

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ

ANTROPOLOGIE

PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Veronika Baťková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph. D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Profesní rozvoj učitelů středních škol*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 14. 4. 2021

Podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D., za její cenné rady a odborná doporučení při psaní této práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Bc. Veronika Bařková</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Andragogika</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>doc. Mgr. Jana Poláchová Vařřatková, Ph. D.</i>
Rok obhajoby:	<i>2021</i>

Název práce:	Profesní rozvoj učitelů středních škol
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá tématem profesního rozvoje učitelů středních škol v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově. Klade si za cíl shrnout poznatky empirických zjištění zaměřených na profesní rozvoj středoškolských učitelů publikovaných v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově v letech 2010–2020.</p> <p>Teoretická část pojednává o vzdělávání a učení dospělých, vzdělávacích a rozvojových potřebách, profesních kompetencích, profesním vzdělávání a rozvoji jak v rovině všeobecné, tak i v kontextu učitelů středních škol.</p> <p>Analýze byla podrobena periodika <i>Pedagogika</i>, <i>Studia paedagogica</i>, <i>Pedagogická orientace</i>, <i>E-pedagogium</i>, <i>Lifelong learning</i> a <i>Orbis scholae</i> v letech 2010-2020. Obsahová analýza relevantních textů ukázala, že má-li se učitel a tím i kvalita vzdělávání posunovat k lepším výsledkům, je potřeba, aby byli učitelé aktivními a motivovanými účastníky vlastního profesního rozvoje, což se děje zejména v prostředí nesoucí charakteristiky učící se organizace.</p>
Klíčová slova:	profesní rozvoj, další vzdělávání, učení učitelů, středoškolský učitel, celoživotní vzdělávání, obsahová analýza
Title of Thesis:	Professional development of secondary school teachers

Annotation:	<p>The diploma thesis deals with the topic of professional development of secondary school teachers in Czech scientific journals in the sciences of education. It aims to summarize the findings of empirical works focused on the professional development of secondary school teachers that were published in Czech scientific journals in the sciences of education in 2010–2020.</p> <p>The theoretical part deals with adult education and learning, educational and development needs, professional competencies, further education and development both in general and in the context of secondary school teachers.</p> <p>The analyzed scientific journals were <i>Pedagogika</i>, <i>Studia paedagogica</i>, <i>Pedagogická orientace</i>, <i>E-pedagogium</i>, <i>Lifelong learning</i> and <i>Orbis scholae</i> in the period 2010-2020. The content analysis of relevant empirical works showed that if the teacher and thus the quality of education are to move towards better results, it is necessary for teachers to be active and motivated participants in their own professional development, which happens especially in an environment bearing the characteristics of workplace learning.</p>
Keywords:	Professional development, further education, teacher learning, secondary school teacher, lifelong learning, content analysis
Názvy příloh vázaných v práci:	<p>Příloha 1: Postup při redukování publikací (kontextových jednotek) jen na relevantní publikace (kódovací jednotky)</p> <p>Příloha 2: Seznam analyzovaných textů</p> <p>Příloha 3: Ukázka kódovací tabulky</p>
Počet literatury a zdrojů:	74
Rozsah práce:	77 s. (125 641 znaků s mezerami)

OBSAH

ÚVOD	7
1 VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ DOSPĚLÝCH	9
1.1 VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY.....	13
1.2 PROFESNÍ ROZVOJ.....	15
1.3 PROFESNÍ KOMPETENCE.....	16
2 UČITELSTVÍ JAKO PROFESE	19
2.1 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE.....	23
2.2 STŘEDOŠKOLSKÝ UČITEL.....	26
2.3 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ.....	30
2.3.1 Profesní kompetence učitelů.....	32
2.3.2 Formy profesního rozvoje učitelů.....	35
3 DESIGN VÝZKUMU	41
3.1 METODA OBSAHOVÉ ANALÝZY.....	42
3.2 VÝBĚROVÝ SOUBOR A PRÁCE S DATY.....	44
3.3 ANALÝZA DAT.....	50
3.4 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE.....	61
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	78
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	79
SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Diplomová práce se věnuje tématu profesního rozvoje učitelů středních škol v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově, na které je zde nahlíženo jako na jedno z obsahových oblastí profesního vzdělávání dospělých. Profesní učení a profesní rozvoj je vnímán nejen jako proces individuální, ale zahrnující i rovinu komunitního učení a je také součástí širšího společenského kontextu zejména v době měnících se podmínek práce učitelů v souvislosti s pandemií.

Cílem výzkumu je shrnout poznatky empirických zjištění zaměřených na profesní rozvoj středoškolských učitelů publikovaných v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově v poslední dekádě, tedy v období 2010–2020.

První kapitola vstupuje do problematiky vymezením konceptu celoživotního učení a vzdělávání dospělých, systematizuje poznatky profesního rozvoje a dalšího vzdělávání. Pozornost je věnována vzdělávacím potřebám, kompetencím a profesním kompetencím.

Ve druhé kapitole jsou nejprve vymezena základní východiska učitelství v rámci profese a pojmu učitel optikou věd o výchově a práva. Jsou také blíže popsány vzdělávací a rozvojové potřeby této profesní skupiny, a možnosti jejich podpory a rozvoje. Dále jsou vymezeny profesní kompetence ve vztahu k učitelům. Pojednáno je i o konkrétních formách profesního rozvoje učitelů. Pro dokreslení mezinárodního kontextu jsou představeny také systémy profesního rozvoje učitelů v zahraničí.

Třetí kapitola se věnuje výzkumu. Nejprve je představena metoda obsahové analýzy, je konkretizováno časové období, výběr výzkumného souboru a následně postup kódování - tedy způsob práce s daty, která byla

podrobena analýze. Analýza empirických prací směřuje k odpovědi na výzkumné otázky týkající se profesního rozvoje učitelů středních škol. Získaná data jsou následně analyzována a představena v závěru a diskusi.

1 VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ DOSPĚLÝCH

Od počátku 21. století narůstá vzdělávání na svém významu a vzdělanost už není chápána jen jako úroveň dosaženého vzdělání lidí, ale také jako ukazatel kvality společnosti a zdroj společenské prosperity (Spilková, 2004, s. 12). Edukace, tedy výchova a vzdělávání, už není omezena jen na vstupní období života, ale stává se součástí celého života. Vzdělávací strategie se dostávají do centra celospolečenského zájmu a stávají se politickou prioritou (Průcha, 2004, s. 76). V životě člověka má výchova a vzdělávání nezanedbatelnou hodnotu v profesní i sociální rovině. Výchovu a vzdělávání si Barták (2003, s. 13) vykládá jako cílevědomý, řízený proces, který směřuje k rozvoji poznání a také praktickému uplatnění nabytých znalostí v mezilidských a pracovních vztazích. Výchova a vzdělávání představuje záměrné, plánovité, organizované působení na člověka jako jednotlivce, nebo příslušníka nějaké sociální skupiny, které se prolíná i s působením samovolným, neorganizovaným (například pracovní proces) nicméně neméně podstatným k utváření osobnosti člověka. Na sociální zrání člověka mají vliv i nástroje nepřímé výchovy, například média. Základ výchovného procesu spočívá v tom, aby si vzdělávaný vytvořil a upevnil hodnotovou orientaci a dopracoval se k harmonickému a vnitřně sourodému systému motivací, postojů a orientací (Barták, 2003, s. 14-15).

Významu nabývá hodnota sebeurčeného, sebeřízeného a zkušenostního učení, neboť dle výzkumů získává dospělý člověk většinu kompetencí mimo institucionalizované formy učení. Vedle individuálního učení je významné i kooperativní učení v různorodých kolektivech (Beneš, 2014, s. 17). Učení je třeba vnímat jako homogenní celek, který umožňuje člověku získávat různé kvalifikace a kompetence různými způsoby kdykoliv během života. Lze říci, že učení je jak procesem celoživotním - lifelong learning – v jakékoliv etapě

našeho života, tak i všeživotním - lifewide learning – bez ohledu na místo, čas a formu (Šerák, 2009, s. 16), do jehož realizace a naplňování jsou zapojeny i mezinárodní vládní organizace, jako je například Evropská unie, OECD nebo UNESCO.

Národní a mezinárodní orgány vzdělávací a sociální politiky operují s pojmem celoživotní učení s naprostou samozřejmostí. Je ale třeba zmínit základní problémy, které se vztahují k samotné realizaci celoživotního učení – orientace v pojmech spjatých s celoživotním učením (Průcha, 1999, s. 177 – 178). Mezi pojmy celoživotní vzdělávání a celoživotní učení jsou rozdíly. Dle Beneše (2014, s. 17) se člověk může a do určité míry i musí učit celý život, ale nepřetržitě se vzdělávat po celý život nelze. Šerák (2009, s. 15) hovoří o celoživotním vzdělávání jako o kontinuálním procesu individuálního učení se člověka, který používá vlastní aktivitu učení se jako účinný nástroj pro adaptaci na změny ve společnosti.

System celoživotního učení představuje dle Palána (2006, s. 25) zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání a jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení (v tradičních vzdělávacích institucích i mimo ně), představují propojený celek umožňující získávat kvalifikace a kompetence různými cestami a to kdykoliv během života. To pomáhá člověku orientovat se ve změnách společnosti a aktivně se zapojovat do občanského a profesního života (Veselý et al., 2019, s. 39). Celoživotní učení lze tedy vnímat jako veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se realizují průběžně se záměrem dosáhnout zdokonalení znalostí a dovedností, a to v rámci občanského, zájmového, nebo profesního vzdělávání. V ideálním pojetí je celoživotní učení nepřetržitý proces, který lze dělit na formální, neformální vzdělávání a informální učení (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 9 -10).

Formální vzdělávání je vázáno na instituce určené na vzdělávání a odbornou přípravu a vede k získání stupňů vzdělání, oficiálně uznávaných dokladů a kvalifikace. Cíle a obsah vzdělávání jsou vymezené závaznými předpisy. Vede k získání kvalifikace pro výkon profese - tedy přípravné vzdělávání pro výkon povolání. V rámci profesního rozvoje představuje formální vzdělávání akreditované kurzy, kterých se učitel účastní v rámci své pracovní doby a které jsou hrazeny zaměstnavatelem. (Pisoňová, 2017, s. 99; NPI ČR, 2019).

Neformální vzdělávání je zaměřené na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které umožní člověku zlepšit jeho společenské a pracovní uplatnění. Absolvováním neformálního vzdělávání jedinec nezíská stupeň vzdělání. Jde především o kurzy, školení, přednášky a další, díky nimž si učitel může zlepšit pracovní uplatnění nebo společenské postavení (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 10 -11).

Informální učení je definované jako proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině, ve volném čase, kdy učící se nemá možnost ověřit si získané znalosti (Pisoňová, 2017, s. 99), ale i přes to má informální učení přínos pro celkový rozvoj osobnosti. Učení probíhá neorganizovaně, často i nezáměrně, je institucionálně nekoordinované a probíhá po celý život (Šerák, 2009, s. 16).

