher is located.

Due to our efforts to contribute to the improvement of support systems for the professional development of teachers, we decided to identify the strengths and weaknesses of teachers through professional standards.

We perceive them as an excellent tool for accurately naming teachers' weaknesses and setting adequate conditions for them in the form of educational events.

The research also indicated other connections with the professional development of teachers. Teachers' self-esteem grows as a teacher progresses to a higher career level. We found that teachers at higher career levels want to help other colleagues. The preferred strategy that can contribute most to the development of professional competencies is reflection. The content of educational needs, depending on career growth, is mostly directed to the area of pedagogical diagnostics of a child in kindergarten. Our findings give providers of further education a starting position in planning further activities. However, we found that teachers do not use a professional standard to define educational needs.

Teachers' professional competences are still an unknown concept for most teachers. Implementing them in practice requires several systematic steps. Teacher professional development is the process by which teachers realize their career growth. Changes in pedagogical activity are the result of his attitude to change and an essential, if not a key, element of any education reform. Its planning and implementation is in the hands of the teacher in the first place, which is also correct.

In order for professional development to be effective for the improvement of educational practice, it is necessary that the content of development be identified by the teacher concerned. In our work, we therefore paid our attention to the educational needs of teachers. We believe that the precise and unambiguous naming of their educational needs is a necessity for a teacher who wants to realize his professional development.

However, we want to emphasize that defining educational needs does not guarantee that the teacher will take steps to saturate them. There are still a number of influences, factors that can cause the satisfaction of educational needs, but this has not been the subject of our research.

We are aware that our implementation of the analysis of teachers' educational needs is not the only one. There are several approaches to analysis that could be used. E.g. we were able to explore the complex of internal stimuli, motives, interests of kindergarten teachers that lead them to education. However, this goes beyond one dissertation. The approaches used are straightforward and are centered on identifying educational needs. The methods we have used have worked well for us and we can further recommend them for the analysis of teachers' educational needs. This is not only for the analysis of the needs of such dimensions as is elaborated in this work, but also for the analysis that can be carried out in the kindergarten.

7 Výber použitej literatúry

Z viacerých literárnych prameňov, ktoré sme použili v dizertačnej práci, vyberáme niektoré z nich:

- BANDURA, A., 2012. On the Functional Properties of Perceived. Self-Efficacy Revisited. In *Journal of Management*, [online] Vol. 38 No. 1, January 2012, 9-44. DOI:10.1177/0149206311410606.
- BARABANOVNA, S. N., 2013. *Profesionálny štandard učiteľa v základnej škole*. [online] Moskva : 2013 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://festival.1september.ru/articles/653908/>.
- BARTÁK, J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha : Alfa Nakladatelství, 2008. 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BLEZ, H., SIEGRIST, M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BLÖMEKE, S., GUSTAFSSON, J.-E.; SHAVELSON, R. J., 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. [online] In *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3-13. DOI <http://dx.doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.
- ČERNOTOVÁ, M. et al., 2007. Metodika tvorba profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov. In *Pedagogické rozhľady*, rok 2007. č.3, str.7-9. ISSN 1338-0404.
- DELLINGER, A. B., BOBBETT, J. J., OLIVIER, D. F., ELLETT, D. Ch. D., 2008. Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. In: *Teaching and Teacher Education* [online] 24 (2008) 751-766.
- ĐURIČ, L. – HOTÁR, V.S. – PAJTINKA, L. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2000. ISBN 80-08-02814-9.
- GAVORA, P., 1997. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava : UK Bratislava, 1997, s.208. ISBN 80-223-1173-1.
- GAVORA, P., 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. In *Pedagogika*, roč.58, 2008, č-3. s. 222-235.
- GUO Y., PELATTI CH., 2014. Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. In *Article in Teaching and Teacher Education* [online]. · April 2014. DOI: 10.1016/j.tate.2013.11.005
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HOSEIN MOEINI., 2008. Identifying Needs: A Missing Part in Teacher Training Programs. In: *International journal of media, technology and lifelong learning*, [online] Vol. 4 – Issue 1 – 2008.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada Publishing, a.s. 2007. s. 272. ISBN978-80-247-1369-4.
- JANÍK T., WILDOVÁ, R., ULÍČNÁ, K., MINAŘÍKOVÁ, E., JANÍK, M., JAŠKOVÁ, J., ŠIMŮNKOVÁ, B., 2017. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení1. In *Pedagogika*, roč. 67, č. 1, 2017, s. 4-26. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- KARIKOVÁ, S., 2004. *Špecifika profesijnej dráhy učiteliek*. Prešov : MPC, 2004. ISBN 80-8045-335-7.

