



# Tricet let profesního rozvoje učitelů v České republice

KRISTÝNA ŠEJNOHOVÁ

**Abstrakt:** Příspěvek se věnuje vývoji tématu profesního rozvoje učitelů v České republice během posledních 30 let s cílem lépe porozumět kontextu tohoto fenoménu. První část představuje nástin realizovaných výzkumných šetření, projektů a legislativních změn od 90. let minulého století až po současnost. Jsou zaznamenány změny v užívané terminologii, ale především nereflekované přínosy realizovaných projektů a jejich výstupů vzdělávací politikou. Ve druhé části je představena narativní přehledová studie, která na základě stanovených kritérií analyzuje 21 vybraných studií s cílem zodpovědět výzkumné otázky zaměřené na užitou metodologii a hlavní zjištění jednotlivých studií. Výstupy jsou prezentovány pomocí několika hlavních témat, ke kterým se zjištění vztahují. Témata jako spolupráce, důvěra mezi učiteli a reflexe jsou prezentována jako klíčová pro efektivní rozvoj učitelů a zároveň jsou předmětem projektů realizovaných v posledních letech. Jsou představeny nové metody a prostředky, jako reflektované videonahrávky, pomocí kterých lze účinně realizovat profesní rozvoj. Během uplynulých 30 let přinesl pedagogický výzkum důležitá zjištění v oblasti profesního rozvoje učitelů a dále zkoumá nové fenomény s ním spojené. Proto je otázkou, jak bude s těmito výstupy pracovat vzdělávací politika, potažmo pedagogická praxe.

**Klíčová slova:** profesní rozvoj, další vzdělávání, učitel, přehledová studie

## ÚVOD

Studie se věnuje profesnímu rozvoji učitelů v České republice v kontextu jeho vývoje za posledních 30 let. První část představuje stručný nástin realizovaných projektů a legislativních změn, následně je představen narativní přehled, který shrnuje výstupy vybraných publikovaných studií pro dané téma.

Tématu profesního rozvoje je věnována pozornost ze strany výzkumu

ve vzdělávání, nicméně s odkazem na problematiku profesního rozvoje učitelů v kontextu České republiky (Starý et al., 2012) a v porovnání se zahraniční praxí by téma zasluhovalo větší pozornost. A to především ze strany vzdělávací politiky, která by jej měla řešit komplexně v souvislosti s dalšími (stále aktuálními) tématy, jako jsou standardy učitelské profese a kariérní systém učitelů, jakožto významnými prostředky pro posílení profesionalizace učitelství.



Cílem studie je poskytnout základní přehled vývoje tématu profesního rozvoje učitelů na úrovni publikovaných odborných studií a realizovaných projektů za posledních 30 let a tím přispět k lepšímu porozumění tématu profesního rozvoje v kontextu České republiky a jeho souvislostí.

V rámci studie bude zmíněno několik pojmů, které jsou v kontextu zkoumaného fenoménu užívány. Zastřešující pojem celoživotní vzdělávání vychází z ideje učící se společnosti, kde se v dlouhodobé perspektivě realizuje formální a neformální vzdělávání i informální učení. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020; Průcha et al., 2009) Jednou z cest naplňování této ideje je další vzdělávání, které poměrně široce „...zahrnuje různé formy vzdělávání a profesní přípravy osob (mládeže a dospělých), které již prošly nějakým stupněm formálního školního vzdělávání“ (ibid., s. 43). Další vzdělávání učitelů označuje Pedagogický slovník jako „vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy“ (ibid., s. 44), avšak v rámci legislativních dokumentů je nejčastěji využíván pojem další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), který možnosti vzdělávání rozšiřuje mimo učitele i pro další pedagogické pracovníky. Konečně však pojem profesní rozvoj, o kterém se domnívám, že nejlépe vystihuje šíři a komplexnost problematiky, ukotvuje navrhovaná definice Starého et al. (2012, s. 12): „Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný

diskurz mezi pedagogy i samostudium. Systematické hodnocení profesního rozvoje učitele umožňuje, aby se profesní růst promítal do jeho diferencovaného odměňování a kariérního postupu.“

## **PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ – PŘEHLED VYBRANÝCH REALIZOVANÝCH PROJEKTŮ V KONTEXTU LEGISLATIVNÍCH ZMĚN**

V první části textu bude čtenáři představen chronologický sled vybraných realizovaných projektů a legislativních změn v oblasti profesního rozvoje učitelů od roku 1989 do současnosti. U některých, zejména těch dřívějších, jsou doplněna stručná zhodnocení od významných akterů zabývajících se uvedenými událostmi.

Revoluční rok 1989 přinesl mnoho změn v oblasti školství a vzdělávání, což se promítá i v hodnocení od Rýdla (2014), který po „divoké“ první polovině 90. let mluví o návaznosti s jasnějším směřováním v jejich druhé polovině. Do té doby fungující síť dalšího vzdělávání učitelů (DVU), která byla ukotvena zákonem a organizována na třech úrovních (národní, krajská a okresní), byla novelou zákona v roce 1991 zrušena (Kohnová, 2004). Kohnová tuto transformaci hodnotí negativně a poukazuje na absenci expertních analýz, které by toto rozhodnutí odůvodňovaly. Nový legislativní rámec (zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, a zákon č. 395/1991 Sb., o školských zařízeních) vložil možnost zřizovat zařízení



pro DVU tzv. školským úřadům. Kohnová (ibid.) popisuje, jak se legislativní změna promítla v praxi poměrně zajímavým způsobem, a to tak, že původně zrušená krajská a okresní centra nezanikla, ale pouze se přetransformovala na instituce odpovídající daným legislativním normám. Takto přetvořená či nově zřízená pracoviště se začala více různit svými názvy i tím, jakou formou zajišťovala DVU. V roce 1994 MŠMT schválilo zřízení pedagogických center na krajské úrovni, která poskytovala služby v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). V praxi však došlo pouze ke sladění názvu u již existujících institucí. Již v tomto období se objevuje kritika absence kurikula DVU, které by pomohlo zacílit a nastavit směr plánovaných a realizovaných aktivit.

V roce 1995 byl realizován rezortní výzkum MŠMT s názvem *Další vzdělávání učitelů na úrovni okresů*,<sup>1</sup> v rámci něhož byl zmapován stav jednotlivých pracovišť: „Výrazným rysem činnosti okresních zařízení pro další vzdělávání učitelů byl ‚svépomocný‘ rozvoj vzdělávacích programů, dobrovolná činnost v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje učitelské profese.“ (Kohnová, 2004, s. 108). V téže roce bylo DVPP ukotveno (povinnost dále se vzdělávat) i v novele zákona. Na přelomu let 1995 a 1996 MŠMT pokračovalo programem *Učitel*, který zpracovával nejen otázku DVPP, ale byl tematicky širší a obsahově přinášel první koncepční rámec

propojující kariérní systém s profesními standardy učitelské profese. Oproti očekávání se materiály tohoto projektu, které prošly připomínkováním a vývojem, nakonec nestaly součástí nového vysokoškolského zákona (Kohnová, 2004; Rýdl, 2014). Další výzkum zaměřující se na zvyšování kvalifikace učitelů nesl název *Cesty k profesionalizaci učitelů*<sup>2</sup> (1997–1998).

Nařízení vlády č. 68 roku 1997 navyšující přímou vyučovací povinnost učitelů přineslo řadu negativních důsledků, včetně snížení časové dotace pro profesní rozvoj učitelů (Kohnová, 2004). Významnější úlohu sehrál také Pokyn ministra školství z roku 1996, který určil za recipienty finanční podpory pro DVPP školy a ředitele odpovědné za hospodaření i plánování DVPP na školách, což fakticky oslabilo činnost odborných institucí (pedagogická centra a školské úřady). Současně byla také zřízena Akreditační komise pro DVPP, která schvaluje realizaci jednotlivých programů. V rámci kritiky zaznívalo opomenutí předškolních a školských zařízení v rámci Pokynu ministra (jejich zaměstnanci tak neměli nárok na finanční podporu), dále zde byla otázka motivace učitelů nebo rozšíření byrokratické agendy ředitelům škol. Dále bylo poukázáno na problematické stránky akreditací, např. otázka kvality akreditovaných programů (Hrubá, 1995). Kohnová (2004) hodnotí negativně pro DVU také legislativní změnu, kdy vyhlášku o získání pedagogické

<sup>1</sup> MŠMT ČR, ev. č. RS 95 RC 439, hlavní řešitelka J. Kohnová. Dotazníkový průzkum v roce 1995 oslovoval 86 okresů, z čehož se podařilo zmapovat 82 (Kohnová, 2004, s. 105).

<sup>2</sup> Rezortní výzkum Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, RS97011, řešitel J. Koťa. Více informací na <https://starfos.tacr.cz/cs/project/RS97011>



způsobnosti pedagogických pracovníků nahradil nový vysokoškolský zákon. Tímto se DVU přesouvá pod paragraf celoživotního vzdělávání (které se mimo profesní vzdělávání zaměřuje i na vzdělávání zájmové). Přelom tisíciletí v duchu reformy veřejné správy znamenal zrušení okresů (s koncem roku 2002) a s nimi i školských úřadů, které plnily roli garantů DVU. Zůstala tak zachována pouze činnost krajských pedagogických center. Místo školských úřadů vznikly školské odbory v rámci jednotlivých krajů.