Učení představuje aktivní činnost vzdělávaného (Plamínek, 2010, s. 32) a je východiskem pro zvládání životních problémů a situací (Beneš, 2014, s. 19). Východiskem pro učení je zkušenost učícího se (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 30), protože dospělý si do vzdělávání přenáší svoji profesní i osobnostní zkušenost. Tato zkušenost může mít průběh vzdělávání nepříznivě ovlivnit, zejména kvůli odlišným názorům získaných z praktické zkušenosti (Mužík, 2004, s. 27-28).

Mužík (2011, s. 25) hovoří o vzdělávání dospělých jako o dalším vzdělávání, tedy o vzdělávání osob v produktivním i postproduktivním věku, které není spjaté jen s profesním vzděláváním, ale které mají i společenskou a politickou funkci. Oproti tomu Průcha (1999, s. 179) definuje vzdělávání dospělých jako proces aktivního, systematického a kontinuálního učení dospělého člověka za účelem změny znalostí, schopností a dovedností. Další vzdělávání je tedy neoddělitelnou součástí celoživotního vzdělávání každého člověka a je spojeno s řadou odlišných konotací, které se vážou k typu organizace, nastavením společnosti, jazykovým uchopením i k epoše, ve které se vzdělávání odehrává (Lazarová, 2006). Oblast dalšího vzdělávání je úzce spojena s ostatními systémy vzdělávání, protože navazuje nebo doplňuje oblast počátečního vzdělávání (Veteška, 2016, s. 115).

Beneš (2014, s. 163 – 164) spojuje vzdělávání dospělých se systematizací a institucionalizací, tedy vzdělávání je zaměřeno na rozvoj kompetencí a jejich přenos do pracovní činnosti. Podle autora roste význam sebeřízeného učení a učení se v kolektivu. Dále pak hledání potenciálů a rozvojových možností, nikoliv deficitů. To umožňuje zaměření na rozvoj nejen odborný, ale i osobnostní a metodický.

Cíle vzdělávání dospělých vymezují vzdělávací záměry a postupy pro jejich dosahování. Představují myšlenkové předjímání výsledků edukačních aktivit, tedy čeho chce tvůrce kurikula (profesní sdružení, stát nebo firma) nebo lektor dosáhnout. Cíle mohou být vnitřní (autonomní), které vycházejí z přesvědčení vzdělávaného učitele a jsou určeny jeho osobní potřebou; a vnější (heteronomní), které jsou dány posláním vzdělávací akce a jsou určeny zaměstnavatelem nebo státem (Veteška, 2016, s. 90). Dopad vzdělávání na účastníka vypovídá dle Plamínka (2010, s. 266 – 268) o tom, zda a jak se pod vlivem vzdělávání reálně posunulo to, co se vzděláváním

mělo změnit, tedy zda vzdělávacími záměry a postupy bylo dosaženo cílů vzdělávání.

S postoji dospělých ke vzdělávání jsou spojeny tři psychologické charakteristiky, a to motivace, zájem a potřeba (Průcha, 2014, s. 35). Učící se dospělý není redukován na studenta – jeho hlavní sociální role jsou ty, které zastává v práci, rodině a sociálním životě. Vzdělávání dospělých reaguje dle Beneše (2014, s. 164) na problémy a reálné situace. Propojení vzdělávání s řešením konkrétních problémů, tedy reflektování vzdělávacích potřeb, je to, čím se liší vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí. Vzdělávacím potřebám dospělých se věnuje následující podkapitola.

1.1 Vzdělávací potřeby

Vzdělávací potřeba je stav prožívání nebo pociťování nedostatku něčeho, co se mu jeví jako preference nebo ideál, kterého může být dosaženo skrze nějaké formy vzdělávání a má tedy i významnou motivační funkci (Průcha, 2014, s. 35; Šerák, 2009, s. 51). Vzdělávací potřebou můžeme označit rozdíl mezi existujícími a žádoucími nebo požadovanými, znalostmi, dovednostmi a postoji. Vzdělávací potřeby nejsou jen aktuální nedostatky, ale také budoucí potřeby (Šerák & Dvořáková, 2009, s. 84). Sava (2012, s. 30 – 31) člení vzdělávací potřeby na - normativní potřeby (jak je odborníci definují v oboru), vnímané potřeby (jak je vidí ti, kdo je potřebují), vyjádřené potřeby (na které reagují vzdělávací programy) a relativní potřeby (potřeby a zdroje vztahující se k jedné geografické oblasti), subjektivní potřeby (z pohledu jednotlivce), a objektivní potřeby (z pohledu společnosti). Subjektivní potřeba není často artikulovaná, je jemnější. Objektivní potřeba je obvykle tržně orientovaná a vzdělávací programy lze snadněji zajistit.

Na úrovni společnosti jsou vzdělávací potřeby označovány jako priority vzdělávání nebo národní cíle vzdělávání. Janíková (2011, s. 161) je

přesvědčená, že současná společnost má dospělému člověku poskytnout prostor vzdělávat se nejen v souladu s pracovními úkoly, ale i jejich zájmy, osobními potřebami a možnostmi.

O přístupu ke vzdělávání rozhodují, mimo potřeb, také postoje účastníků. Plamínek (2010, s. 281 – 284) ve své publikaci nastínil několik přístupů:

- „Jsem zde z donucení“ kdy účastník není nadšený z účasti na vzdělávání. Může zastávat také názor, že se vzdělávat nemusí.
- „Ukaž, co umíš“ kdy má účastník sklony posuzovat, zda je vzdělavatel hoděn jeho zájmu a respektu a navenek působí jako „školní inspektor“.
- „Chci potvrzení“ kdy se dospělý účastník vzdělávání se za účelem získání osvědčení či jiného potvrzení o absolvování kurzu.
- „Zajímá mě téma“ je přístup představující ideálního účastníka. Hrozí zde ale nebezpečí, že nenaplní-li vzdělávání potřeby a očekávání účastníka, může dojít k jeho demotivaci až znechucení ze vzdělávání.

O spokojenosti aktérů vzdělávání rozhoduje především to, do jaké míry jsou vzděláváním naplňovány jejich zájmy a potřeby, což v praxi znamená, do jaké míry se realita blíží nebo oddaluje vzdělávacím potřebám. Míra uspokojení potřeb dále ovlivňuje ochotu věnovat energii, čas a finanční prostředky do vzdělávání (Krystoň, 2011, s. 98).

Vzdělávací potřeby jednotlivců se liší, například v závislosti na věku či vykonávané profesi. Rozvoj a uspokojování potřeb ve vzdělávání dospělých jsou významnou součástí všestranné aktivizace osobnosti (Krystoň, 2011, s. 98) v rámci občanského, zájmového i profesního vzdělávání. Následující podkapitola věnuje profesnímu rozvoji, neboť autoři v zásadě označují

profesní rozvoj jako širší kategorii, do které, mimo jiné, profesní vzdělávání spadá (Lazarová, 2006, s. 14; Mužík, 2011, s. 34).

1.2 Profesní rozvoj

Profesní rozvoj je proces zaměřený na rozvoj osobnosti člověka, jeho kompetencí a zároveň vytváří osobnostní předpoklady k celoživotní způsobilosti využívat formální, neformální vzdělávání a informální učení ke zdokonalování kvality výkonu své profese (Pisoňová, 2017, s. 99). Pojem profesní rozvoj je jedním z pojmů andragogické didaktiky, který v sobě zahrnuje pět základních prvků, a to porozumění, znalosti, vzdělání, profesní praxe a dovednosti (Mužík, 2011, s. 34). Profesní rozvoj pracovníků je spjatý s profesním životem, kariérou, a s rozvojem organizace (Lazarová, 2006). V odborných publikacích je profesní rozvoj zmiňován i v souvislosti s kvalifikací, efektivitou a racionalizací práce, profesionalizací, ale i se strukturou kompetencí, autonomií a odpovědností lidí (Spilková, 2016, s. 370).

Mužík (2011, s. 35) člení cíle profesního rozvoje na porozumění vyplývající z pracovní pozice a role účastníka kurzu či vzdělávacího programu. Řada vzdělávacích programů se snaží u účastníků posílit vnitřní identifikaci s organizací, s vykonávanou pozicí a pracovní rolí. Dále je cílem získat znalosti a dovednosti, které mohou být vyžadovány v rámci pracovní kariéry, ale i z hlediska celé společnosti. Je nutné si ale uvědomit, že procesy v rámci profesního rozvoje člověka mají své limity ve zkušenostech získaných v profesní praxi, a tedy že každý účastník vzdělávacího procesu má ve své osobnosti „poskládaný proky profesního rozvoje individuálně v různé míře, rozsahu či kvalitě“ (Mužík, 2011, s. 35).

Aby člověk zvládl výše uvedené nároky na jeho pracovní výkon, je nutné, aby byl zdravý po tělesné i duševní stránce (srov. např. Poschkamp, 2013;

Švamberg Šauerová, 2018; Janderková, 2019). Zdraví, které může být v této souvislosti definováno jako stav psychické, fyzické a sociální pohody, je totiž nezbytnou podmínkou kvalitního výkonu v každém povolání. Osobnostní rozvoj vnímáme jako komplexní a všezahrnující proces, který působí na všechny stránky naší osobnosti po celý náš život, a je tedy nedílnou součástí nejen profesního rozvoje, ale i celoživotního vzdělávání. Osobnostní rozvoj se prolíná všemi etapami lidského života a stává se součástí formálního, neformálního a informálního učení. Cílem osobnostního rozvoje je rozvoj všech vrstev lidské osobnosti, které směřují ke zlepšení života jedince, sebeuvědomění, rozvoje jeho schopností i plnému využití jeho lidského kapitálu (Švamberg Šauerová, 2018, s. 89).

Jak již bylo v úvodu této podkapitoly zmíněno, kompetence si našly výrazný prostor v oblasti profesního vzdělávání a rozvoje (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 52), tudíž se jim věnuje následující podkapitola.

1.3 Profesionální kompetence

Kompetence se využívají při definování kvalifikačních požadavků. Národní soustava kvalifikací vychází při formulování požadovaných kompetencí z Národní soustavy povolání, což umožňuje udržení logiky kompetenčního modelu – zachování hierarchického uspořádání kompetencí, klasifikace dle obsahu a druhu kompetencí (CDK: *Centrální databáze kompetencí*, 2017).

Pro Beneše (2014, s. 19) představuje pojem kompetence jednak způsobilost a vybavení vzdělavatele k výkonu práce, a dále pak kvalitu vzdělavatele. Autor také upozorňuje na skutečnost, že vymezení pojmů kvalifikace a kompetence je problematické. Jeden směr vidí kvalifikaci jako souhrn kompetencí, druhý směr chápe kompetence jako pojem širšího rozsahu než kvalifikace. Toto širší pojetí lze nalézt i v publikaci Vetešky a Tureckiové (2008, s. 25), kteří kompetence vnímají jako specifický soubor znalostí,

dovedností, zkušeností, ale také postojů, které lidé využívají k úspěšnému řešení různých úkolů a životních situací. Rozvíjení kompetencí podle autorů tedy umožňuje nejen osobní rozvoj, ale i profesní rozvoj v kontextu profesního uplatnění a zaměstnatelnosti. Skalková (2007, s. 100 – 101) označuje kompetence jako schopnost účinně konat v různých situacích; schopnost, která vychází ze znalostí, ale není redukována jen na ně. Klíčové kompetence jsou označovány jako základní či podstatné pro společnost, které jedinci dávají nezávislost a schopnost efektivně pracovat ve známém prostředí, ale i v nových a nepředvídatelných situacích.