- KASÁČOVÁ, B. a CABANOVÁ, M. et al., 2009. Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: v teórii a výskumoch. Banská Bystrica : PF UMB.
- KASÁČOVÁ, B., 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. 1. vyd. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004, 83 s. ISBN 80-8045-352-7.
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B. et al., 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus, 2006, 159 s. ISBN 80-89055-69-9
- KOLB, A. Y., KOLB, D. A., 2005. *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*.
- KORTHAGEN F. et al., 2011. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2011, s. 293. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KYRIACOU, Ch., 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- LAZAROVÁ, B. et al., 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : PAIDO, 2006. 230s. ISBN 80-7315-114-6.
- MAJEROVÁ, T., 2011. *Vzdelávacie potreby v systéme kontinuálneho vzdelávania učiteľov*. [online] Dizertačná práca. Prešov : PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie Katedra pedagogiky. Prešov, 2011, s. 230.
- MARKECHOVÁ, D.–TIRPÁKOVÁ, A. 2011. *Štatistické metódy a ich aplikácie*. Nitra : FPV UKF v Nitre, 2011, ISBN 978-80-8094-807-8.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ I. et al., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1 vyd. Praha : Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NIKODEMOVÁ, V., FENYVESIOVÁ, L., TIRPÁKOVÁ, A., 2017. Zisťovanie úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania pomocou dotazníka OSTES. In: *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis. Ročník 2, číslo 1, 2017, s. 160-174.
- OLÁH, M. et al., 2013. Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunit. Prešov : MPC, 2013. 94 s. ISBN 978-80-565-0187-0.
- PAVLOV, I., 2013. Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy). Prešov : Rokus. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PAVLOV, I., 2002. Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy: námety na školocentrický a personocentrický model kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Prešov : Metodicko–pedagogické centrum, 2002, 107s. ISBN 80-8045-283-0.
- PAVLOV, I., 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov : Skola plus s.r.o, 2014. 158 s. ISBN 978-80-89510-08-5.
- PAVLOV, I. a KRYSTOŇ, M., 2016. K vybraným pojmom učiteľskej andragogiky. In Hlad'o, P. 2016. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016*. Brno : Mendelova univerzita v Brně. Institut celoživotního vzdělávání. s. 333 – 348.
- PAVLOV, I. et al., 2018. *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica : Belianum, UMB. 2018. ISBN 978-80-557-1512-4 (print). 120 s.
- PAVLOV, I., PETROVÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M. 2015. Profesijné štandardy učiteľov v kariérnom systéme a ich pilotné overovanie na Slovensku. In *Rozvoj kompetencií vzdelavateľa v kontexte moderného pojetí vzdělávání*. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2015, s. 169. ISBN 978-80-7509-256-4.
- PAVLOV, I., PETROVÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M. Profesijné štandardy učiteľov v kariérnom systéme a ich pilotné overovanie na Slovensku. Nezverejnený materiál.
- PAVLOV, I., VALENT, M. 2020. Rozvojové potreby a plánovanie profesijného rozvoja učiteľstva. In : *Pedagogické rozhľady Odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia*. Metodicko-pedagogické centrum, 1/2020, ročník 29. ISSN 1335-0404