Hrubá (2001) hodnotí zrušení okresních středisek jako ztrátu dobře fungující praxe, zvláště u některých pracovišť na velmi dobré úrovni (střediska fungovala jako metodická podpora pro školy, často sdružovala odborníky a kvalitní týmy, které plnily i roli informační, mapovala potřeby daného místa s adekvátní nabídkou programů a vybavení). K dalšímu směřování zmiňuje potřebu nového, flexibilního systému, který bude reagovat na vzdělávací potřeby a naplňovat záměry státu. Mluví o kooperaci celých týmů škol nebo o častějším využívání možností distančního vzdělávání. Vašutová (1999) poukazuje na důležitost profesních kompetencí v procesu profesionalizace, které jsou úzce spojeny s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. Profesní rozvoj propojený s DVU navazující na přípravné vzdělávání byl klíčovým tématem, stejně tak otázky institucionalizace a efektivit různých forem DVU.

V letech 2000 a 2001 realizovalo MŠMT rezortní projekt *Podpora práce učitelů*,<sup>3</sup> který navazoval na tvorbu *Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha; Walterová, 2001)* Projekt – se záměrem navrhnout systém podpory práce a rozvoje učitelů – předložil návrh systému DVU, který mimo jiné řešil evaluaci vzdělávacích programů, metodickou činnost a podporu DVU. Součástí byl popis stavu DVPP během realizace projektu (např. navýšení počtu realizátorů DVU a jejich rozšíření na soukromé instituce). Projekt apeloval na obnovení rezortní sítě DVU, kde by byla stanovena jasná pravidla, kompetence a odpovědnost jednotlivých článků, což by měla zohlednit i akreditace institucí a dalších subjektů v rámci DVPP (Podpora práce učitelů, 2001). Rýdl (2014) zmiňuje další významné počiny tohoto projektu, a to představení profesního standardu učitele a návrh profilu absolventa učitelského studia na VŠ. Doporučení projektu, respektive pocítované potřeby korelují i s doporučením Bílé knihy, kde se rovněž objevil návrh stanovit pravomoci a odpovědnost jednotlivých aktérů ve vzdělávání dospělých (kam kromě profesního vzdělávání řadí také zájmové a rekvalifikační vzdělávání a studium na SŠ, VOŠ a VŠ; MŠMT, 2001). Další projekt výzkumného charakteru obohacující téma dalšího vzdělávání, *Psychologické aspekty dal-*

<sup>3</sup> Projekt výzkumu a vývoje řešený v programu Projekty pro státní správu, LS20006, řešitelka E. Walterová. Více informací na <https://starfos.tacr.cz/cs/project/LS20006>



šního vzdělávání učitelů,<sup>4</sup> financovaný Grantovou agenturou ČR a realizovaný během let 2003–2005 na Masarykově Univerzitě v Brně, se zaměřoval na témata: rezistence učitelů vůči DVU, efektivita a kvalita DVU, motivace učitelů a okolnosti volby DVU (Lazarová, 2006).

Dynamické změny přinesl rok 2004 s novým školským zákonem (č. 561/2004 Sb.), který znamenal významnější kurikulární reformu (zavedení rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu), což samozřejmě představovalo i nové nároky na učitele, a tedy případně další vzdělávání pedagogů. Paradoxně však dochází k redukci krajských pedagogických center, respektive MŠMT ponechala Pražské pedagogické centrum, jehož součástí jsou krajské pobočky (Hrubá, 2004). Později je tato instituce přejmenována na Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Ve stejném roce byl přijat zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.), který se věnuje DVPP a systému akreditací vzdělávacích institucí a programů. Zákon ukládá povinnost pedagogickým pracovníkům se dále vzdělávat na základě plánu dalšího vzdělávání, za který je zodpovědný ředitel školy, přičemž zákon vymezuje až 12 volných pracovních dní pro tyto účely (§ 24). Vyhláška

o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (č. 317/2005 Sb.) vymezuje tři druhy dalšího vzdělávání: ke splnění kvalifikačních předpokladů, ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a k prohlubování odborné kvalifikace. Dále se věnuje akreditační komisi (jejímu složení a činnosti) a nastavení kariérního systému pedagogických pracovníků. Rýdl (2014, s. 13) to hodnotí jako formální a nepřipravený krok: „Zajímavé a typické pro české prostředí bylo, že aniž by byl dohodnut odborně a politicky akceptovatelný model kariérního systému, který byl připravován péčí tehdejšího VÚP, MŠMT a řady externích organizací, byl v roce 2004 zanesen jako součást legislativních opatření do zákona o pedagogických pracovnících, ovšem jen formálně a bez jakýchkoliv motivačních faktorů pro učitele.“

V roce 2007 byly započaty dva významné projekty na poli DVPP. Prvním bylo vytvoření pracovního týmu při tvorbě Standardu kvality profese učitele. Tým vedený Karlem Rýdlem stavěl na myšlence budování standardu dlouhodobě, na základě veřejné diskuse (do dvou kol diskuse se zapojila pedagogická sdružení a asociace SKAV,<sup>5</sup> APU,<sup>6</sup> ADPF,<sup>7</sup> AŘZŠ<sup>8</sup> a za pomoci seminářů organizovaných NIDV i řada

<sup>4</sup> Projekt výzkumu a vývoje řešený v programu Standardní projekty, GA406/03/0700, řešitelka B. Lazarová. Více informací na <https://starfos.tacr.cz/cs/project/GA406%2F03%2F0700>. Projekt kombinoval kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody. Dotazníkové šetření mezi učiteli 2. stupně ZŠ (n = 109); rozhovory ve vybraných školách s učiteli (n = 31) a řediteli (n = 22); dvě případové studie škol; akční výzkum s realizátory vzdělávacích programů pro učitele (Lazarová, 2006).

<sup>5</sup> SKAV = Stálá konference asociací ve vzdělávání.

<sup>6</sup> APU = Asociace profese učitelství.

<sup>7</sup> ADPF = Asociace děkanů pedagogických fakult.

<sup>8</sup> AŘZŠ = Asociace ředitelů základních škol.



škola), aby nedošlo k nastavení „shora“. Hlavním cílem standardu bylo dosažení, udržování a zvyšování kvality profese učitele. Avšak s novým politickým složením roku 2009 financování tohoto projektu nečekaně skončilo. Standard získal podporu také od Asociace profese učitelství, která i přes ukončení projektu na Standardu dále pracovala („zdola“) a jeho návrh později publikovala (Rýdl, 2014). Spilková hodnotí přínos projektu, a to zvýšení povědomí o tématu: „Podářilo se vzbudit velkou veřejnou diskusi, která byla monitorována a vyhodnocena. Na webu se do ní zapojilo téměř 2000 učitelů, asi 20 profesních asociací, fakulty připravující učitele“ (in Štefflová, 2014, s. 18). Druhý výzkumný záměr byl realizován v období 2007–2015 pod vedením V. Spilkové s názvem *Učitelství profesně v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Mezi dílčí výstupy shrnující výzkumnou činnost tohoto projektu patřila i publikace věnující se různým aspektům profesního rozvoje učitelů (Kohnová, 2012). Příspěvky v rámci publikace se mj. vztahují k tématům kariérního systému učitelů, profesního standardu a profesních činností učitele. Výstupy projektu, opřené o empirický výzkum, umožňují jednak aplikaci do praxe, ale především nesou doporučení pro vzdělávací politiku (Spilková, 2007).

V roce 2011 dochází ke sloučení VÚP (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, který se podílel jak na přípravě strategických

documentů, tak např. i na metodické podpoře učitelů) s NÚOV (Národní ústav odborného vzdělávání) a IPPP (Institut pedagogicko-psychologického poradenství) v jednotnou instituci: NÚV (Národní ústav pro vzdělávání). Tato proměna se odehrála v době realizace projektu *Autoevaluace – vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení / Cesta ke kvalitě*, který ve spolupráci s NIDV realizoval v letech 2009–2012 nejprve NÚOV, ke konci projektu pak NÚV. Projekt se zaměřoval na podporu škol v rámci autoevaluace např. sdílením dobré praxe<sup>9</sup> či zkušeností mezi školami. Závěrečná zpráva projektu shrnuje výstupy a počty zapojených škol v projektu; např. v rámci úvodního plošného šetření v roce 2009 se do dotazníkového průzkumu, který mapoval postoje k autoevaluaci, zapojilo celkem 531 škol (8% návratnost; Černý & Procházková, 2012). Mezi výstupními 30 evaluačními nástroji<sup>10</sup> projektu byly také Rámec profesních kvalit učitele a Profesní portfolio učitele, které navazovaly na Standard kvality profese učitele (viz Rýdl, 2014; NÚOV, 2008).

Během let 2012–2015 byl v NIDV realizován projekt *Kariérní systém* s cílem vytvořit kariérní systém s víceúrovňovým standardem učitele (NIDV, 2021). Tento projekt paradoxně nenavázal na dosavadní výstupy dříve realizovaných projektů, ale přišel s vlastními návrhy (např. vedení nového profesního portfolia k evidenci účasti na DVPP, které bylo testováno

<sup>9</sup> <http://archiv-nuv.npi.cz/ae/inspirativni-praxe.html>

<sup>10</sup> <http://www.nuov.cz/ae/harmonogram-zverejnovani-a-detailnejši-popis-evaluacnich?highlightWords=ov%04%9B%05%99en>



na 100 školách).<sup>11</sup> Námitky se objevovaly již během realizace projektu i později, v rámci otevřeného dopisu Asociace děkanů k výstupům, kde byla zpracována kritická analýza ke zpracované koncepci kariérního systému (Janík, Spilková & Píšová, 2014). Novela zákona, která měla upravovat kariérní systém učitelů, nakonec schválena nebyla. Důkladnější analýzu, která se věnuje okolnostem nepřijetí této novely, přináší studie Michka a Spilkové (2021). V souvislosti s nepřijetím novely byl také přerušen (krátce po jeho schválení) projekt IMKA (Implementace kariérního systému učitelů), který se měl věnovat implementaci kariérního systému, včetně dalšího vzdělávání učitelů (Štefflová, 2017). MŠMT finance přesunulo na jiné projekty, které se věnují realizaci některých aktivit z původního záměru (viz dále metodické kabinety v projektu SYPO).