Autoři, věnující se kompetencím, je ve svých publikacích řadí do různých kategorií. Například Skalková (2007, s. 101) rozlišuje kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Oproti tomu Veteška a Tureckiová (2008, s. 53) dělí kompetence na tři skupiny – kompetence odborné, osobnostní, a sociální. Další dělení lze nalézt v centrální databázi kompetencí (CDK, c2017), kde jsou lektorské kompetence děleny na odborné znalosti a dovednosti, obecné dovednosti, měkké kompetence, a digitální kompetence.

Jednoznačně určit všechny potřebné andragogické a pedagogické kompetence není možné. Nároky na osobnost vzdělavatele jsou vysoké a s jistou nadsázkou se dají přirovnat k požadavkům kladeným na vedoucí pracovníky. Vzdělavatele nalézáme v různých profesních rolích a při vykonávání činností, které často nemají téměř nic společného. Podobně se zvyšuje i množství používaných metod, které mají původ nejenom v andragogice nebo pedagogice, ale také v sociální práci a psychoterapii (supervize), v alternativní pedagogice (projektová metoda, skupinová práce),

v zážitkové pedagogice a dalších myšlenkových směrech (Beneš, 2014, s. 117).

2 UČITELSTVÍ JAKO PROFESE

Ze sociologického hlediska má pojem profese ve společnosti významné místo, protože je jednou z kategorií sociální stratifikace neboli rozvrstvení společnosti. Z pohledu věd o výchově představuje profese povolání, které je spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, a nezřídka je vykonávané na základě zákonného oprávnění (Průcha, 2002, s. 19). Dle Spilkové (2004, s. 23) lze skrze rozmanitost pojetí učitelské profese a podob vzdělávání učitelů sledovat společné vývojové trendy, jako je profesionalizace učitelského vzdělávání, či propojování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů.

Dle Štecha (2010, s. 4) naplňuje učitelství kritéria vztahující se k profesi:

- Práce vyžaduje hluboké vědění v doteku s jeho produkcí, což vyvolává potřebu intenzivní vysokoškolské přípravy.
- Vykonavatel povolání má velkou osobní odpovědnost, která je charakterizovaná maximální autonomií, minimální vnější kontrolou a schopností účinné improvizace.
- Práce je zároveň vysoce společensky prospěšná, protože se jedná o službu ve smyslu uspokojování významné potřeby společnosti.

Různé snahy uchopit povahu učitelství dospívají zčásti k základním charakteristikám, jež jsou typické i pro jiná srovnatelná povolání, ale i k identifikaci jeho specifických zvláštností (Štech, 2010, s. 1). K pochopení specifičnosti učitelské profese můžeme využít několika přístupů, které ve své publikaci představuje Průcha (2002, s. 19). Učitelství můžeme zkoumat a objasňovat skrze profesiogramy a to z hlediska činností, které pedagogové vykonávají. Pro objasnění, jaké specifické skupiny existují uvnitř rozsáhlé společenské kategorie učitelská profese (například učitelé primární školy,

učitelé střední školy aj.), se využívá typologie učitelské profese. Pro porozumění učitelské profese jsou neméně významné její objektivní determinanty, tedy faktory, které jsou určovány politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, ve kterém učitelé svou profesi vykonávají (například jaký plat pobírají, jakou prestiž ve společnosti mají aj.). V neposlední řadě se vědci zabývají tím, jak se uskutečňuje samotná příprava učitelů na vykonávání učitelské profese (Průcha, 2002, s. 20).

O učitelství se mezi odborníky vedou spory, zda jej považovat za semiprofesi, tedy profesi, která není jasně vymezena vysokými vzdělanostními kvalifikačními požadavky, nebo zda je učitelství profese (Lazarová, 2006, s. 54). V podpoře profesionalizace učitelství je dáván důraz na široké spektrum specifických profesních - expertních znalostí. Vedle kvalitně položeného základu v rámci vysokoškolského studia je kladen důraz i na celoživotní profesní učení (Spilková, 2016, s. 370).

Štech (2010, s. 1) si pokládá otázku, co je tím kritériem, které umožní zařadit jedno povolání mezi „profese“ a jiné nikoliv? Tím kritériem jsou činnosti, které se opírají o poznatky vyžadující speciální vzdělávání, tedy jsou spojeny s hlubokou teoretickou přípravou, a tyto poznatky a dovednosti profesionála se nedají v rozhodující míře osvojit praxí a nápodobou.

Spilková (2016, s. 370) konstatuje, že v zemích, kde učitelství ušlo velký kus cesty směřující k opravdové expertní profesi, je vedle profesních, expertních znalostí kladen důraz i na celoživotní profesní rozvoj a systematické vzdělávání.

Srovnáním současného stavu profesionalizace učitelství v řadě vyspělých zemí se situací v České republice se ukazuje, že učitelství u nás stále pohybuje spíše na úrovni semiprofese. Těmi důvody jsou nenaplnění klíčových znaků skutečné profese, to znamená, že neexistuje profesní

standard, etický kodex, profesní komora a nedostatečná míra vnitřně přijaté profesní autonomie a profesní odpovědnosti u většiny učitelů (Spilková, 2016, s. 370). I přes to všechno se učitelské povolání a učitelé těší odbornému zájmu v celosvětovém měřítku zejména v oblasti vzdělávání učitelů, jejich kariéry, profesního růstu. Tento zájem se promítá do výzkumů, je tématem vědeckých konferencí, publikují se vědecké stati a monografie. Učitel, jako činitel učitelské profese, je vnímán jako naděje, jako ten, kdo zmírní či odstraní problémy společnosti skrze kvalitní vzdělávání. Proto je zde politický zájem o kvalitu učitelů, a tedy i jejich kvalitní vzdělávání, soustředěný do výzev a strategických dokumentů.

Průcha (2002, s. 17) se pozastavuje nad tím, jak se s pojmem „učitel“ zachází a upozorňuje na to, že tento termín není často přesně vymezen a tak nějak je automaticky považován za jednoznačně chápaný laiky i odborníky. V rovině neoborné komunikace termín učitel označuje osobu vyučující ve škole. Položíme-li si otázku, zda jsou učitelé i osoby vedoucí zájmový kroužek šití pro seniory, nebo školitelé v rekvalifikačních kurzech, kouči v kurzu asertivního chování, či mentoři nových zaměstnanců v podniku, pak cítíme, že výše zmíněné vymezení není zcela přesné a pro vědecké účely nedostačující.

V české andragogice se setkáme s pojmem vzdělavatel, který se používá pro označení osoby, která vykonává vzdělávání (Průcha, 2014, s. 32). V užším pojetí chápeme vzdělavatele jako odborníka, který působí v oblasti výchovy, vzdělávání a rozvoje dětí a dospělých, tedy odborníka, který realizuje výchovné a vzdělávací procesy ve školním i mimoškolním prostředí (Veteška, 2016, s. 180). Vzdělavatel v praxi tedy může být lektor, školitel, instruktor, poradce, konzultant, metodik, trenér, mentor, facilitátor, kouč,

tutor, průvodce, supervizor, hodnotitel, edukátor, pedagogický pracovník, a také učitel (Beneš, 2014, s. 21, Mareš, 2016, s. 193).

Edukátor je termín označující profesionála provádějícího edukaci. Tedy jde o osobu, která vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje druhé. V odborné angličtině se běžně setkáme s výrazem educator. Edukační činnost je součástí řady profesí, přičemž jak Průcha (2002, s. 18) uvádí, nejvíce zastoupenou kategorií mezi edukátory jsou pedagogičtí pracovníci ve školách různých druhů a stupňů. Od vzniku moderní formy školního vzdělávání se učitelským povoláním zabývá filozofie, pedagogika, sociologie a později také psychologie (Štech, 2010, s. 1).

Role učitele si prošla výraznou proměnou. Učitel už není jen ten, kdo umí, ví, předává, kontroluje, řídí a hodnotí, ale vystupuje, jak uvádí ve své publikaci Spilková (2004, s. 24), jako facilitátor vývoje a učení. Učitel je odborník, osoba, která se snaží vytvořit vhodné podmínky pro učení, objevit individuální potenciál žáků, provázet je na cestě poznání, podněcovat a inspirovat. Cílem veškeré práce učitele je vést žáky k autonomii a samostatnosti. Zároveň ale pracuje s osobami nezralými, závislými a používá k tomu prostředky, které zároveň mohou tuto závislost prohlubovat – učitel je instruuje, vede, řídí, trestá. Z didaktického pohledu se učitel neustále vyrovnává s napětím mezi normativismem předávaného poznání a relativitou jeho osvojování žáky. Jinak řečeno každý žák je jiný, a učitel tomu musí vycházet vstříc (Štech, 2010, s. 7). Tyto vysoké nároky na psychiku učitele potvrzuje i Švamberk Šauerová (2018, s. 45), která řadí práci s lidmi k nejsložitějším činnostem.

Od učitele se očekává soustředěnost po většinu jeho pracovní doby, musí být důsledný, rychle se rozhodovat a má značnou míru odpovědnosti. Kromě odborné připravenosti, vzdělanosti a kompetentnosti se od něj očekává

dobrá fyzická i psychická kondice (Janderková, 2019, s. 75). Musí průběžně řešit množství dílčích úkolů a problémů a neztratit přitom ze zřetele hlavní cíl. Výkon učitelovy práce je prošpikován rozpornými situacemi, které nemají jednoznačně správné řešení, zároveň se však u profesionála očekává, že si bude vědět rady. Učitel si nesmí věci příliš zabírat osobně a také musí udržovat od studentů odstup. To vše vyvíjí na učitele tlak a ti se tedy mohou reálně potýkat se syndromem vyhoření. Dalším úskalím této profese, které je nezdědka neuvědomované, je snaha přiblížit se žákům, vcítit se do nich, být jim partnery. Potřeba odstupů je tady naprosto nezbytná, aby mohl učitel nezaujatě, bez přílišného afektivního zaujetí pomáhat i hodnotit. Kromě nepřetržité kontroly a sledování žáky je učitel vystaven kontrole vedením školy i mimo ni, kde se podle hesla „všichni jsme jednou chodili do školy, tak té problematice musíme rozumět“ přidává rodičovská a široká veřejnost (srov. Štech, 2010; Švamberk Šauerová, 2018).

Hattie je přesvědčený, že učitelé se nestávají odborníky tím, že se spoléhají na konkrétní vyučovací strategie, ale jejich úspěch v roli učitele vyplývá z jejich neustálého sebehodnocení a malých vylepšení, která dělají při každodenní práci ve třídě (Mammitta, 2018). S výkonností či kvalitou práce učitelů souvisí dle Průchy (2002, s. 23) cykly profesního vývoje, o kterých pojednává následující podkapitola.