- PLAMÍNEK, J., 2014. *Vzdělávání dospělých*. Praha : Grada, 2014. s. 336. ISBN 978-80-2474-80-61.
- PORUBSKÁ, G. - PLAVČAN, P., 2004. *Slovenské školstvo v medzinárodnom kontexte*. Bratislava : ŠPÚ, 2004. s. 94. ISBN 80-85756-94-3.
- PORUBSKÁ, G., 2006. Ďalšie vzdelávanie učiteľov – aktuálny problém andragogickej pedautológie. In: PORUBSKÁ, G. – PERHÁCS, J. et al. *Základy andragogickej pedautológie a sociálnej andragogiky. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie konanej dňa 26. septembra 2006*. 1. vyd. Nitra : UKF PF, Katedra Pedagogiky, 2007, s. 24–49. ISBN 978-80-8094-086-7.
- PORUBSKÝ, Š. KOSOVÁ, B. PAVLOV I., 2014. Problém štandardizácie učiteľskej profesie a v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. In *Orbis Scholae*, 2014 8 (3) 23-46.
- PRUSÁKOVÁ, V. a kol., 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky, 2010. 258 s., ISBN 978-80-557-0086-1.
- PUPÍKOVÁ, E., 2017. Podnety učiteľov materských škôl k ich ďalšiemu vzdelávaniu. In: *Paradigmy zmien edukácie v 21. storočí : zborník príspevkov z 14. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov*, 1 vyd. - Nitra : UKF, 2017. s. 195-209. ISBN 978-80-558-1209-0.
- ROVNANOVÁ, L., 2015. *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica : PF, UMB. s.153, ISBN 978-80-557-0739-6.
- SEVERINI, E. - KOSTRUB, D., 2018. *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2018. -179 s. Lit.: 137 zázn. ISBN 978-80-89510-71-9.
- SIROTOVÁ, M. a FRÝDKOVÁ, E., 2016. Supervised Practice Teaching. Higher Education of Future Teachers. [online] In: *LLCE*, 2016 3(2), ISSN 2453-7101. DOI: 10.1515/llce-2016-0016
- SIROTOVÁ, M., 2016. Pedagogical Praxis as a Process of Developing Professional Competencies in University Education of Future Teachers. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. [online] 228. 529-534. 10.1016/j.sbspro.2016.07.081.
- SITARČÍK, J., 2014. *Analýza vzdelávacích potrieb ako determinant efektívnosti kontinuálneho vzdelávania učiteľov*. Dizertačná práca. [online] Banská Bystrica : UMB, 2014. [dostupné dňa 22.11.2017] <http://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChild5&sid=B6A4D7332C46D305BC4F7CE93F05>
- ŠEĐOVÁ, K. - NOVOTNÝ, P., 2006. Vzdelávací potreby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. In: *Pedagogika*, roč. XLI, č.2, s. 140-151, ISSN 3330-3815
- ŠVEC, O. 2009. Začínající učitelé. In Průcha et al. *Pedagogická enyklopedie*. Praha : Portál, 2009. s. 408-412. ISBN 978-80-7367-546-2.
- TRUBÍNIOVÁ, V. 1998. Vývoj kurikula predškolskej výchovy na Slovensku. In: WIEGEROVÁ, A. *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní: Zborník z konferencie*, 2. ročník. 1. vyd. Bratislava : IUVENTA, 1998, s. 82–86. ISBN 80-88893-23-2.
- TUREK, I., 2004. *O kvalite školy*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 978-80-8052-313-8
- VALICA M., 2011. Profesionalizácia a profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov v školstve. In. *Pedagogické rozhľady*. 2011. roč. 20, č. 3, 4-7 s.
- VASAŠOVÁ, Z., KALISKÁ L., ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ B, PETRÍK Š. 2016. *Psychológia učenia dospelých*. Banská Bystrica : Belianum, 2016. 152 s. ISBN 978-80-557-1113-3.
- VODÁK, J. a KUCHARČÍKOVÁ, A., 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. rozš. vyd. Praha : Grada, 2011. 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8.

8 Zoznam publikovaných prác doktoranda

ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch

PUPÍKOVÁ, E. 2016. Reflexívna kompetencia učiteľov materských škôl = Reflexive competence of kindergarten teachers. In *The Scientific Educational Journal Sl : Slavonic Pedagogical Studies Journal*. - ISSN 1339-9055, Vol. 5, no. 2 (2016), online, p. 363-377. DOI 10.18355/PG.2016.5.2.363-377.
[Pupíková Eva (100%)]

ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch

PUPÍKOVÁ, E. 2020. Osobné plány profesijného rozvoja učiteľa materskej školy, 2020. In *Pedagogické rozhľady*. - ISSN 1335-0404, Roč. 29, č. 1 (2020), s. 6-9.
[Pupíková Eva (100%)]

ADF Vedecké práce v domácich nekarentovaných časopisoch

PUPÍKOVÁ, E. a KOLLÁROVÁ, D. 2019. Reflexie v atestačných prácach učiteľov materských škôl, 2019. In *Pedagogické rozhľady*. - ISSN 1335-0404, Roč. 28, č. 2 (2019), 27-30.
[Pupíková Eva (50%) - Kollárová Dana (50%)]

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

PUPÍKOVÁ, E., KOLLÁROVÁ, D, BÍROVÁ, J. 2020. Career growth of teacher of pre-primary education through self-reflection in qualification thesi. In *Science for Education Today*. ISSN 2658-6762, Roč. 10, č. 1 (2020), s. 174-190. DOI <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.10>
[Pupíková Eva (34%) - Kollárová Dana (33%) - Bírová Jana (33%)]

ADN Vedecké práce v domácich časopisoch registrovaných v databázach Web of Science alebo SCOPUS

PUPÍKOVÁ, E., BÍROVÁ, J. 2020. The French language environment in Slovakia and the professional development tools for French language teachers = Prostredie francuzskeho jazyka na Slovensku a nástroje profesijného rozvoja pre učiteľa francuzskeho jazyka. In *XLinguae*. ISSN 1337-8384, Roč. 13, č. 1 (2020), s. 6-23. 2020. DOI DOI: 10.18355/XL.2020.13.01.01.
[Pupíková Eva (60%) - Bírová Jana (40%)]

AED Vedecké práce v domácich recenzovaných zborníkoch

PUPÍKOVÁ, E., KOLLÁROVÁ, D., 2020. Možnosti implementácie ľahkej pedagogiky do ďalšieho vzdelávania učiteľov materských škôl. In *Pedagogica actualis XI*. - Trnava : UCM, 2020. ISBN 978-80-572-0045-1, S. 301-307.
[Pupíková Eva (40%) - Kollárová Dana (60%)]