V posledních letech byl realizován projekt Strategické řízení a plánování ve školách a v územích, 2016–2021, který poskytoval podporu školám v rámci 14 krajských center.<sup>12</sup> Jednou z mnoha oblastí podpory byly kooperativní dovednosti, spolupráce pedagogů a týmová práce. Projekt nabízel různé formy podpory ředitelům pro hodnocení a řízení škol, včetně strategického plánování (SRP, 2021). V procesu realizace od roku 2018 je další projekt NIDV (dnes NPI) s názvem Systém podpory profes-

ního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO),<sup>13</sup> který se věnuje učitelům (např. realizace tematických metodických kabinetů pro vzájemné sdílení), podpoře ředitelům škol a školám se začínajícími učiteli, včetně uvádějícího učitele (SYPO, 2021).

Od 1. 1. 2020 rozhodlo MŠMT o sloučení institucí NÚV a NIDV v zastrešující NPI – Národní pedagogický institut ČR. Tato instituce má sloužit jako metodická podpora školám a učitelům, včetně realizace DVPP v rámci priorit státu. Dále jako podpora strategického řízení a vedoucích pracovníků (NPI, 2021). V tomto roce také MŠMT schválilo Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ s dílčím cílem systémové podpory pedagogických pracovníků v rámci jejich profesionalizace. Za cíl je kladeno vytvoření kompetenčního profilu učitele a stanovení fází profesionalizačního kontinua, ke kterému se bude vztahovat proces DVPP nebo systém uvádění do profese. Je zde popsána i podpora poradenských pracovišť. Do oblasti profesního rozvoje by také mělo významněji „zasáhnout“ zavedení středního článku podpory ve vzdělávání, který by měl poskytovat metodickou podporu školám a podporovat kooperaci a komunikaci mezi školami (MŠMT, 2020)

Stav profesního rozvoje učitelů v České republice je monitorován, a nejen vzdělávací politika se může opírat o data a zprávy z mezinárodních šetření. Česká republika

<sup>11</sup> <https://projekty.nidv.cz/projekty/archiv-projektu-esif/140-karierni-system/306-podrobne-o-projektu>

<sup>12</sup> Více informací o výstupech projektu na <https://www.edu.cz/podpora-skol/projekty-esif/strategicke-rizeni-a-planovani-ve-skolach-a-v-uzemich-srp/>

<sup>13</sup> Více informací o výstupech projektu na <https://www.edu.cz/podpora-skol/projekty-esif/system-podpory-profesniho-rozvoje-ucitelu-a-reditelu-syop/>



se účastnila mezinárodního šetření TALIS (Teaching and Learning International Survey, OECD) v letech 2013 a 2018. Data monitorují stav a podmínky práce učitelů, jejich profesní vzdělávání, plánování a hodnocení výuky, spokojenost učitelů atd. v jednotlivých zúčastněných zemích. Na základě šetření z roku 2018 můžeme konstatovat, že účast českých učitelů na dalším vzdělávání je jedna z nejvyšších, v mezinárodním srovnání mají čeští učitelé pozitivnější naladění vůči aktivitám profesního rozvoje. Nejčastějšími formami profesního rozvoje jsou četba literatury a účast na seminářích, zato podprůměrné je využívání týmové výuky či vzájemné hospitace učitelů v rámci výuky (Boudová et al., 2020). Profesní podpora je také monitorována během inspekční činnosti České školní inspekce (Pražáková, 2021): „Z hodnocení ČŠI vyplývá, že ne všem ředitelům se daří péči o profesní rozvoj pedagogů školy zvládat v požadované kvalitě. Přibližně ve čtvrtině našich škol ČŠI explicitně vybízí školy ke zlepšení praxe v této konkrétní oblasti (tyto školy dostávají hodnocení ‚vyžadující zlepšení‘, nebo dokonce ‚nevyhovující‘). Výborné úrovně naopak dosahuje podle hodnocení ČŠI pouze asi 5 % škol, ve kterých proběhla komplexní inspekční činnost.“

V této kapitole byly shrnuty počiny v oblasti profesního rozvoje učitelů na úrovni vzdělávací politiky a realizovaných projektů za posledních 30 let. V návaznosti druhé části textu budou představeny výstupy publikovaných vědeckých studií v českých odborných pedagogických časopisech během obdobného časového rozmezí.

## NARATIVNÍ PŘEHLEDOVÁ STUDIE

### Metodologie

Předkládaná studie, která se věnuje profesnímu rozvoji učitelů v České republice, má charakter narativního přehledu (Mareš, 2013, s. 430) a odpovídá na dvě výzkumné otázky: 1. Které výzkumné metody byly ve studiích využívány? 2. Která hlavní zjištění a závěry z těchto studií vyplynuly?

Pro studii bylo vybráno šest českých odborných recenzovaných pedagogických časopisů, včetně jejich anglických čísel. V prvotní fázi proběhlo vyhledávání pomocí klíčových slov v českém a anglickém jazyce (profesní rozvoj, další vzdělávání, učitel) v období let 1990–2020 (počet studií  $n = 86$ ). V další fázi byla definována kritéria pro výběr studií:

1. Publikované studie obsahují empirický výzkum (kritérium pro vyřazení: jiný žánr, např. úvahové studie, recenzní zprávy).
2. Publikované studie obsahují přesný popis použitých postupů, zkoumaného souboru a výsledky šetření (kritérium pro vyřazení: nenaplnění těchto hledisek).
3. Publikované studie obsahují data z České republiky (kritérium pro vyřazení: výzkumná zjištění a výzkumný vzorek z jiných zemí).

V poslední fázi proběhlo zúžení výběru podle definovaných kritérií, vytvoření přehledové tabulky a následná analýza vybraných studií. Byly ponechány studie, které vznikly v rámci jednoho





**Tab. 1.** Přehled vybraných časopisů a jejich počet zastoupených studií

Název časopisu		n
Pedagogika	archiv let 1990–2020	9
Pedagogická orientace	archiv let 1991–2020	3
Studia paedagogica	archiv let 2000–2020	3
e-Pedagogium	archiv let 2001–2020	2
Orbis scholae	archiv let 2006–2020	3
Lifelong learning	archiv let 2011–2020	1
		<b>21</b>

rozsáhlejšího výzkumného projektu a jejichž výstupy byly publikovány v několika dílčích studiích stejnými autorskými kolektivy (nicméně nedochází u nich k duplikaci výstupů). Na základě indukativní tematické analýzy byla identifikována hlavní témata v rámci analyzovaných studií a následně byly jednotlivé výstupy integrovány do tematických celků (Vlčková & Lojdrová, 2016). Hlavní zjištění tedy sdružují výstupy studií s rozdílnou výzkumnou metodologií, což je v každém oddílu popsáno; může tím dojít k obohacení kvantitativních zjištění těmi kvalitativními a naopak. Z celkového počtu 21 studií bylo 17 publikováno v českém jazyce, čtyři studie v jazyce anglickém a 19 je počet jedinečných autorů a autorských kolektivů. Analyzované studie byly publikovány v období let 2003–2020, přičemž 11 studií bylo publikováno během let 2015–2016. Tabulka 1 uvádí přehled vybraných časopisů a počet zastoupených studií.

## Výsledky

Výsledky přehledové studie jsou následně popsány podle stanovených výzkumných otázek. Velká většina má výzkumnou strategii zakotvenou v teorii a jasně popsanou metodologií. Autoři upozorňují na limity svých studií (v případě studií s nereprezentativním vzorkem) či v případě případových studií na nemožnost zobecnovat výstupy. Několik studií obohacuje téma profesního rozvoje o nové či méně známé metody a přístupy. Tematicky lze realizované studie rozdělit do dvou větších skupin podle jejich zaměření. První skupinu tvoří studie (n = 12) zaměřené na pedagogicko-psychologické aspekty profesního rozvoje učitelů (vztahující se k postojům a potřebám učitele, k subjektivním teoriím v kontextu profesního rozvoje atd.). Druhá skupina studií (n = 8) se věnuje různým formám a metodám v oblasti dalšího vzdělávání (např. využití videa nebo sebe/reflexe v rámci profesního rozvoje). Mimo tyto dvě skupiny stojí poslední studie věnující



se vytvoření evaluačního nástroje (dotazníku) vzdělávacích programů, které se zaměřují na osobnostní a profesní růst. I přes širší zkoumaných témat v českém prostředí, s odkazem na Starého et al. (2012, s. 47–48), lze konstatovat absenci tématu efektivity profesního rozvoje učitelů (která je v zahraničním výzkumu sledována skrze výsledky žáků).

### **Otázka 1: Které výzkumné metody byly ve studiích využívány?**

Analyzované studie přinášejí různorodé zastoupení kvalitativních a kvantitativních metod. Nejvíce zastoupené výzkumné metody jsou dotazníkové šetření a případová studie. Přehled užitých metodologie ve zkoumaných studiích přináší tabulka 2.

### **Otázka 2: Která hlavní zjištění a závěry z těchto studií vplynuly?**

V tomto oddíle budou představeny výstupy tematické analýzy jednotlivých studií a jejich výzkumných zjištění, které budou prezentovány podle identifikovaných témat v nich obsažených. Pořadí prezentovaných témat postupuje podle četnosti jejich zastoupení, přičemž je zohledněna i vzájemná věcná souvislost.