2.1 Profesní dráha učitele

V učitelství, stejně jako v jiných povoláních, existují jisté vývojové etapy a typické životní dráhy, které se pojí se staletou tradicí této profese. Dochází zde k reprodukci ustálených cyklů profesního vývoje u všech členů dané skupiny.

Profesní dráha učitele se skládá z následujících etap (Průcha, 2002, s. 24):

- Volba učitelské profese – neboli motivace studovat učitelství;
- Profesní start, kdy je učitel označován jako učitel-začátečník;
- Profesní adaptace pojící se k prvním rokům ve výkonu učitelské profese;
- Profesní stabilizace, kdy je učitel vnímán jako zkušený – učitel-expert;
- Profesní vyhasínání nebo také vyhoření.

Kariérní systém pro učitele, který je postaven na profesních kompetencích učitele a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele, se, oproti Průchovu modelu, skládá ze tří kariérních stupňů. Zde je profesní start označován jako adaptační období a trvá dva roky, z druhého do třetího stupně přechází učitel po deseti letech na základě posouzení komise. (MŠM, c2013 – 2021). Tento kariérní systém nicméně nevstoupil v platnost.

S výše uvedenými etapami vývoje učitelské profese souvisí i profesní kontinuita, kdy učitelé zůstávají u své profese po celou produktivní dobu života a profesní migrace, kdy učitelé přecházejí od svého povolání k jiné profesi (Průcha, 2002, s. 24).

Z pohledu stávání se učitelem je vkročení do profese klíčovým obdobím, ve kterém dochází k sebepotvrzení v roli učitele, k uplatnění poznatků ze studií, ale také k počáteční profesní socializaci začínajících učitelů, k utváření jejich profesních dovedností a seznamování se s kulturou školy. Toto období je velmi náročné, neboť učitelé jsou na startu profesní dráhy plně vytiženi téměř všemi učitelскими povinnostmi, a mnohdy se ocitají v situacích, ve kterých si mohou připadat bezradní či frustrovaní (Janík et al. 2017, s. 4).

Průcha uvádí (2002, s. 26), že velmi často dochází k šoku z reality – profesnímu nárazu – kdy učitel zjišťuje, že není na výkon profese náležitě připraven. Na „míru nárazu“ má vliv klima školy, učitelova vlastní psychická odolnost vůči zátěži, ale třeba i to, s jakými žáky pracuje, protože právě práce s neprospívajícími žáky, potíže s udržením kázně a pozornosti žáků jsou označovány jako největší obtíže začínajících učitelů (Průcha, 2002, s. 27). Mezi další problémy, se kterými se začínající učitelé potýkají při nástupu do praxe, je náročnost práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, s problémovými nebo agresivními žáky, nebo také zvládnutí negativních vztahů mezi dětmi, například šikana, agresivita a jiné (Stýblová, 2008, s. 46). Ředitel školy může začínajícímu učiteli zajistit oporu pro dosažení profesních kompetencí například v podobě uvádějího učitele (Janík et al. 2017, s. 16). Profesní adaptace učitelů je v současné době podporována různými aktivitami například v rámci projektu SYPO (2019).

Po pěti a více letech se učitel stává zkušeným profesionálem (učitelem-expertem) a v této rovině působí nejen na žáky, ale také se stává vzorem pro začínající učitele. Na základě dat a mezinárodních kompetencí Průcha (2002, s. 27) uvádí, že didaktické postupy a metody vyučování, které čeští učitelé používají, jsou v některých ohledech na vyšší úrovni než v jiných zemích.

Závěrečná fáze profesní dráhy učitelů je označována jako vyhasínání nebo vyhoření. Tento stav se může projevat ztrátou zájmu o svou profesi, kterou učitel vykonává již jen rutinně a bez nadšení. Nezřídka se objevuje i zklamání z vlastní profesionální úspěšnosti, které je spojeno s nezájmem o další sebevzdělávání až odporem k jakýmkoliv pedagogickým inovacím (Průcha, 2002, s. 28). Seberealizace učitelů v prostředí chybějícího kariérního řádu a tedy i omezené možnosti dalšího profesního růstu mohou být podle Švamberg Šauerové (2018, s. 46) zdrojem stresu.

Charakteristiky učitelů na různých stupních vzdělávání jsou začleňovány do rozličných mezinárodních přehledů (OECD, Evropské unie, UNESCO) i evaluací (IEA). Tyto mezinárodní komparativní analýzy učitelů mají svá úskalí, která spočívají v rozmanitosti kvalitativních charakteristik a kvantitativním rozsahu. Jedním z poznatků o učitelích v mezinárodním měřítku je skutečnost, že učitelství je stárnoucí profesí. Ve vyspělých zemích klesá v primárních i sekundárních školách počet nejmladších učitelů ve věku mladších třiceti let a naopak se zvyšuje počet učitelů ve vyšších věkových kategoriích. Tento trend může mít dle Průchy (1999, s. 100 – 101) dvojí interpretaci – z pedagogického hlediska se věk učitelů a tedy i délka praxe odráží v bohatosti profesních zkušeností učitele, čímž přinášejí vyšší kvalitu edukačního procesu, jsou tedy vnímáni jako přínos pro celkovou efektivnost vzdělávacího systému. Druhým názorem odborníků na vyšší věk učitelů ve vzdělávání je, že u věkově nejstarších učitelů se objevuje efekt vyhasínání, který se pojí s takzvaným profesním konzervatismem (neochotou ke změnám). V tomto případě jsou pro vzdělávací systém přínosnější mladí učitelé, kteří jsou otevřeni inovacím. Z Průchova názoru je možné se domnívat, že nejen věk učitelů, ale i délka jejich praxe má vliv na výkonnost, potažmo kvalitu jejich práce.

2.2 Středoškolský učitel

Učitele označujeme jako osoby, jejichž profesní aktivita obsahuje předávání poznatků, postojů a dovedností žákům a studentům, které jsou specifikované v kurikulárních programech vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje výhradně pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků a studentů. Tato definice stojí na třech konceptech – prvním je aktivita (tedy mezi učitele řadíme jen ty, kteří vykonávají přímou vyučovací činnost), druhým je profesionalita (vylučující z definice pracovníky, kteří pracují ve vzdělávacích

zařízeních, ale nevyučují), a třetím je vzdělávací program (zahrnující do definice jen ty, kteří vyučují studenty, ale vylučuje ty, kteří poskytují služby související se vzděláváním – například psychologové, knihovníci aj.) (OECD, 2018).

Středoškolské vzdělávání, dle mezinárodní klasifikace ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělávání (Eurydice, c2021), poskytují střední školy, a to gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a konzervatoře. Ve školním roce 2019/2020 byl počet středních škol a školských zařízení v České republice 1 284 (Zatloukal et al., 2020, s. 86 - 92). Ve vyšším sekundárním odborném vzdělávání a přípravě, kdy se ze všeobecné základní přípravy začínají studenti vzdělávat a připravovat na budoucí povolání, rozdělujeme učitele na učitele všeobecných předmětů, učitele odborných teoretických předmětů, učitele odborného vzdělávání a praktického výcviku (odborné vzdělávání a přípravy s odborným certifikátem, nebo přípravy s maturitní zkouškou) (Cedefop, 2020). Učitelské povolání je feminizovanou profesí – ženy tvoří 68,7% středoškolských pedagogů (OECD, 2021). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR) realizovalo začátkem roku 2019 mimořádné šetření ke stavu učitelského sboru v regionálním školství, které ukázalo, že na středních školách působilo 45 tisíc učitelů. Věk učitelů na všech druhích škol je vysoký, přičemž středoškolští učitelé se řadí k druhým nejstarším učitelům s průměrným věkem 49,4 let (Maršíková & Jelen, 2019, s. 7 - 11).

Pojmy pedagogický pracovník a učitel bývají někdy používány jako synonyma, což je nesprávné, neboť učitelé jsou z právního hlediska součástí širší profesní skupiny označené jako pedagogičtí pracovníci. Zákon o pedagogických pracovnících číslo 563/2004 Sb. (ve znění pozdějších úprav) vymezuje, kdo je pedagogickým pracovníkem. Kromě učitelů tato skupina

zahrnuje řadu dalších vzdělavatelů působících v různých kontextech vzdělávání (Česko, 2004).

Zákon o pedagogických pracovnících číslo 563/2004 Sb. (ve znění pozdějších úprav) definuje pedagogického pracovníka jako osobu, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Tuto přímou pedagogickou činnost koná učitel, pedagog působící v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník, psycholog, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně (Česko, 2004).

Pedagogickým pracovníkem se všemi příznaky profese učitele je také ředitel školy – i přes jeho výrazně nižší vyučovací povinnost než je tomu u učitelů. Důležitost ředitele školy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků spočívá v rozhodování o financování a účasti na vzdělávacích akcích a o dalším využití získaných kompetencí (Trojan, 2014, s. 34, 41). Představitelů učitelské profese či vzdělavatelů lze taxativně vyjmenovat hodně, nicméně základním požadavkem na učitele je příslušná kvalifikace (která je u středoškolských učitelů vymezena zákonem o pedagogických pracovnících).

Učitelé se nezabývají jen vzděláváním studentů, ale kromě přímé pedagogické činnosti, zastávají řadu dalších funkcí, například funkci třídního učitele, výchovného poradce, uvádějícího učitele, kdy souběžně s pedagogickou činností mají za úkol podporovat profesní rozvoj začínajícího učitele v adaptačním období. Autorka diplomové práce tyto role chápe jako andragogické. Jsou spojeny hlavně s tím, že uvádějící učitel průběžně a pravidelně hodnotí se začínajícím učitelem jeho pedagogickou činnost;

metodicky jej vede; podporuje a radí při plánování výuky; a seznamuje s podmínkami provozu školy a její dokumentací. Nabízí také konzultace a podporu při realizaci výuky prostřednictvím týmového vyučování nebo skrze kolegiální hospitace (Janík et al., 2017, s. 16 - 19).

Uvedený vztah mezi uvádějícím a začínajícím učitelem lze označit jako mentoring. Mentoringem rozumíme proces, ve kterém je jedna osoba (mentor, uvádějící učitel) odpovědná za dohled na kariéru a rozvoj jiné osoby (mentee, začínající učitel), a to vedle přímé linie podřízený a nadřízený. Mentoring může být externí, kdy mentor není součástí školy, a interní, tedy probíhající v prostředí školy, kde je mentor součástí školského kolektivu (Pazderská, 2016, s. 78).

Z výsledků mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS vyplývá, že z mentoringu netěží jenom učitelé mladí, kteří kolegiální podporu přijímají, ale obohacuje i ty, kteří pomoc a podporu poskytují ve smyslu zpětné socializace a revitalizace starších učitelů, kteří mohou načerpat inspiraci u mladších kolegů a tím rozvíjet svou praxi (Boudová, et al., 2020, s. 23). Dále jde o delegování pravomocí v rámci školy, o motivaci a posílení odpovědnosti zkušených učitelů a naplňování jejich přirozených potřeb předávat zkušenosti a starat se o mladou generaci. Uchování a mezigenerační transfer jedinečných zkušeností a dobrých kulturních tradic vytvořených v konkrétní škole se zdá být nezanedbatelným rysem kvality vzdělávání (Lazarová, 2010, s. 63). Učitel při svém povolání tedy není jen v kontaktu s žáky, ale komunikuje také se svými kolegy, školními komisemi, dále pak s rodiči, nebo pedagogicko-psychologickou poradnou.