AFC Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

PUPÍKOVÁ, E. 2016. Kontinuálne vzdelávanie učiteľov predprimárneho vzdelávania ; recenzent: Tomáš Čech, Lenka Danielová. In *ICOLLE 2016 : sborník z mezinárodní vědecké konference*, Křtiny, 13.9.-14.9.2016. Brno : Mendelova univerzita, 2016. - ISBN 978-80-7509-426-1, CD-ROM, s. 349-364.
[Pupíková Eva (100%)]

AFD Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

PUPÍKOVÁ, E. 2017. *Podnety učiteľov materských škôl k ich ďalšiemu vzdelávaniu*. Recenzent: Gabriela Petrová, Miron Zelina. In. *Paradigmy zmien edukácie v 21. storočí : zborník príspevkov z 14. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov*, Nitra 2017 ; zostavili Nina Kozárová, Robert Tomšík. - 1 vyd. - Nitra : UKF, 2017. - ISBN 978-80-558-1209-0, S. 195-209.
[Pupíková Eva (100%)]

BDF Odborné práce v nekarentovaných domácich časopisoch

PUPÍKOVÁ, E., KOLLÁROVÁ, D., 2017. Reflexia pedagogickej činnosti učiteľa materskej školy. In *Predškolská výchova : celoštátny časopis pre rodičov, jasle a materské školy*. Roč. 71, č. 6 (2017), s. 9 – 17. ISSN 0032-7220.
[Pupíková Eva (50%) - Kollárová Dana (50%)]

BDF Odborné práce v nekarentovaných domácich časopisoch

PUPÍKOVÁ, E., 2018. Hodnotiaci rozhovor v práci riaditeľa materskej školy. In *Pedagogické rozhľady*. Roč. 27, č. 4 (2018), s. 27-30. ISSN 1335-0404.
[Pupíková Eva (100%)]

BDF Odborné práce v nekarentovaných domácich časopisoch

MINÁRIKOVÁ, S. a PUPÍKOVÁ, E. 2018. Skladanie papiera v materskej škole. In *Pedagogické rozhľady*. Roč. 27, č. 3 (2018), s. 21-23. ISSN 1335-0404.
[Mináriková Silvia (50%) - Pupíková Eva (50%)]

BDF Odborné práce v nekarentovaných domácich časopisoch

PUPÍKOVÁ, E. a MARCINEKOVÁ, T. 2019. Portfólio v materskej škole - efektívny prostriedok diagnostikovania dieťaťa. In *Naša škola : Odborný metodický časopis pre učiteľov predškolských zariadení a 1. stupňa základnej školy*. Roč. 22, č. 10 (2019), s. 1-9. ISSN 1335-2733.
[Pupíková Eva (50%) - Marcineková Tatiana (50%)]

BEF Odborné práce v nerecenzovaných domácich zborníkoch (konferenčných aj nekonferenčných)

PUPÍKOVÁ, E. 2015. Akreditované vzdelávacie programy Metodicko - pedagogického centra k inovovanému Štátnemu vzdelávaciemu programu. In *Svet dieťaťa v materskej škole [online] : zborník z odborného seminára realizovaného 20.11.2015 v meste Šaľa : Svet dieťaťa v materskej škole*. S. 54-62. ISBN 978-80-972216-0-7.
[Pupíková Eva (100%)]

EDI Recenzie v časopisoch a zborníkoch

PUPÍKOVÁ, E. 2020. Kvalitatívne skúmanie nielen v predprimárnom vzdelávaní. In. *Pedagogické rozhľady*. Roč. 29, č. 2 (2020), s. 31-32. ISSN 1335-0404.
Rec. na: Eva Severini, Dušan Kostrub: Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní. Rokos : Prešov, 2018. [Pupíková Eva (100%)]

Publikované práce pred začiatkom štúdia:**BAB Odborné knižné práce vydané v domácich vydavateľstvách**

PUPÍKOVÁ, E., 2014. *Rozvíjanie základných matematických predstáv v materskej škole*

prostredníctvom didaktickej hry [online]. - 1. vyd. – Bratislava : MPC, 2014, 40 s. ISBN 978-80-8052-542-2.
[Pupíková Eva]

BAB Odborné knižné práce vydané v domácich vydavateľstvách

SZÍJJAÁRTÓOVÁ, K., PUPÍKOVÁ, E., 2015. *Metodika identifikovania a diagnostikovania syndrómu CAN učiteľmi MŠ a ZŠ* [online]. - 1. vyd. – Bratislava : MPC, 2015, 58. ISBN 978-80-565-1360-6.

[Szíjjártóová Katarína (60%) - Pupíková Eva (40%)]