Napříč zjištěními analyzovaných studií je předním tématem **spolupráce**. Straková (2010) na základě analýz dat mezinárodních šetření poukazuje na nízkou spolupráci českých učitelů matematiky v porov-

nání s jinými zeměmi (v roce 2007 mělo pouze 10 % žáků 4. ročníku učitele, který spolupracoval s kolegy alespoň jednou týdně, zatímco průměr EU a OECD byl 22 %; obdobně u žáků 8. ročníku). Tento trend potvrzují výstupy studie Michka (2016), která obsahuje data od učitelů, kteří se účastnili vzdělávacích aktivit pořádaných NIDV. Michek poukazuje na učitelů nízké využívání takových forem dalšího vzdělávání, ve kterých se nabízí spolupráce s kolegy (v rámci šetření max. 10 % respondentů). Lazarová (2005) poukazuje na kontrastní výsledky v rámci realizované studie, kde učitelé během rozhovorů uváděli, že obvykle spolupracují se svými kolegy (pověštinou těmi samými). Zároveň však dotazníkové šetření stejné studie přináší zjištění, že obecně by více přivítalo spolupráci až 74 % dotazovaných učitelů. A dále, že necelých 40 % uvedlo pochybnosti o možné spolupráci v rámci jedné školy. Lazarová otevírá otázku, do jaké míry učitelé odpovídají podle svého „idealizovaného já“, a dále popisuje, že učitelé sami sebe hodnotí jako více otevřené (jinak by přiznali svou rezistenci), ovšem už hůře hodnotí své kolegy. Tento výstup může odrážet míru (ne)důvěry učitele jakožto důležité podmínky pro učící se komunitu. Lazarová a Prokopová (2004) s odkazem na stejné šetření popisují, že míra otevřenosti učitele sdílet často i negativní stránky je otázkou nastavení kolektivu školy. Doplníme výstupy kvalitativní studie Kasikové (2003), která na základě realizovaného akčního výzkumu popisuje problematiku sociálního učení, jehož prostředkem je právě spolupráce mezi učiteli. Výstupy



**Tab. 2.** Přehled analyzovaných studií

Autor a rok vydání studie	Použitá metodologie výzkumu	Cíle studie / výzkumná otázka
<b>Typ výzkumu – Kvantitativní výzkum</b>		
Beran et al. (2007)	dotazníkové šetření s 23 položkami (pilotáž na 1 ZŠ v Brně, osloveno 441 škol jihomoravského regionu, návratnost oslovených škol 11,3 %, což omezuje zobecnitelnost výsledků průzkumu učitelů jednotlivých předmětů; návratnost respondentů není známa, vzorek n = 731)	Cíle studie: 1. shrnout názory odborníků na kritické body reformy; 2. popsat postoje učitelů k tvorbě školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP); 3. zjistit, které oblasti tvorby ŠVP považují učitelé za problematické; 4. zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli dané vyučovacími předměty; 5. zjistit, které formy získávání informací a formy dalšího vzdělávání z oblasti tvorby ŠVP učitelé preferují.
Straková (2010)	sekundární analýzy (TIMSS <sup>14</sup> 1999 Videostudy, n = 88 škol, videonahrávky výuky matematiky a přírodovědných předmětů v 8. ročnících, použitá metodologie garantuje reprezentativnost vzorku a validitu záměrů; doplňkový zdroj informací: IEA <sup>15</sup> TIMSS 1995/1999/2007, IEA RLS <sup>16</sup> 1995, IEA PIRLS <sup>17</sup> 2001 a OECD PISA <sup>18</sup> 2000/2003/2006), pomocí triangulace dat jsou prezentována pouze zjištění potvrzená několika datovými zdroji a starší nálezy jsou komparovány s těmi z posledních let	Cílem práce je prostřednictvím mezinárodního srovnání identifikovat specifika práce českých učitelů. Výzkumné otázky: Jak se v mezinárodním srovnání jeví organizace české výuky z hlediska podpory aktivní participace, týmové práce a rozvoje dovednosti řešit problémy a aplikovat nabyté vědomosti v neškolním kontextu? Jak je na tom česká škola z hlediska individualizace výuky? Do jaké míry čeští učitelé spolupracují? Jak moc a v čem se čeští učitelé vzdělávají?
Kašparová et al. (2015)	sekundární analýza TALIS <sup>19</sup> 2013 (dotazník pro učitele ISCED <sup>20</sup> 2: 98% návratnost, n = 3219, dotazník pro ředitele těchto učitelů: 100% návratnost, n = 220), analýza 22 dotazníkových položek	Problematika subjektivně vnímané zdatnosti učitelů a jejich spokojenosti v zaměstnání je uváděna do vztahu s dalším vzděláváním a profesním rozvojem učitelů a s vybranými charakteristikami školního prostředí, resp. školního klimatu. Cílem je interpretovat již dříve zveřejněné výsledky šetření TALIS 2013 v nových souvislostech a na základě toho se pokusit porozumět relativně nižší subjektivně vnímané zdatnosti učitelů v ČR.

<sup>14</sup> TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study.

<sup>15</sup> IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement.



Rozkvcová & Nišporská (2015)	dotazníkové šetření (respondenti jsou začínající učitelé s praxí do 5 let v Libereckém kraji, návratnost 30 %, n = 50), dotazník obsahuje 78 položek se sedmibodovou Likertovou škálou	Cíle studie: 1. vytvořit dotazník pro měření míry internalizace a projevu Coveyových návyků u začínajících učitelů včetně validace obsahu nástroje; 2. administrovat dotazník začínajícím učitelům v Libereckém kraji a ověřit jeho spolehlivost pomocí položkové analýzy; 3. zjistit vzájemné vztahy mezi proměnnými (návyky) pomocí korelační analýzy.
Michek (2016)	dotazníkové šetření o 32 položkách (oslovení učitelů z databáze NIDV, návratnost 16,7 %, n = 2472; na základě kritérií došlo k zúžení datové základny na n = 1420; účast učitelů ze všech krajů, typů a druhů škol v ČR, struktura souboru respondentů z hlediska typu školy se liší oproti struktuře učitelů v ČR, věková struktura i podle typů škol spíše odpovídá věkové struktuře učitelů v ČR)	Cílem výzkumu je přispět k současnému poznání v oblasti profesního rozvoje učitelů. Výzkumné otázky: Jak se liší zájem učitelů o aktivity profesního rozvoje v závislosti druhu a typu školy a dalších proměnných (gender, délka pedagogické praxe, nejvyšší dosažené vzdělání)? Jak se liší učitelé ve vnímání překážek profesního rozvoje v závislosti na druhu a typu školy a dalších proměnných (gender, věk)?
Novotný & Brücknerová (2016)	dotazníkové šetření (pilotáž n = 30 učitelů, vzorek učitelů pro samotné šetření: návratnost 60 %, n = 319, výběr vzorku pravděpodobnostním výběrem z veřejného seznamu škol, 1. fáze: vzorek 15 ZŠ a 10 SŠ na jižní Moravě, s výzkumem souhlasilo 11 ZŠ a 8 SŠ, 2. fáze: oslovení učitelů těchto škol), šest forem interakce bylo sledováno 12škálovými položkami, příslušnost ke generaci určena respondenty	Výzkumná otázka: Jak se liší míra a formy participace podle přihlášení ke generaci? Dílčí výzkumné otázky: Jak se liší míra zapojení do mezigeneračního učení na individuální, skupinové a organizační úrovni podle přihlášení k jedné z generací? Jak se liší míra zapojení do různých forem mezigeneračního učení podle přihlášení k jedné z generací?
Adamec (2019)	dotazníkové šetření (návratnost 53 %, celkem respondentů n = 224, studie pracuje pouze s vybraným vzorkem n = 93, což představuje 41,5 % z celkového souboru, který reprezentují učitelé odborných předmětů v Jihomoravském kraji), dotazník obsahoval celkem 104 zjišťovacích znaků, ovšem studie zpracovává výsledky jen dílčí části z nich	Cílem studie je popsat a analyzovat vztah a motivaci učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání; identifikovat souvislosti mezi vztahem a motivací k dalšímu vzdělávání na straně jedné a profesně-demografickými znaky na straně druhé.

<sup>16</sup> RLS = Reading Literacy Study.<sup>17</sup> PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study.