Dle Trundy (2012, s. 5) se v průběhu profesní kariéry profesní kvalita učitele mění a rozvíjí ve všech vrstvách - ve složce osobnostní, znalostní, dovednostní i postojové. Kvalita učitelova osobnostního, didaktického

a pedagogického umu tkví ve schopnosti hledat a nacházet nové metody a postupy odpovídající novosti situace (Kolář & Vališová, 2009, s. 213), což se děje prostřednictvím profesního rozvoje.

2.3 Profesní rozvoj učitelů

V rámci učitelské profese se setkáme s termíny profesionalizace a profesní rozvoj. Je nutné tyto termíny nezaměňovat, neboť profesionalizace představuje zvyšování statusu konkrétní oblasti lidské činnosti, zatímco profesní rozvoj umožňuje zlepšovat schopnosti (potažmo kompetence) konkrétního nositele dané profese (Smékalová & Špatenková, 2014, s. 81). Samotný pojem profesní rozvoj učitelů bývá mylně považován za synonymum pojmu další vzdělávání učitelů. Profesní rozvoj učitele je pojem zastřešující jakoukoliv činnost, kterou se rozvíjí individuální schopnosti, znalosti a další charakteristiky učitele (Kohnová, 2004, s. 20).

Profesní rozvoj učitelů plní dle Pisoňová (2017, s. 98) následující funkce:

- kompenzační: slouží k předcházení rutiny a udržení přiměřené úrovně profesních kompetencí po celou dobu profesní dráhy;
- rozšiřující: odbornou a pedagogickou způsobilost, či získání specializace potřebné pro výkon specifických úloh;
- adaptační: zajišťující propojení mezi pedagogickou teorií a praxí;
- motivační: vytvářející potřebu vzdělávání, sebevzdělávání s cílem celoživotního profesního a osobnostního rozvoje.

Cíle profesního rozvoje učitelů lze rozlišit podle zaměření, které představuje jeho podpůrnou funkci – cíle zaměřené na rozvoj oborových a didaktických inovací; další vzdělávání učitelů zaměřené na překonávání odborných i sociálních problémů ve školní a vyučovací praxi; a neméně významná

oblast osobnostní orientace a psychohygieny, která je zaměřená na osobnostní rozvoj v širokém smyslu slova sledující individuální psychickou regeneraci. Společenským cílem profesního rozvoje je vzdělaný učitel, nejen po odborné stránce, protože pak je takový učitel zárukou, že bude vzdělaná i naše společnost (Kohnová, 2004, s. 62 – 63).

Nejnovějším dokumentem zaměřeným na modernizaci vzdělávacího systému Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení je Strategie 2030+. Tato strategie je zaměřena na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život. Jednou ze strategických linií je i podpora pedagogických pracovníků (Veselý et al., 2019).

Znalosti získané z vlastní učitelské praxe zaujímají v profesním rozvoji učitele významné místo (Kohnová, 2012, s. 11). Na středních odborných školách mají učitelé větší problémy s aktivním přístupem k jejich profesnímu rozvoji a s odbornou kvalifikovaností, jelikož získávání nových odborně kvalifikovaných učitelů odborných předmětů představuje dlouhodobý problém. Navíc je potvrzen trend stárnutí a malé přirozené generační obměny středoškolských pedagogických sborů. Přetrvává nezájem o učitelské povolání ze strany absolventů pedagogických fakult, což ředitelé škol dočasně a opakovaně řeší přijímáním pedagogických pracovníků, kteří nesplňují podmínku odborné kvalifikace, nebo zaměstnávají učitele v důchodovém věku (Zatloukal et al., 2020, s. 86 - 92).

Dalším důležitým prvkem profesního rozvoje je osobnostní rozvoj, který je zaměřen na péči sám o sebe. Učitelství je považováno za pomáhající profesí, v níž jsou lidé velmi silně vystaveni dlouhodobému stresu. Výzkumy mluví až o desítkách procent učitelů postižených syndromem vyhoření (Švamberg Šauerová, 2018, s. 45). Šetření TALIS odhalilo, že celá jedna třetina učitelů

v České republice pociťuje v práci stres, přičemž míra pociťovaného stresu je o něco nižší u mužů-učitelů (Boudová et al., 2020, s. 10). Stejně jako u jiných pomáhajících profesí, nároky na profil učitele jsou různé a jejich povaha se prolíná do širších souvislostí procesu vzdělávání. Osobnost pedagoga hraje v očích společnosti důležitou roli v procesu výchovného působení. Vnímání učitele jako odborníka, který vytváří podněcující podmínky k rozvoji a usnadňuje studentům procesy učení, předpokládá určité kompetence pro zvládnání takto pojaté profese (Spilková, 2004, s. 25). Profesní rozvoj učitelů je spojen s vytvářením vzdělávacích příležitostí jako předpoklad plynulého rozvíjení kompetencí souvisejících s řízením procesů učení (se) studentů a kompetencí souvisejících s vlastním oborem. Nároky na kompetence učitele jsou v dnešní době vysoké. Otázkou tedy je, co znamená být kompetentním učitelem a jaké profesní kompetence jsou klíčové pro úspěšné zvládnání profese učitele?

2.3.1 Profesní kompetence učitelů

Cílem konceptu dalšího profesního vzdělávání podle kompetencí je snaha o kontinuální utváření a rozvíjení kompetencí, zejména v oblastech odborných, osobnostních a sociálních kompetencí. Výstupy z učení (kompetence) umožní učiteli efektivněji jednat v různých situacích a připravit je na budoucí požadavky; pracovní úkony vykonávat se zručností a jistotou; vnímat zachovávat a rozvíjet své vlastní zdroje spojené s výkonem profese; být otevřený změnám a novinkám; motivovat se k učení; rozvíjet základní etické postoje. Každý tematický blok klíčových kompetencí je v praxi doplněný specifickým tréninkovým programem (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 52 - 53). Rozvoj kompetencí slouží dle Belze (2001, s. 19 – 34) také jako opora k lepšímu využívání odborných znalostí.

Kompetentním učitelem je učitel, který dokáže ve své profesi úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tedy soubor jeho schopností, znalostí, dovedností, zkušeností při výkonu své práce. Je tedy žádoucí a potažmo nezbytné, aby si učitelé v procesech dalšího vzdělávání mohli utvářet kompetence v různých situacích a při plnění různých úkolů a uměli je efektivně používat (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 26). V oblasti profesních kompetencí učitele je zdůrazňovaná dovednost reflexe a sebereflexe, které jsou považovány za předpoklad zkvalitňování pedagogické činnosti a celoživotního profesního rozvoje učitelů (Spilková, 2016, s. 370).

Kompetence učitelů představují určitou normu, požadavky na pozici, roli a jejich očekávané chování (Mužík, 2011, s. 227). Kompetence je třeba vnímat dynamicky, neboť toto pojetí s sebou přináší otevřenost vůči změnám a také schopnost přizpůsobovat se měnícím se podmínkám a požadavkům v průběhu dlouholeté učitelské práce (Spilková, 2004, s. 26). Autorka diplomové práce na základě kategorizace Mužíka (2011, s. 221) navrhuje kompetence učitelů seskupit do třech množin:

1. Schopnost pracovat s druhými, rozvíjet jejich potenciál, dovednost vhodné sebe prezentace a sebevědomého vystupování před skupinou. Učitel by měl být schopen aktivně budovat vztahy s kolegy, které ho mohou obohatit o zkušenosti a rozšířit obzor jeho znalostí a postupů.
2. Schopnost pracovat s informacemi, znalostmi a technologiemi - umět informace získávat, analyzovat a předávat je studentům za použití různých technologií, ale také naučit studenty s informacemi pracovat.
3. Práce se společností a práce v rámci společnosti, účastnit se rozvoje společnosti, znát faktory, které vedou k sociální inkluzi i sociálnímu vyloučení.

Oproti tomu Kolář & Vališová (2009, s. 209 - 210) předkládají členění kompetencí učitele na oborové a didaktické kompetence, obecně pedagogické a andragogické, diagnostické a intervenční, sociální a komunikativní, manažerské, profesně a osobnostně kultivující kompetence. Je zde širší odpovědnost učitele, která se posunula do oblasti výchovy a sebevýchovy. Učitelé výkonem své práce vychovávají, vzdělávají a formují perspektivu nejen jednotlivců, ale i společnosti (Kolář & Vališová, 2009, s. 209 - 210). Kolibová (2007, s. 36 - 37) dělí kompetence na odborně předmětové představující sumu znalostí, které učitel získal především formálním vzděláním; kompetence psychodidaktické, které tvoří dovednosti výchovného experta; kompetence komunikativní, které reprezentují verbální a neverbální projevy, kterými zprostředkovává samotnou výchovnou a vzdělávací činnost; kompetence organizační a řídicí pojící se s autoritou učitele a jeho zkušenostmi s vedením skupiny; kompetence diagnostická a intervenční, díky které je učitel aktivním tvůrcem pozitivních trendů v psychoklimatu studijní skupiny; a kompetence konzultativní, kdy učitel vystupuje jako průvodce světem informací a užitečných nástrojů. Beneš (2014, s. 20) hovoří v souvislosti s kompetencemi také o sebereflexi, tedy o schopnosti učitele reflektovat vlastní jednání, učit se a rozvíjet se ve vlastní režii.

Kromě celoživotního rozvíjení profesních kompetencí a osobnostního rozvoje, se učitel musí rozvíjet také ve své odbornosti – optikou pedagogiky ve svých aprobačních, ale také v dovednostech didaktické transformace, neboť společnost není statická, a tedy i studenti se v průběhu let mění, jinak přemýšlí, mají jiné zkušenosti a dovednosti (Lazarová, 2006, s. 12 - 20). O formách profesního rozvoje pojednává následující podkapitola.

2.3.2 Formy profesního rozvoje učitelů

Pojem forma v rovině vzdělávání vyjadřuje ustálené jednotky výchovného, vzdělávacího nebo jiného kulturně-společenského působení, které má pevnou vnitřní strukturu naplněnou sledovaným obsahem a vlastní vnější podobu. Jinými slovy formy vyjadřují způsob organizace edukačního procesu (Krystoň, 2011, s. 113), při kterém se vzdělávající se jedinci dostávají do komunikačního a sociálního vztahu s konkrétními vzdělavateli – například učiteli, lektory, mentory, kolegy, aj. V praxi to představuje různé způsoby řízení, organizaci a regulaci didaktického procesu (Veteška, 2016, s. 170).

Mezi konkrétní aktivity profesního rozvoje řadí Mušuta (2020) tradiční formy dalšího vzdělávání, například prezenční nebo online kurzy, kde jsou učitelům předávány nové znalosti. V souvislosti s epidemiologickou situací v roce 2020 vydalo MŠMT (2020) opatření k možnosti změny prezenční formy akreditovaných programů DVPP na formy distanční, například webináře nebo videokonference.