<b>Typ výzkumu - Kvalitativní výzkum</b>		
Kasíková (2003)	akční výzkum (v rámci jedné ZŠ / fakultní škola PedF UK s 480 dětmi v 18 třídách a s 30 učiteli), do výzkumu zapojeni čtyři učitelé (učitel 4. třídy, bez kvalifikace, pět let praxe; učitelka 3. třídy, aprobace primární pedagogika, čtyři roky praxe; učitelka němčiny, multiplikátorka Pedagogického centra Praha, učí od roku 1971; učitelka angličtiny bez kvalifikace); metodologie realizované analýzy není popsána	Zda a jak implementují učitelé kooperativní strategie do svého vyučovacího stylu, byla hlavně platformou pro rámcová tázání: Jaká je realita vstupu inovace do vyučování? Jaké faktory tento vstup doprovázejí? Jaké jsou podporující metody? O čem učitelé při setkání s inovativními možnostmi přemýšlejí, co konají? Co je pro učitele snadné, v čem je obtíž? Na čem chtějí dále pracovat, co vzdávají? Jak to odůvodňují?
Brücknerová & Novotný (2015)	rozhovory (22 hloubkových rozhovorů na šesti ZŠ a SŠ, které byly vybrány tak, aby postihly jev v jeho pestrosti), analýza dat probíhala nejprve otevřeným kódováním v programu ATLAS.ti, ve druhém kroku analýzy byl analogicky s designem zakotvené teorie použit vnější model pro strukturaci dat – Illerisovo obecné schéma popisu učebního procesu	Cílem bylo odpovědět na otázku, jakých podob nabývá mezigenerační učení mezi učiteli (pozn.: studie se věnuje druhé z pěti fází smíšeného výzkumného záměru).
Vondrová et al. (2016)	čtyři učitelské týmy s didaktickou (učitelé byli v rámci projektu Kompetence III za svou účast placeni; 10 učitelů matematiky nižšího stupně sekundárního vzdělávání rozdělených do tří týmů a tři učitelé 1. stupně; v každém z týmů 2. stupně byl jeden muž; kromě jednoho týmu 2. stupně, kde byli učitelé ze stejné školy, byli učitelé z různých škol a kromě dvou dosud nikdo s příslušnou didaktickou nespolečně pracoval; počet let praxe se pohyboval od 2 do 31, přičemž průměr byl necelých 16 let a medián 15 let), více forem sběru dat, analýza dat technikami zakotvené teorie	Cílem je uvést Lesson study (LS) <sup>21</sup> do českého pedagogického prostoru a identifikovat některé podmínky a bariéry jejího rozšíření u nás. Dále se zabýváme otázkou vlivu LS na učitele z hlediska jejich subjektivního vnímání i z hlediska všímání si didakticko-matematických jevů. Výzkumné otázky: Jak učitelé vnímali svoji účast v LS? Došlo u nich k posunu ve všímání si didakticko-matematických jevů a jejich charakteru?

<sup>18</sup> OECD PISA = Organisation for Economic Co-operation and Development: Programme for International Student Assessment.

<sup>19</sup> TALIS = Teaching and Learning International Survey.

<sup>20</sup> ISCED = International Standard Classification of Education.



Šedová (2016)	případová studie (použita data z reflektivních rozhovorů s učitelkou českého jazyka na 2. stupni ZŠ, která má 11 let praxe a učí na velké škole v jihomoravském městě), použito induktivní i deduktivní kódování	Cílem je prozkoumat, zda reflektivní rozhovory, jež byly součástí vzdělávacího programu, přispěly k jeho efektivitě. Výzkumné otázky: Co je obsahem reflektivních rozhovorů? Existuje korespondence mezi obsahem reflektivních rozhovorů a trajektorií změny?
Minaříková et al. (2016)	polostrukturované rozhovory s učiteli AJ (n = 11 učitelů v rámci tří videoklubů; dostupný výběr z celkem osmi různých ZŠ; šest učí na 1. stupni a pět na 2. stupni; osm žen a tři muži; počet let praxe se pohyboval od 1 do 17, průměr byl 9 let), data zpracována metodou tematické analýzy	Cíl je zjistit, jak učitelé prožívali svou účast na videoklubech se zaměřením na to, jak subjektivně vnímali možnost hovořit otevřeně a kriticky v rámci setkání videoklubu.
Syslová & Ziklová (2016)	akční výzkum (jedna učitelka MŠ v Hradci Králové, analýza a práce s videozáznamem)	Cílem akčního výzkumu bylo zjistit, zda a jak učitel podporuje učení dětí v souladu s konstruktivistickým přístupem.
Koubek (2016)	případová studie (učitelka a speciální pedagožka na „vyhlášené inkluzivní“ ZŠ v Praze, *1967, studie má abduktivní a emický charakter), použita metoda Struktur-Gege-Technik	Cílem případové studie je rekonstruovat subjektivní teorie učitelky o didaktické transformaci v ucelené perspektivě, kterou představuje její jednání ve výuce a kontext jejího profesního rozvoje.
Brücknerová & Novotný (2017)	případová studie (dvě školy: jejich výběr na základě dostupných dat a zkušeností výzkumníků; škola A se nachází v menším městě s 1 800 obyvateli a učí zde 12 učitelů; škola B se nachází ve větším městě s počtem obyvatel 400 000 a na škole působí 23 učitelů a pět asistentů), sběr dat po dobu cca 3 měsíců na každé škole (rozhovory s řediteli, rozhovory s učiteli, studium dokumentů, distribuce dotazníků, pozorování schůzí učitelů) s užitím počátečního a zaměřeného kódování	Cílem této studie je ukázat, jaká je povaha vzájemné důvěry mezi učiteli a jakým způsobem se promítá do vzájemného učení mezi učiteli. Výzkumné otázky: Zda a jak se na různých úrovních projevuje důvěra (a její složky) v obsahu vzájemného učení mezi učiteli. Zda a jak se důvěra (a její složky) projevuje na různých úrovních v rámci struktury učebních vztahů na školách.
Kargerová et al. (2020)	případová studie (devět učitelek s různou délkou pedagogické praxe v rámci jedné fakultní ZŠ, která má necelých 900 studentů a přes 80 učitelů, škola je autorkami označována za inovativní a respondentky byly současně účastnicemi školení o metodě WANDA <sup>22</sup> ), analýza dat pomocí otevřeného a axiálního kódování třemi výzkumníky	Cílem tohoto výzkumu bylo posoudit, jak metoda skupinové reflexe WANDA rozvíjí reflektivní dovednosti učitelů. Výzkumné otázky: Jak WANDA přispívá k rozvoji reflektivních dovedností učitelů? Které fáze cyklu WANDA byly nejnáročnější z hlediska jejich požadavků na kognitivní operace učitelů? Která z fází cyklu WANDA se jeví jako nejužitečnější pro rozvoj vyšších kognitivních dovedností učitelů?



<b>Typ výzkumu - Smíšený výzkum</b>		
Lazarová & Prokopová (2004)	dotazníkové šetření (návratnost 32 %, n = 109; učitelé 2.st.ZŠ; 14 mužů a 95 žen: 35 respondentů uvedlo praxi do 8 let, 33 respondentů od 9 do 19 let, 41 respondentů uvedlo délku praxe 20 a více let), chybí informace o počtu položek dotazníku a údaje o lokalitě a oslovení respondentů; rozhovory s učiteli (n = 31 na 3 moravských ZŠ, z toho 2 městské a 1 vesnická) a 14 lektory DVU ve Velkém Oseku, metodologie analýzy rozhovorů není popsána	Jak učitelé rozumějí pojmu další vzdělávání, podle čeho si vzdělávací akce vybírají a jak formulují své vzdělávací potřeby?
Lazarová (2005)	dotazníkové šetření (návratnost 32 %, n = 109; učitelé 2. stupně ZŠ; 14 mužů a 95 žen: 35 respondentů uvedlo praxi do 8 let, 33 respondentů 9–19 let, 41 respondentů uvedlo délku praxe 20 a více let), chybí informace o počtu položek dotazníku a údaje o lokalitě a oslovení respondentů; rozhovory s učiteli (n = 31 na třech moravských ZŠ, z toho dvě městské a jedna vesnická) a 14 lektory DVU ve Velkém Oseku, metodologie analýzy rozhovorů není popsána	Článek pojednává o pojmu rezistence vůči změně u učitelů, o jejich hlavních projevech, možných příčinách, úrovních a typech.
Chvál et al. (2008)	Design Based Research (pedagogické sbory 12 pražských základních škol zapojených do projektu INOSKOP, evaluační dotazník se dvěma škálovými a dvěma otevřenými otázkami: návratnost 90 %, pro analýzy využito n = 200)	Dva hlavní cíle: 1. vytvořit a postupně upravit určitý typ výjezdni vzdělávací akce do podoby, která nesleví z hlavních vzdělávacích cílů a současně bude učiteli pozitivně přijímána; 2. z průběžné a strukturované reflexe přípravy, průběhu a vyhodnocení vzdělávacích akcí vytěžit poznatky o příčinách bariér mezi pedagogickou vědou a praxí na školách a o možnostech jejich odstraňování (pozn.: celkem realizovány čtyři pobytové vzdělávací akce pro učitele).

<sup>21</sup> Lesson study = z japonského prostředí, jedna z forem dalšího vzdělávání učitelů, která umožňuje hlubší porozumění výuce (Vondrová et al., 2016).

<sup>22</sup> WANDA = metoda vyvinutá v Belgii, slouží jako nástroj pro rozvoj učících se komunit a metakognici účastníků (Kargerová et al., 2020).

Typ výzkumu - Přehledové studie		
Koubek & Janík (2015)	přehledová studie (tradiční/narativní přehled celkem 12 studií)	Záměrem studie je zaznamenat, shrnout a zhodnotit některé aspekty výzkumů subjektivních teorií učitelů, zejména v německojazyčné oblasti, a posoudit, jaký potenciál výzkumníci přisuzují subjektivním teoriím učitelů v kontextu kvality výuky a profesního rozvoje.
Janík et al. (2020)	přehledová studie (devět analyzovaných přístupů)	Cílem je analyzovat, jak jsou vybrané zahraniční a domácí přístupy k využívání videa koncipovány a zaváděny do praxe, jaké výzvy se zde otevírají a jak na ně lze reagovat.

této případové studie poukazují na vnímanou důležitost spolupráce mezi účastníky výzkumu, zároveň však na zřejmě nižší porozumění tomuto jevu, jež vedlo k jeho stagujícímu a vágnímu naplňování.

Kašparová et al. (2015) dávají do vztahu **spolupráci a zpětnou vazbu**, jež vykazují v datech TALIS 2013 u českých učitelů přímou úměru (v těch školách, kde učitelé spolupracují, se také více poskytuje zpětná vazba). Upozorňují na důležitost posilování spolupráce a pozitivního klimatu školy, které mají výraznou souvislost se subjektivně vnímanou zdatností učitele (ibid., s. 550): poskytnutá zpětná vazba vede k pozitivním změnám v sebedůvěře učitele (středně velkou či velkou změnu uvedlo 62 % učitelů), v uspokojení z vykonávané práce (56 %), v motivaci (55 %), v oblasti výukových postupů (53 %) a v oblasti využívání hodnocení žáků (51 %). „Kromě dobrých kooperativních vztahů učitelů navzájem a vztahů učitelů a žáků je přitom důležitá i spolupráce mezi učiteli a vedením školy. Učitelé vnímající ve své škole vyšší spoluodpovědnost aktérů za její fun-

gování bývají intenzivněji zapojeni do profesní spolupráce se svými kolegy a vyšší podíl jich také odpověděl, že dostává zpětnou vazbu ke své práci od svých kolegů učitelů. Učitelé, kteří mají možnost se spolupodílet na rozhodování o záležitostech školy, jsou navíc častěji názoru, že si jejich povolání společnost váží“ (ibid., s. 553).

Jak již bylo zmíněno výše, k tématu spolupráce autoři vztahují i téma **důvěry** učitele k prostředí školy. Tomuto tématu se věnuje případová studie dvou škol Brücknerové a Novotného (2017), jež uvádí, že důvěra učitele k vedení školy a jeho kolegům podporuje sdílení a vytváří podmínky pro spolupráci mezi učiteli, což je v souladu s výstupy šetření TALIS (viz Kašparová et al., 2015). Vzájemně nízká míra důvěry mezi učiteli a vedením školy vedla ve sledovaných školách k tomu, že k hodnocení vzájemného učení mezi učiteli byly vybírány ty nástroje (např. pouhé doložení docházky), které ze své podstaty nemohou nic vypovídat o smysluplnosti a přínosu tohoto procesu. Dalšímu, již zmíněnému tématu **sebedůvěry** se věnu-





je případová studie Koubka (2016), která sebedůvěru učitelky propojuje s jejím soustavným vzděláváním, kterým reaguje na své potřeby a nedostatky. Takto popsaný model můžeme vnímat jako inspirativní praxi, ovšem nekorresponduje s daty TALIS 2013. Zde je naopak poukázáno na paradox, kdy i při vysoké míře účasti českých učitelů na dalším vzdělávání se tento fakt nepromítá do posilování jejich sebevědomí (Kašparová et al., 2015).

Analyzované studie dále přináší zjištění ohledně **postojů učitelů a jejich potřeb** v rámci profesního rozvoje. Níže popsaná zjištění vycházejí z dat kvantitativních výzkumů (jež ne všechny mají reprezentativní charakter). Absence aktuálních kvalitativních výzkumů se jeví jako příležitost pro další studie. Kašparová et al. (2015) popisují mezi výstupy dat TALIS, že čeští učitelé se cítí méně zdatní v alternativních metodách výuky, přičemž tato oblast zároveň nepatří mezi ty, ve kterých učitelé cítí potřebu dalšího vzdělávání. Stejná studie také uvádí, že učitelé, kterým nevyhovuje dostupná nabídka vzdělávacích aktivit, mají výrazně nižší motivaci k účasti na dalším vzdělávání („Z učitelů, kteří rozhodně souhlasí nebo souhlasí s tím, že neexistuje vhodná nabídka profesního vzdělávání, jich 54 % není motivováno se dále vzdělávat,“ s. 546). Zde doplníme výstupem (nemá reprezentativní zastoupení učitelů různých typů škol) studie Michka (2016), že preference aktivit v rámci profesního rozvoje a vnímání překážek na jejich účasti se liší u respondentů různých typů škol.

K tématu také přináší své poznatky dvě kvantitativní studie, jejichž respondenti

jsou učitelé v Jihomoravském kraji. Beran et al. (2007), kteří primárně sledovali postoje učitelů k tehdy připravovaným ŠVP, popisují rozdíly ve vzdělávacích potřebách učitelů na základě délky jejich praxe (učitelé s kratší praxí by spíše volili vzdělávací cyklus, zatímco učitelé s delší praxí by preferovali poradenství, přičemž průměrná délka praxe zkoumaného vzorku je 15 let). Adamec (2019) zase poukazuje na rozdílné hodnocení profesního rozvoje u učitelů odborných předmětů v Jihomoravském kraji v rámci různých věkových skupin („Učitelé ve věku 36–45 let byli statisticky méně celkově spokojeni s dalším vzděláváním než učitelé ve věku 46–55 let,“ s. 176). Dále uvádí, že tito učitelé mají obecně pozitivní postoj vůči dalšímu vzdělávání: „92 % považovalo další vzdělávání za nedílnou součást života učitele, 91 % vnímalo další vzdělávání jako nezbytnou součást své práce a 77 % odpovědělo, že další vzdělávání ve vysoké míře ovlivňuje kvalitu jejich práce“ (s. 174). Tyto výsledky nejsou na základě daných šetření zobecnitelné, nicméně uvedené faktory (typ školy, na které učitelé působí, jejich věk a délka praxe) můžeme v souvislosti s postoji a potřebami učitelů vidět jako relevantní, jež mohou podnítit další výzkumná šetření i v ostatních krajích ČR.

S poznatkem o významnosti autonomie u učitelů v rámci vzdělávacího programu v oblasti potřeb učitelů přicházejí Chvál et al. (2008) na základě analýzy evaluací účastníků výjezdních vzdělávacích akcí (jsou to především možnosti volby a prostor pro výměnu zkušeností mezi účastníky). Možná vysvětlení problematiky



efektivitu výstupů profesního rozvoje popisují v přehledové studii Koubek a Janík (2015, s. 63), kteří analyzovali subjektivní teorie učitelů v kontextu profesního rozvoje: „Malý zájem o kognitivní základy jednání učitelů v systémech dalšího vzdělávání učitelů v kombinaci s dalšími sociálními fenomény zvyšujícími zátěž učitelské praxe může vyústit v určité ustrnutí učitelů v omezených, spíše obranných, neadaptabilních a často nefunkčních gestaltech a způsobech jednání a v realizaci spíše nepodnětné výuky postavené na ‚osvojování povinného učiva‘, které vytvořil ‚někdo jiný‘, nikoliv k aktivnímu promyšlení výuky jako cílesměrného procesu k rozvíjení kognitivních schopností žáků.“

Dalším identifikovaným tématem je **reflexe** jakožto účinný nástroj (nejen) v procesu profesního rozvoje. Beran et al. (2007) na základě dotazníků mezi učiteli jihomoravského kraje shrnuje své poznatky a uvádí (s. 128): „Učitelé neprovádějí reflexi svého pojetí výuky ve vztahu k filozofii kurikulární reformy, a možná i proto obtížně reflektují konkrétní potřeby svého dalšího vzdělávání.“ Rozkocová a Nišpovská (2015) testují nový dotazník mezi začínajícími učiteli v Libereckém kraji jako možný nástroj pro hodnocení kvality programů zaměřených na profesní a osobnostní růst. Dotazník staví na teorii S. R. Coveyho a principu reflektovaného osobního růstu. Výstupy mají své limity, tudíž se nabízí ověření dotazníku na větším vzorku začínajících učitelů. Reflexe byla použita společně s empirickými daty i při re-designování vzdělávacího programu pro učitele, a tím vedla i k uváděné-

mu zvýšení spokojenosti jeho účastníků (Chvál et al., 2008). Obdobně významnou roli mělo vedení reflektivních rozhovorů, které posílily úspěšnost vzdělávacích intervencí u učitelky v kvalitativní studii Šedové (2016). Je patrné, že na úrovni teorie i výzkumných záměrů panuje shoda o potenciálu využití reflexe jakožto rozvíjecího nástroje v oblasti vzdělávání.

S reflexí spojená práce s videem otevírá cesty ke zkvalitňování výuky. **Video** jako prostředek v procesu profesního rozvoje může za určitých podmínek posilovat spolupráci mezi učiteli a jejich profesní vidění. Zjištění se opírá o jednu přehledovou a dvě kvalitativní studie. Janík et al. (2020) ve výstupu přehledové studie, která analyzuje devět přístupů práce s videem, podtrhuje potenciál využití videa, které může rozvíjet reflektivní přístup učitele a je vhodným nástrojem pro komunitní profesní aktivity (zde je propojení s tématem spolupráce mezi učiteli). Obdobný závěr přináší studie na základě akčního výzkumu s učitelkou MŠ při práci s videem (Syslová & Ziklová, 2016). Minaříková et al. (2016) na základě realizace videoklubů s učiteli anglického jazyka popisuje limity a situace, které zpočátku omezovaly využívání potenciálu videoklubů v profesním vzdělávání. Byla to hlavně přítomnost diplomatické korektnosti, kdy respondenti označovali atmosféru klubů jako přátelskou, což bylo v kontradikci s jejich reakcemi a chováním (a z toho plynoucí absencí konstruktivní kritiky). Doporučení dané studie pro naplnění výukového potenciálu videa v profesním vzdělávání se váže na přítomnost pozitivního klimatu



a na spolupráci mezi účastníky, což vyžaduje čas a přináší nároky na jeho facilitátory.