Další vzdělávání učitelů, potažmo pedagogických pracovníků, je vnímáno jako společensky významná oblast edukace dospělých, která je základním předpokladem proměny školství. Další vzdělávání učitelů je spojeno s odborným vzděláváním (Kohnová, 2012, s. 11, Průcha, 1999, s. 179). Další vzdělávání učitelů lze chápat jako součást vzdělávací soustavy, protože jejich profesní rozvoj by měl být přínosem nejen pro učitele samotné, ale i pro žáky, školu a v širokém a dlouhodobém měřítku i pro celou společnost (Lazarová, 2006, s. 12 - 20). Podněty Evropské unie v oblasti vzdělávání zahrnují mimo jiné programy na podporu evropské mobility učitelů. Je třeba upozornit na skutečnost, že ač vzdělávací politika Evropské unie představuje souhrn činností a iniciativ Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné

přípravy, vzdělávací politika nepatří mezi společné politiky EU; pravomoci ve vzdělávací politice náleží jednotlivým členským zemím (Brdek & Vychová, 2004, s. 25).

Následující řádky jsou věnovány nastínění dalšího vzdělávání učitelů v zemích sousedících s Českou republikou.

Další vzdělávání učitelů je v Německu povinné. Jeho podmínky stanoví školský zákon (Schulgesetz) příslušného státu (Bundesland), a proto se tyto podmínky mohou mezi jednotlivými státy lišit (Cedefop, 2020). Člení se na další vzdělávání v rámci jednoho oboru (například pedagogika, sociologie, didaktika jednotlivých předmětů), a vzdělávání zaměřené na získání doplňkové kvalifikace (Brdek & Vychová, 2004, s. 106). Učitelé si mohou školení jednak organizovat sami se souhlasem zaměstnavatele, nebo tato školení organizuje zaměstnavatel a pro učitele jsou povinná. Další vzdělávání je realizováno jako odpolední nebo večerní kurzy, během školního roku i školních prázdnin (Cedefop, 2020).

V Rakousku bylo další vzdělávání učitelů dobrovolné (Brdek & Vychová, 2004, s. 128). Nyní podle nového služebního řádu (Dienst und Besoldungsrecht) mají učitelé povinnost se profesně rozvíjet s ohledem na jejich profesní kompetence. Školení a programy dalšího profesního rozvoje probíhají mimo pracovní dobu v dotaci až patnáct hodin ročně. Učitelé se mohou vzdělávat prostřednictvím pedagogické akademie, profesní asociace učitelů a univerzity (Cedefop, 2020).

Odpovědnost za další profesní rozvoj učitelů na Slovensku nesou, stejně jako u nás, ředitelé škol a vychází z ročních plánů školení. Další profesní rozvoj je zajišťován Metodicko-pedagogickým centrem, které se zaměřuje převážně na pedagogiku a obecné otázky, což přináší kritiku absence inovací a změny (Cedefop, 2020).

V Polsku mají učitelé právo účastnit se všech forem dalšího profesního rozvoje v souladu s potřebami školy. Ředitelé škol jsou odpovědní za hodnocení potřeb dalšího vzdělávání učitelů a přípravu plánů profesního rozvoje školy (Cedefop, 2020).

V České republice není další vzdělávání pedagogických pracovníků jen otázkou vnitřní motivace a potřeby, ale i povinností. Zákoník práce 262/2006 Sb. v § 230 ukládá zaměstnanci „*povinnost prohlubovat si svou kvalifikaci. Prohlubováním kvalifikace se rozumí její průběžné doplňování, kterým se nemění její podstata a které umožňuje zaměstnanci výkon sjednané práce; za prohlubování kvalifikace se považuje též její udržování a obnovování*“ (Česko, 2006).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků upravují i zvláštní právní předpisy. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 24 stanovuje povinnost dalšího vzdělávání pedagogickým pracovníkům za účelem získání, obnovy, upevnění, rozšíření a doplnění kvalifikace.

Další vzdělávání učitelů lze charakterizovat jako systematický, nepřetržitý a řízený proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu profesní dráhy učitele, a je spojeno s celoživotním rozvíjením profesních kompetencí a rozvojem učitele (Kohnová, 2012; Pisoňová, 2012).

V dalším vzdělávání učitelů se odráží požadavky pedagogické práce – jedná se o větší zaměření na žáka, individuální přístup, klima třídy a školy, specifické poruchy chování a učení, šikana, dále pak programy zaměřené na rozvoj komunikačních a manažerských schopností, řešení konfliktů. Zároveň však dochází k výraznému poklesu dalšího vzdělávání učitelů zaměřeného na obor a oborové didaktiky, které je nahrazováno nácvikem často i bezkontextuálních a značně obecných dovedností. Tyto trendy sledují například Štech, Pupala, Kaščák a další (Kohnová, 2012, s. 13).

Organizace dalšího vzdělávání probíhá dle plánu dalšího vzdělávání, který přihlíží ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, ale také potřebám a rozpočtu školy. Tuto organizaci má na starosti ředitel školy. V případě zákonem nařízeného dalšího vzdělávání učitelů se toto vzdělávání koná na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (vzdělávací instituce), které mají akreditaci udělenou ministerstvem (Česko, 2004). Je třeba doplnit, že kvalifikace se vytváří jednak v rámci formálního vzdělávání, ale také na základě praktických zkušeností při výkonu povolání. V tomto smyslu Průcha (2002, s. 31) označuje plně kvalifikovaného pedagoga až jako učitele-experta, ne učitele-začátečníka. Kohnová (2012, s. 11) ve své práci zdůrazňuje význam systematicky zpracované koncepce dalšího vzdělávání učitelů, která se nezaměřuje jen na samotné nároky učitelů či ředitelů, ale která je zaměřená převážně na potřeby učitelů a školy, které jsou často jimi samotnými nereflektované, či se o některých potřebách ani neví. Pokud má mít další vzdělávání pedagogických pracovníků smysl, je třeba zohlednit i skutečné potřeby učitelů (Maršálek, 2007, s. 53). Mezi různými druhy vzdělávacích potřeb může být nesoulad, zejména když vzdělávací potřeby vytyčeny státem se neshodují s vnitřními potřebami učitele. (Průcha, 2014, s. 35 – 37).

Při plnění Plánu dalšího vzdělávání a v rámci své pracovní doby mají učitelé možnost účastnit se akreditovaných kurzů (které jsou v pedagogice součástí formálního učení), za které učitelé neplatí. Zároveň nemají úplnou svobodu volby, protože je na tato školení a kurzy posílá zaměstnavatel/škola (NPI ČR, 2019). Jednou z hlavních institucí, která se zabývá dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, je Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). Tato organizace působí jako vzdělávací organizace dalšího vzdělávání učitelů v oblastech, které MŠMT ČR definuje jako priority (Mužík, 2012, s. 159). Tento institut byl v lednu 2020 sloučen s Národním ústavem pro

vzdělávání. Nově vzniklá organizace vystupuje pod názvem Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR). Mezi její činnosti, s ohledem na téma práce, patří příprava a realizace DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) včetně metodické opory zejména ve státních prioritách, a podpora a rozvoj kariérového poradenství (NPI ČR, 2019).

Kromě DVPP patří mezi formy profesního rozvoje také aktivity, které jsou součástí běžného chodu školy a do kterých se učitelé aktivně zapojují během pracovního dne (např. sebezpozorování, pozorování kolegy nebo koučing jako formální součást provozu školy) (Boudová et al., 2020, s. 8). Novotný (2009, s. 47) takové formy profesního rozvoje označuje termínem učení pro pracoviště, učení na pracovišti nebo také anglickým termínem workplace learning. Dle autora pokrývá učení na pracovišti nahodilé učení stejně jako učení organizované a řízené; řeší také otázku organizovaného zprostředkování a doplňování zkušeností a odehrává se v rovině individuální, skupinové a organizační (Novotný, 2009, s. 47). Učitelé upřednostňují různé formy předávání zkušeností, zejména v podobě konzultací, výměnou nápadů na zpestření výuky a diskuzemi, observacemi kolegů při výuce, přednáškami zkušených pedagogů (Lazarová, 2006, s. 58). Observacemi kolegů při výuce rozumíme kvalifikovanou návštěvu jednoho odborníka u druhého (označována také jako hospitace). Nejedná se o pouhou kontrolu toho, jak učitel pracuje. Současné pojetí souvisí s trendy, které zdůrazňují sebereflexi. Tímto způsobem pojatá hospitace se mění v motivační nástroj, příležitost ke kvalitní zpětné vazbě, ke vzájemné inspiraci. Jejich společně sdílená pracovní zkušenost vede k přirozené diskusi, která profesně rozvíjí oba učitele, a tedy není jen pouze nástrojem kontroly nebo vyjádřením nedůvěry v kvalitní výkon hospitovaného učitele (Trojan, 2014, s. 71 – 73). Procesy, při kterých dochází k interakci mezi učiteli rozdílných generací a skrze něž se proměňuje struktura poznání alespoň

jednoho z aktérů, se označují jako mezigenerační učení. Mezigenerační učení se týká převážně učení neformálního a informálního, které vzniká jak záměrně, tak i nezáměrně. Podle druhu interakce lze mezigenerační učení učitelů dělit na přijímající, přetvářející, hledající a inspirující se (Brücknerová & Novotný, 2015, s. 141 - 142).

Učitelé mohou rozvíjet své dovednosti i v rámci videoklubů, které zohledňují skutečnost, že učení je situované, podporuje kolegiální učení. Video pomáhá ukotvovat učení ve třídách učitelů a jejich konkrétní kontext přenášet do procesu profesního rozvoje (Minaříková et al., 2016, s. 445). Proces, kdy učitelé zkoumají své vlastní realizované hodiny s cílem zlepšit učení se žáků skrze rozvoj vlastních didaktických kompetencí, je označován jako Lesson Study (LS). Ke změně zkušenosti učitele, tedy profesnímu rozvoji, dochází v autentickém prostředí jeho vlastní školní třídy na základě pečlivého zkoumání procesu vyučování (Lundgren et al., 2015, s. 60).

K nejrozšířenějším formám profesního rozvoje mezi českými učiteli patří četba, a některé další organizované aktivity mimo prostory školy (exkurze, účast na konferencích) (Boudová et al., 2020, s. 8, 54). Učitel ale má možnost profesně vzdělávat se i neformálně, tedy v rámci svého volného času. Další vzdělávání může tedy být i dobrovolné, kdy si učitel udržuje nebo rozšiřuje kvalifikaci samostudiem. Samostudium je zákonem uznáno jako nová forma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Česko, 2004). Samostudium umožňuje učitelům získat vědomosti, dovednosti a postoje z každodenních zkušeností, z jejich prostředí a kontaktů. Dalším kladem je vlastní časové rozvržení studia, místo konání a hlavně tempo výuky. Nevýhodou je (ne)měřitelnost získaných vědomostí (Mužík, 2012, s. 158).