Zajímavým tématem otevírajícím nový pohled na spolupráci mezi učiteli je zkoumání procesu **mezigeneračního učení**, kterému se věnují dvě studie, jež jsou publikovány stejnou autorskou dvojicí v rámci jednoho výzkumného projektu (GAČR 13-07234S Mezigenerační učení v různých sociálních prostředích; Brücknerová & Novotný, 2015; Novotný & Brücknerová, 2016). Autoři zároveň upozorňují, že je zkoumáno jen uvědomované mezigenerační učení, což reprezentuje menší míru výskytu tohoto jevu, a tedy nižší míru poznatků, které zaslouží další pozornost.

První kvalitativní studie (Brücknerová & Novotný, 2015) se věnuje tvorbě typologie mezigeneračního učení, jež staví na poznatcích, které se vztahují i k profesnímu vzdělávání. Studie uvádí: „Na úrovni praktického vzdělávání učitelů pak naše studie ukazuje, že stejné organizační formy mohou vést k rozdílným typům učení. Samotná organizace vzdělávacích aktivit nám tedy neumožňuje určit, k jakým typům učení došlo či dojde. Na druhou stranu ani úplná absence organizačních forem mezigeneračního učení neznamená, že mezigenerační učení na konkrétní škole chybí“ (ibid., s. 160).

Druhá studie (Novotný & Brücknerová, 2016) vychází z dotazníkového šetření realizovaného s učiteli na jižní Moravě a představuje informální mezigenerační

učení mezi učiteli jako formu profesního rozvoje učitelů. Autoři zaměřují pozornost také na ty typy interakcí a situací mezi učiteli, které probíhají neformálně, a tudíž nejsou více systematicky sledovány (ani jejich potenciál a dopad). Výstupy ukazují, že mezigenerační sdílení na školách není zastoupeno rovnoměrně, tedy jednotlivými věkovými kategoriemi (nejnižší zapojení vykazují mladší generace, největší generace střední, tudíž vývoj nelze popsat lineárně vzhledem k věku).<sup>23</sup> Účast ve skupinových formách profesního rozvoje přibývá s věkem učitelů.

Další dvě kvalitativní studie obohacují české prostředí méně známými **metodami** zaměřenými na profesní rozvoj, které také spojuje téma reflektivních dovedností učitele. Vondrová et al. (2016) ve své studii představuje Lesson study, formu dalšího vzdělávání učitelů, která je využívána hlavně v zahraničí; autorky upozorňují na její potenciál a přínos (založený na spolupráci a sdílení) pro učitele. Studie realizuje Lesson study v českém prostředí se čtyřmi týmy učitelů, kde je zdůrazněna reflexe jako prostředek a významná fáze v procesu vzdělávání učitelů. Studie Kargerové et al. (2020) testuje novou metodu WANDA, která se zaměřuje na rozvoj reflexivních dovedností učitele v rámci profesně učících se komunit. Pomocí případové studie realizované na jedné škole byly vyhodnoceny její přínosy (v oblasti profesního rozvoje a spolupráce v týmu) a potenciál pro rozvoj metakognitivních dovedností učitelů.

<sup>23</sup> „Běžně se zapojují do mezigeneračního sdílení...“ uvedlo u mladší generace 69,7% respondentů, u střední generace 82,5% a u starší generace 80,3% (Novotný & Brücknerová, 2016, s. 24).



Poslední téma, které zde představíme, je čas. Najdeme k němu několik výstupů (uvedeny jsou výstupy dvou případových studií, sekundární analýzy dat TALIS a DBR), na jejichž základě lze obecně shrnout, že množství času věnované profesnímu rozvoji se odráží v kvalitě jeho výstupů. Na základě dat TALIS 2013 Kašparová et al. (2015) uvádí, že ti učitelé, kteří se cítí být zdatnější, častěji volí jiné formy dalšího vzdělávání (časově delší, práce v týmu apod.). Šedová (2016) v rámci případové studie potvrzuje, že proces osvojování si nových postupů či poznatků trvá delší dobu. Kargerová et al. (2020) v rámci možností přínosu nové metody WANDA pracuje se strukturovanou skupinovou reflexí, jež v průběhu času přináší výsledky v podobě rozvoje metakognice u učitelů. Konečně i Chvál et al. (2008, s. 120) v rámci studie dochází k závěru: „Předpokládá se, že důvod nižší efektivity jednorázového semináře je dán především krátkým ‚kontaktním‘ časem mezi lektorem a účastníky. Dlouhodobější programy jsou efektivnější i v případě, že užívají ‚tradiční‘ didaktické metody. Sama forma semináře tedy nemusí být překážkou úspěšnosti, resp. efektivity.“

## ZÁVĚRY

První část tohoto příspěvku představuje pomyslnou časovou osu profesního rozvoje učitelů v kontextu legislativních změn a vybraných výzkumných šetření. Lze konstatovat, že legislativní opatření společně se vzdělávací politikou velmi málo reflektují dosažené poznatky z do-

posud realizovaných výzkumných zjištění, a potenciál profesního rozvoje českých učitelů tak zůstává dlouhodobě nenaplněn. Nejen projekt Učitel, ale později i další zůstaly se svými výstupy pouze na teoretické rovině a z mnoha různých důvodů (nejčastěji finančních, ale i politických) nebyly dále rozvinuty či prakticky realizovány. Ve sledovaném období můžeme zaznamenat i postupnou změnu v terminologii, která se od pojmu další vzdělávání uchyluje k termínu profesní rozvoj, který je širší a koreluje s užívanou zahraniční terminologií. Určitým paradoxem se jeví v historické perspektivě zrušení středního článku podpory v rámci profesního rozvoje učitelů (myslena je původní síť DVU, přes postupnou eliminaci sítě národních institucí), v kontextu aktuálních snah o jeho obnovení (v rámci Strategie 2030+). Obdobně zpracované standardy učitelské profese a kariérní systém, jejichž realizace byla ze strany vzdělávací politiky podpořena, ale současně nepostoupena do legislativní a praktické úrovně. To může být důvodem, proč se výše popsané výzkumy a projekty realizované v posledních letech zaměřují již přímo na podporu praxe (pořádkem učitelů a ředitelů škol) a jejich dílčí výstupy v podobě podpory spolupráce a sdílení mezi pedagogickými kolektivy, podpory sebe/reflexe atd. mohou být reálně a konkrétně využívány (je také evidentní, že většina projektů tematicky reflektuje relevantní výzkumné poznatky a navazuje na ně). Na tuto časovou osu vývoje je možné nahlížet prostřednictvím otázek, které položil Rýdl (2003, s. 35) s cílem v horizontu dvaceti třiceti let sledovat: „Posunou



se některé země od centralizované formy celého systému [...] k decentralizovaným postupným inovacím? Objeví se střední cesta mezi nařízením změny prostřednictvím legislativní reformy a rozhodnutím samotných škol a učitelů, zda individuálně zareagovat na inovace?“

Dále studie formou narativního přehledu shrnuje výstupy 21 recenzovaných studií z českých odborných časopisů pomocí hlavních témat, ke kterým se vztahují jednotlivá výzkumná zjištění. Polovina těchto studií byla publikována v rozmezí let 2015–2016, pravděpodobně v souvislosti s tehdy připravovanými změnami v oblasti kariérního systému učitelů. Kašíková (2003, s. 55) ve své studii uvádí, že poznatky o učitelově rozvoji zůstávají lokalizovány, ovšem poznamenává i rostoucí zájem o dané téma. Na základě popsaného vývoje v uplynulých třiceti letech lze potvrdit zájem o téma profesního rozvoje na poli odborného výzkumu, nicméně toto úsilí se již nepromítá do vzdělávací politiky a nevíme, do jaké míry jsou tyto poznatky reflektovány samotnou pedagogickou praxí. Přesto s ohledem na popsaná zjištění můžeme s autorkou souhlasit, že poznatky o profesním rozvoji českých učitelů zůstávají lokalizovány, kdy některé regiony jsou na rozdíl od jiných zmapovány více. Jestliže studie Chvála et al. (2008) reaguje na existující bariéry mezi pedagogickým výzkumem a praxí, které se snaží překonávat, je nasnadě otázka, jak k podobnému problému vzájemně přistupují pedagogický výzkum a vzdělávací politika? Tato otázka se pomalu stává „evergreenem“ v českém prostředí, pro kterou

již byly formulovány náměty, jež mohou pomoci nastartovat změnu (Spilková & Straková, 2021).

V rámci výzkumných sdělení mapujících stav profesního rozvoje učitelů v České republice najdeme rozporné poznatky, jako např. u studie Kašparové et al. (2015, s. 552–553), která upozorňuje, že ač výstupy z dat TALIS 2013 vykazují nadprůměrné hodnoty v míře spolupráce učitelů a poskytování zpětné vazby v kontextu pozitivního školního klimatu, paradoxně už nejsou využívány k efektivnějšímu profesnímu vzdělávání. Tento příklad jako jeden z mnoha podhaluje nesrovnalosti mezi teorií a praxí profesního rozvoje učitelů, tedy mezi tím, co je deklarováno, a tím, co je realizováno. Otevírá se otázka, do jaké míry můžeme mít ucelené informace o současném profesním rozvoji českých učitelů, nakolik je tento proces na základě teoretických poznatků efektivně realizován a jaký je jeho skutečný dopad, případně na kterých úrovních se můžeme zaměřit na jeho nevyužitý potenciál. K překonávání těchto neznámých může pomoci zvyšování informovanosti odpovědných aktérů, tj. učitelů a vedení škol o přínosech profesního rozvoje a aktuálních poznatcích (jako je důležitost spolupráce a budování vzájemné důvěry, přičemž nezanedbatelnou součástí je i určitá autonomie, která umožní naplnění individuálních potřeb, atp.) a současně o nástrojích, které jim pomohou tyto poznatky lépe aplikovat do praxe. Jak je uvedeno výše, tuto roli kdysi plnila okresní střediska. Dnes má tento úkol NPI, ovšem na úrovni krajů; je otázkou, zda je



tato podpůrná síť (z historické perspektivy často obměňovaná a silně redukována) v současném decentralizovaném školském systému dostačující.

Lazarová (2005) upozorňuje na psychologické aspekty, které s sebou nesou koncepcce vzdělávání učitelů (a jejich míra ne-nastavení), kde rezistence ze strany učitelů vůči nejasným podmínkám vytvářeným na úrovni školské politiky je evidentní. S odkazem na studii Michka (2016) je vhodné dodat, že plošná opatření by měla brát v potaz diferencované potřeby a postoje učitelů různých typů škol a s různou délkou pedagogické praxe. Proto se jeví více než aktuální výše položená otázka (potenciálně nesoucí odpověď) Rýdla (2003), zda lze aspirovat na centralizovanou cestu plošných inovací spíše než na postupné decentralizované inovace, které mohou zmocňovat jednotlivé aktéry. Pro ně je však možná důležitá mít současně jasně nastavený rámec a také dostupnou podporu pro takové jednání. Což se nabízí jako doporučení pro vzdělávací politiku, která může využít potenciál spolupráce s pedagogickým výzkumem za tímto účelem, jež může tuto práci zefektivnit a zkvalitnit. Pakliže vzdělávací politika dodrží své cíle ohledně naplnění záměrů Strategie 2030+ a dojde k obnově středního článku, mělo by být prioritou zajistit komplexní podporu tohoto

systemu, rozdělit odpovědnost a nastavit pravomoce jednotlivých aktérů za účasti dalších institucí (NPI). Potenciálem této platformy je (mimo jiné) skrze podporu profesního rozvoje posílení profesního růstu a odbornosti pedagogických pracovníků napříč Českou republikou.

### LIMITY STUDIE A NÁMĚTY PRO DALŠÍ VÝZKUM

Tato narativní přehledová studie neaspíruje na ucelený přehled tématu profesního rozvoje českých učitelů. Vzhledem ke stanoveným kritériím a množství analyzovaných studií představuje pouze určitý výsek informačních zdrojů, které mohou přispět k lepšímu porozumění dané problematice. Tudíž se zde otevírá možnost rozšíření o další zdroje nebo o další kvalitativní výzkumné šetření. Studie otevírá několik subtémat a oblastí, které jsou spojovány s profesním rozvojem učitelů jakožto mnohovrstevným tématem, bylo by tedy možné studii obohatit rozšířením klíčových slov a témat ve vyhledávání dalších zdrojů. Mnozí autoři se zabývají velmi specifickými oblastmi, jako je například spolupráce mezi učiteli nebo mezigenerační učení, jejichž výsledky by mohly být pro téma profesního rozvoje učitelů obohacující. Což může být i námět na realizaci další, rozšířené přehledové studie.

#### LITERATURA

- Boudová, S., Štastný, V., Basl, J., Zatloukal, T., Andrys, O., & Pražáková, D. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. 2., rozšířené vyd. Česká školní inspekce.



- Černý, K., & Procházková, L. (2012, březen). *Závěrečná zpráva k přidané hodnotě projektu Cesta ke kvalitě v období 2009–2012*. Cesta ke kvalitě. Dostupné z <https://nuov.cz/ae/vyzkumy-a-sbery-informaci>
- Hrubá, J. (1995). Kdo ví nejlépe, co je dobré pro vzdělávání učitelů? *Učitelé listy*, 3(8), 14.
- Hrubá, J. (2001). Systém dalšího vzdělávání učitelů v troskách. *Učitelé listy*, 8(2), 3.
- Hrubá, J. (2004). Kdo rozlouskne ořech DVU?. *Učitelé listy*, 11(6), 1.
- Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Michek, S., & Spilková, V. (2021). Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), 323–350.
- MŠMT. (2001). *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z [www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr)
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z [www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030)
- NIDV. (2021). *Kariérní systém*. Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné z <https://projekty.nidv.cz/projekty/archiv-projektu-esf/140-karierni-system>
- NPI. (2021). *Poslání*. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z [www.npi.cz/o-nas/poslani](http://www.npi.cz/o-nas/poslani)
- NÚOV. (2008). *Cesta ke kvalitě*. Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z [www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae)
- NÚV. (0000). *O nás*. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv>
- Podpora práce učitelů. (2001). Projekt rezortního výzkumu MŠMT ČR LS 20006. *Učitelé listy*, 104(25), 15–18.
- Pražáková, D. (2021). Profesní rozvoj učitelů v datech ČŠI. *Řízení školy*. (Online). Dostupné z [www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/profesni-rozvoj-ucitelu-v-datech-csi.a-7752.html](http://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/profesni-rozvoj-ucitelu-v-datech-csi.a-7752.html)
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Portál.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Institut sociálních vztahů.
- Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh?. *Orbis scholae*, 8(3), 9–21.



- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), 338–348.
- Spilková, V., & Straková, J. (2021). Pedagogický výzkum a vzdělávací politika – jak dál?. *Pedagogika*, 70(1), 315–322.
- SRP (2021). *O nás*. Národní pedagogický institut ČR. Strategické řízení a plánování ve školách a v územích. Dostupné z <https://vedemeskolu.npi.cz/o-nas/>
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.
- SYPO. (2021). *O projektu*. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Dostupné z [www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html](http://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html)
- Štefflová, J. (2014). Copak být „jenom“ učitel nestačí?: Přípravený kariérní systém pedagogů demotivuje, tvrdí jeho odpůrci. *Učitelské noviny*, 117(10), 18–20.
- Štefflová, J. (2017). Další vzdělávání pod jinou vlajkou? *Učitelské noviny*, 120(32), 7.
- Vašutová, J. (1999). Učitel a jeho vzdělávání v příspěvcích mezinárodní vědecké konference. *Učitelské listy*, 6(3), 12.
- Vlčková, K., & Lojdrová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 482–511.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* (2005).
- Walterová, E. (Ed.). (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference. 2. díl.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.

#### PŘÍLOHA I: SEZNAM ANALYZOVANÝCH ZDROJŮ

- Adamec, P. (2019). Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika*, 69(2), 165–184.
- Beran, J., Mareš, J., & Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, 2(1), 111–130.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2015). Typologie mezigeneračního učení mezi učiteli. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(3), 140–162.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67–95.
- Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K., & Marková, K. (2008). Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*, 2(3), 107–130.
- Janík, T., Černá, M., Najvar, P., Samková, L., Rokos, L., & Petr, J. (2020). Video v učitelském vzdělávání: přístupy a výzvy. *Pedagogická orientace*, 30(1), 5–31.





- Kasíková, H. (2003). Učitel na cestě inovací. *Studia paedagogica*, 51(8), 47–67.
- Kargerová, J. P., Vallin, P., Rosolová, K. E., & Bajerová, K. (2020). Cognitive operations in teachers' development of reflective skills: WANDA Group reflection in a Czech primary school. *Pedagogika*, 70(4), 592–613.
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.
- Koubek, P. (2016). Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. *Pedagogická orientace*, 26(1), 95–116.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–67.
- Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
- Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(3), 261–273.
- Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, 66(4), 408–426.
- Minaříková, E., Uličná, K., Píšová, M., Janík, T., & Janík, M. (2016). Videokluby jako forma profesního vzdělávání učitelů: otevřenost komunikace z pohledu učitelů. *Pedagogika*, 66(4), 443–461.
- Novotný, P., & Brücknerová, K. (2016). Informální mezigenerační učení v učitelských sborech: rozdíly v zapojení generací do učebních interakcí. *Orbis scholae*, 10(1), 11–33.
- Rozkocová, A., & Nišpanská, M. (2015). Covey's professional habits in Czech elementary and lower secondary novice teachers. *e-Pedagogium*, 15(4), 33–45.
- Straková, J. (2010). Pedagogické činnosti českých učitelů v mezinárodním srovnání. *Pedagogika*, 60(3–4), 81–96.
- Syslová, Z., & Ziklová, N. (2016). Developing professional skills in pre-primary teachers via reflexion and self-reflection. *e-Pedagogium*, 16(2), 108–119.
- Šedová, K. (2016). Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie. *Pedagogika*, 66(4), 477–494.
- Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J., & Krátká, M. (2016). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika*, 66(4), 427–442.

Mgr. Kristýna Šejnohová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;

e-mail: sejnohovak@gmail.com



## ŠEJNOHOVÁ, K. Thirty Years of Professional Development of Teachers in the Czech Republic: A review study

*The paper deals with the topic of the development of the professional development of teachers in the Czech Republic during the last thirty years in order to gain a better understanding of the context of this phenomenon. The first part presents an outline of research, projects, and legislative changes implemented from the 1990s until nowadays. Changes in the terminology used and benefits of the projects that have not yet been reflected on through educational policy are recorded. The second part presents a narrative review study, which analyses 21 selected studies on the basis of established criteria to answer research questions focused on the methodology they used and the main findings of the individual studies. The outputs are presented by using several main topics to which the findings relate. Themes such as trust, cooperation among teachers, and reflection are essential for the effective development of teachers and are the subject of projects implemented in recent years. New methods and tools are introduced, such as reflective video recordings, which can be used for the effective implementation of teachers' professional development. Over the past thirty years, pedagogical research has brought major findings in the field of the professional development of teachers and continues to further explore phenomena associated with it. Therefore, the question is how educational policy, or pedagogical practice, will work with these outputs.*

**Keywords:** *professional development, further education, teacher, review study*