3 DESIGN VÝZKUMU

Empirická část se věnuje samotnému výzkumu při využití metody obsahové analýzy. Cílem výzkumu bylo shrnout poznatky empirických zjištění zaměřených na profesní rozvoj středoškolských učitelů publikovaných v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově v poslední dekádě, tedy v období 2010–2020. Pro naplnění cíle byly stanoveny čtyři výzkumné otázky:

1. Jakými tématy v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací zabývali?
2. O jaké výzkumné designy (metody) v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací opírali?
3. Jak lze na základě publikovaných zjištění charakterizovat profesní rozvoj učitelů středních škol?
4. Co autoři empirických výzkumů zjistili o podpoře profesního rozvoje učitelů středních škol?

Vzhledem k cílům práce a stanoveným výzkumným otázkám byl zvolen kvantitativní přístup a na otázky byly hledány odpovědi na základě obsahové analýzy empirických prací publikovaných v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově v letech 2010-2020. Výběrovým souborem bylo šest vědeckých časopisů ve vědách o výchově, a to *E-pedagogium*, *Orbis scholae*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogika*, *Studia paedagogica*, a *Lifelong learning*. Podrobněji o výběrovém souboru viz podkapitola 3.2. Při konkretizaci časového období se primární oporou stal dokument *Strategie vzdělávací politiky 2020*, kde jsou uvedeny klíčové priority týkající se podpory kvalitní výuky a učitele, dokončení a zavedení

kariérního systému učitelů, a podpora profesního rozvoje učitelů. Tento dokument vešel v platnost v červenci 2014 usnesením vlády s platností jedné dekády. Za časové období pro analýzu byla zvolena rovněž jedna dekáda, tj. období deseti let 2010 – 2020.

3.1 Metoda obsahové analýzy

Kvantitativní obsahová analýza je selektivní proces, při jehož použití se publikované obsahy zkoumají z hlediska několika vybraných znaků (Scherer, 2011, s. 29). Získaná data se zpracovávají v numerické podobě pomocí statistických analýz (Sedláková, 2014, s. 298 - 299).

Kvantitativní obsahová analýza dle Hendla (2006, s. 383) zahrnuje:

1. rozhodnutí o způsobu výběru textů;
2. definice jednotky kódování;
3. sestavení kategoriálního systému;
4. testování kategoriálního systému;
5. kódování;
6. realizace analýzy.

Systematičnost obsahové analýzy, kvůli které jsou všechny výzkumné jednotky zpracovávány stejnými postupy, přispívá k poměrně snadné intersubjektivní ověřitelnosti výsledků. Při splnění těchto podmínek je možné prověřit reliability a validitu našeho metodického přístupu (Scherer, 2011, s. 34).

Proces analýzy probíhá transparentně, nicméně má i své limity. Ty spočívají zejména v tom, že obsahová analýza převádí kvalitativní data do kvantitativní podoby kvůli lepší manipulaci (Hendl, 2006, 384), a výsledek obsahové analýzy je tedy specifický způsob interpretace sdělení

výzkumníkem, který se nemusí překrývat s tím, jak mu rozumí ostatní příjemci (Sedláková, 2014, s. 300). Naopak výhodou obsahové analýzy je dobrá fyzická dostupnost zkoumaných dokumentů, jejich neinterakce s výzkumníkem, možnost opakovaně se k dokumentům vracet a trávit jejich studiem libovolnou dobu, a možnost zpracovat velké množství dokumentů. Zkoumané dokumenty přitom nepodléhají času. Je třeba si ale uvědomit, že na druhé straně se postupně ztrácí kontext, ve kterém vznikly a působily (Sedláková, 2014, Scherer, 2011).

Postup analýzy pro účely této diplomové práce se vázal na následující koncepty:

Kódovací postupy – Kódování může probíhat v několika rovinách (Scherer, 2011, s. 38). Kódování bylo prováděno jedním pracovníkem a zaznamenáváno do kódovací (srovnávací) tabulky uložené v dokumentu Excel.

Výběrový (výzkumný) soubor – šest českých vědeckých časopisů ve vědách o výchově. Výzkumná jednotka - v návaznosti na stanovení výběrového souboru, bylo časopisům přiděleno evidenční číslo 1 - 6. Pod těmito čísly byly časopisy zaznamenány v kódovací tabulce. Podrobněji viz v následující podkapitole.

Kontextové jednotky – odborné texty/články publikované v časopise výběrového souboru v českém, slovenském a anglickém jazyce v posledních deseti letech, tj. od roku 2010 do roku 2020, které ale nebyly články jiného žánru (úvodník, editorial, recenze, medailon, jubileum, zprávy, diskuse). Kontextové jednotky slouží jako základ pro nalezení kódovacích jednotek.

Klíčová slova – kódovací jednotky byly vyhledány na základě klíčových slov obsažených v kontextových jednotkách. Jejich volba se odvíjela z teoretické části diplomové práce.

Kódovací jednotky – představují články, které splňují všechna předem definovaná kritéria. Tyto požadavky na kódovací jednotky jsou explicitně uvedeny v následující podkapitole. Kódovací jednotky byly následně podrobeny analýze.

Kódování do tematických okruhů je v určité míře vystaveno subjektivnímu vyhodnocení výzkumníka. Test spolehlivosti se zde provádí opakovaným kódováním části kódovacích jednotek s odstupem času. V případě, že se projeví výrazná odchylka, je potřeba zaměřit se na definování proměnných (Scherer, 2011). V rámci naší analýzy k výrazné odchylce nedošlo.

3.2 Výběrový soubor a práce s daty

Průcha (2015, s. 122) přisuzuje odborným časopisům významnou roli, zejména v rovině prezentace a šíření vědeckých poznatků. Pro předkládanou diplomovou práci jsou základním souborem vědecké časopisy publikované v České republice. Vzhledem k tomu, že není v našich možnostech analyzovat všechny tyto vědecké časopisy, byl s ohledem na cíl práce základní soubor v několika krocích zúžen na soubor výběrový.

Při volbě výběrového souboru jsme postupovali následujícím způsobem. V prvním kroku byla prostudována Diskuse o pedagogických časopisech v ČR na konferenci ČAPV v Liberci (Mareš & Honsnejmanová, 2011) a na jejím základě byla provedena volba výběrového souboru zahrnujícího vědecké pedagogické časopisy, které jsou pedagogickou komunitou považovány za klíčové, tedy: E-Pedagogium, Orbis scholae, Pedagogická orientace, Pedagogika, Studia paedagogica.

V druhém kroku jsme ověřili profily časopisů, abychom si potvrdili jejich vhodnost s ohledem na téma a cíl diplomové práce. E-Pedagogium je svým obsahem zaměřen na interdisciplinární výzkum v pedagogických vědách

(*E-Pedagogium: nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice*, 2001-). *Orbis scholae* se zabývá problematikou a rozvojem školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech a vzdělávací politikou (*Orbis scholae*, 2006-). Pedagogická orientace se zaměřuje na obecnější problémy pedagogické teorie a praxe, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů (*Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*, 1991-). Časopis *Pedagogika* je tematicky zaměřen na učitelskou profesi, profesní rozvoj a vzdělávací politiku (*Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 1951-). *Studia paedagogica* přináší především empirické statě týkající se vzdělávání, výchovy a učení ve všech sférách života společnosti (*Studia paedagogica*, 1996-).

V dalším kroku byl do výběrového souboru zařazen i andragogický vědecký časopis, a to *Lifelong learning: Celoživotní vzdělávání*, neboť se specificky věnuje otázkám týkajících se celoživotního učení a vzdělávání, včetně dalšího vzdělávání (*Lifelong learning: Celoživotní vzdělávání*, 2011-).

Výběrový soubor tedy čítá šest vědeckých časopisů ve vědách o výchově, konkrétně *E-pedagogium*, *Orbis scholae*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogika*, *Studia paedagogica*, a *Lifelong learning*. V dokumentu *Kódovací kniha* byl zřízen kódovací list Časopisy vyhrazený pro evidenci výzkumných jednotek – tedy časopisům výběrového souboru s přiřazeným evidenčním číslem. Jako identifikační jednotka byla zvolena webová stránka časopisu, neboť všechny výzkumné jednotky jsou dostupné online. Tyto časopisy umožňují čtení článků přímo v online archívu či stažení článku ve formátu PDF. Ke všem článkům jednotlivých výzkumných jednotek bylo přistupováno z jejich webových stránek.

V následujících řádcích bude vysvětleno, jakým způsobem bylo provedeno zúžení textů na práce relevantní pro analýzu, tedy definování kritérií výběru kódovacích jednotek.

Kritéria pro zařazení publikace do analýzy:

- jen odborné práce z posledních deseti let (tj. od 2010 do 2020);
- jen práce publikované v těchto jazycích: čeština, angličtina, slovenština;
- jen práce vyhledané pod těmito klíčovými slovy: profesní rozvoj a učitel, další vzdělávání a učitel, učení učitelů, nebo anglickými ekvivalenty professional development and teacher, further education and teacher, teacher learning, workplace learning;
- jen práce založené na původním empirickém výzkumu;
- jen práce, které se týkají zkoumaného souboru (středoškolských učitelů).

Časopis *Pedagogika*, vedený pod číslem 1, umožňuje vyhledávání článků pomocí fulltextového vyhledávání, které lze časově ohraničit v rozšířených filtrech. Archiv časopisu je rozdělen na archiv článků do roku 2018 a archiv článků od roku 2016 po současnost. Pro vyhledávání pomocí klíčových slov bylo tedy potřeba vstoupit do archivu časopisu ze dvou zdrojů. Časopis obsahoval za dané období celkem 242 kontextových jednotek.

Časopis *Pedagogická orientace*, evidovaný pod číslem 2, nabízí fulltextové vyhledávání kontextových jednotek, které lze v případě potřeby specifikovat na vyhledávání podle kategorií, disciplíny, typu nebo klíčového slova. I přes to, že lze zvolit časové období, tak je vymezení možné až od roku 2012. Toto funkce bylo nicméně nutné vyloučit, jelikož i přes specifikaci období vyjžděly články mimo zvolené období. Časopis obsahoval za dané období celkem 231 kontextových jednotek.

Časopis E-pedagogium, kterému bylo přiděleno číslo 3, umožňuje fulltextové hledání, ve kterém lze vyhledávání pomocí klíčových slov omezit na hledání v názvu, klíčových slovech a abstraktu a lze taktéž uplatnit časové ohraničení. Časopis obsahoval za dané období celkem 378 kontextových jednotek.

Časopis *Studia pedagogica*, vedený pod číslem 4, stejně jako předchozí časopisy umožňuje fulltextové vyhledávání včetně rozšířených možností a časového ohraničení. Časopis obsahoval za dané období celkem 273 kontextových jednotek.

Číslo 5 bylo přiděleno časopisu *Lifelong learning*. Tato výzkumná jednotka měla dostupné fulltextové hledání v podobě vyhledávacího pole bez možnosti rozšířených funkcí. Časopis obsahoval celkem 98 kontextových jednotek pro období 2011 – 2020, v roce 2010 časopis nevycházel.

Časopis *Orbis scholae*, evidovaný pod číslem 6, je naší poslední výzkumnou jednotkou. I přes to, že je na stránkách dostupný archiv článků, není možné využít fulltextové vyhledávání, neboť vyhledávání je aplikováno na celý web nakladatele. Pro vyhledávání kódovacích jednotek bylo, oproti předchozím výzkumným jednotkám, přistupováno po jednotlivých číslech periodika, kde jsme za pomoci softwaru Adobe Acrobat Reader zadávali samostatně jednotlivá klíčová slova k vyhledání ve všech kontextových jednotkách. Časopis obsahoval za dané období celkem 300 kontextových jednotek.

Při aplikaci kritérií se rozsáhlý soubor prvotně vyhledaných publikací se podstatně zmenší (Mareš, 2013, s. 442). Ve všech 1522 kontextových jednotkách byla postupně zadávána výše definovaná klíčová slova, čímž se počet publikací zredukoval na 1123. U dokumentů, kde byla klíčová slova nalezena v názvech či v abstraktech, bylo vyhledáno jejich plné znění – tedy u 56 publikací. V dalším kroku došlo k další redukci publikací, a to

v případě, že se nejednalo o empirické stati. Tímto krokem byly získány kódovací jednotky - 37 studií, které byly zařazeny do kategorie „práce relevantní pro téma profesního rozvoje učitelů středních škol“. Tento proces je názorně demonstrován na schématu, který je součástí přílohy P1.

Aby texty mohly být dále analyzovány a navzájem porovnávány, byl vytvořen nový list v dokumentu Kódovací kniha, kde byla data uložena do kódovací, srovnávací tabulky. Kódovací jednotky byly autorkou práce pročteny v celém dokumentu a následně kategorizovány. V kódovací tabulce byly také zaznamenány identifikační proměnné. Jako identifikační proměnné byly stanoveny následující položky:

- ročník, číslo a rok vydání časopisu
- rozsah stran v textu v uvedeném časopisu
- název článku
- autor, nebo autoři
- odkaz na on-line zdroj.

Další proměnnou byla kategorie Témat výzkumu profesního rozvoje obsahující kódy zvolené tak, aby zahrnovaly širokou oblast profesního rozvoje učitelů a zároveň nám umožnily jednotlivé kódovací jednotky srovnávat. Tyto kategorie a kódy jsou výsledkem obsahové analýzy textů (kódovacích jednotek), a tedy nezahrnují ty aspekty, o kterých empirické studie nereferovaly, byť mohou s profesním rozvojem učitelů souviset (např. distanční vzdělávání, samostudium).

Kategorie profesního rozvoje učitelů (KT) byly následující:

- KT1 Učení na pracovišti (zahrnující kódy organizační učení, učení mezi učiteli a mezigenerační učení)
- KT2 Profesní kompetence

- KT3 Videokluby jako forma profesního rozvoje (zahrnující kódy video ve vzdělávání a Lesson Study)
- KT4 Reflexe (zahrnující kód sebereflexi)
- KT5 Specifické role učitelů v profesním rozvoji učitelů (zahrnující kódy supervize, lektori, mentoři, koučové a uvádějící učitelé)
- KT6 Motivace k profesnímu rozvoji
- KT7 Profesní dráha.

Aktéři byli další proměnnou, která kódovací jednotky srovnává z hlediska výzkumného souboru jednotlivých empirických statí. Kódovací jednotky byly děleny na ty, které byly zaměřené výhradně na učitele středních škol, a na práce, kde výzkumný soubor byl tvořen nejen učiteli středních škol, ale i učiteli jiných stupňů.

Mezi další proměnné patří kategorie srovnávající použitý metodologický design, tedy kvantitativní (kód P1), kvalitativní (P2), smíšený (P3). Zvolený metodologický přístup má vliv také na platnost výsledků, tedy zda je cílem výzkumníka zobecnit výsledky výzkumu nebo získat kontextuální porozumění daného výzkumného tématu (Hendl, 2016, s. 53).

Poslední proměnnou pro srovnávání kódovacích jednotek je kategorie Metody. Tato kategorie obsahuje následující kódy:

- M1 Dotazník
- M2 Rozhovor hloubkový
- M3 Rozhovor polostrukturovaný
- M4 Skupinová diskuze

- M5 Zúčastněné pozorování
- M6 Ohnisková skupina
- M7 Myšlenková mapa
- M8 Jiné (deník, dopisy...).

Po kategorizaci dat byla data ze srovnávací tabulky zobrazena v kontingenční tabulce a převedena na grafické znázornění a do tabulek. Analýze těchto dat se věnuje následující podkapitola.

3.3 Analýza dat

Jelikož se předkládaná práce se zabývá profesním rozvojem konkrétní profesní skupiny - učitelů středních škol, jednou ze zkoumaných vlastností kódovacích jednotek bylo zastoupení středoškolských učitelů ve výzkumném souboru empirických prací.

Tabulka 1 Rozložení kategorie Aktéři v jednotlivých časopisech

Kód časopisu	Název časopisu	Aktéři	
		Středoškolský učitel	Učitel všeobecně
1	Pedagogika	1	5
2	Pedagogická orientace	0	5
3	E-pedagogium	2	5
4	Studia paedagogica	3	5
5	Lifelong learning	5	4
6	Orbis scholae	1	1
Celkový počet kódovacích jednotek		12	25

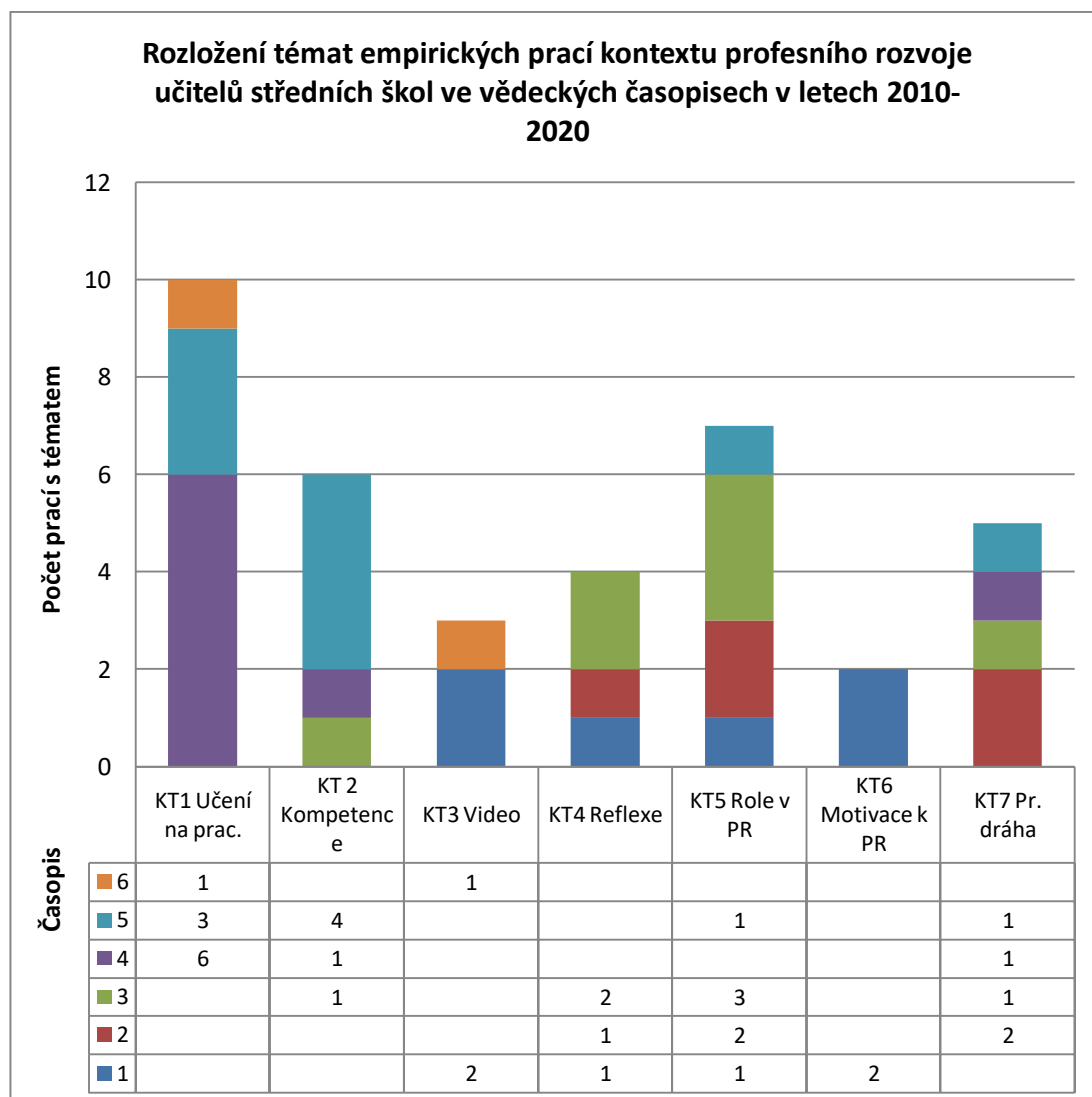
Z údajů vyplývá, že ve výzkumné jednotce evidované pod číslem 2, tedy v časopise Pedagogická orientace nebyla za sledované období publikovaná žádná empirická práce, která by zkoumala výhradně soubor středoškolských učitelů. V ostatních výzkumných jednotkách se z celkového počtu kódovacích jednotek $n = 37$ věnuje 32 % ($n = 12$) empirických prací výzkumu

souboru výhradně středoškolských učitelů. Větší skupinu, 68% kódovacích jednotek (n = 25), tvořili empirické práce, kde středoškolští učitelé tvořili část zkoumaného souboru společně s učiteli jiných stupňů škol, řediteli, či jinými pedagogickými pracovníky.

1. Jakými tématy v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací zabývali?

Každé kódovací jednotce byl přidělen kód z kategorie Témata empirických prací. Tyto kódy byly voleny s ohledem na ukotvení profesního rozvoje učitelů v teoretické části této práce. Kategorie obsahuje sedm kódů - KT1 Učení na pracovišti, KT2 Profesní kompetence, KT3 Videokluby, KT4 Reflexe, KT5 (Specifické) role učitelů v PR (profesním rozvoji), KT6 Motivace k PR, KT7 Profesní dráha. V následujícím grafu je znázorněno zastoupení jednotlivých témat ve výzkumných jednotkách: 1 Pedagogika, 2 Pedagogická orientace, 3 E-pedagogium, 4 Studia paedagogica, 5 Lifelong learning, 6 Orbis scholae.

Graf 1 Rozložení témat empirických prací kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol ve vědeckých časopisech v období 2010-2020



Tato témata byla dále podrobně analyzována podle míry zastoupení ve výzkumných jednotkách - tento pohled nám nabízí tabulka 2.

Tabulka 2 Přehled témat profesního rozvoje

Témata	Počet kódovacích jednotek s tématem ve výzkumných jednotkách	Procentuální zastoupení tématu
KT1 Učení na pracovišti	10	27,0
KT2 Kompetence	6	16,2
KT3 Videokluby	3	8,1
KT4 Reflexe	4	10,8
KT5 Role v PR	7	18,9
KT6 Motivace k PR	2	5,4
KT7 Profesní dráha	5	13,5
Celkem	37	100,0

Tématu Učení na pracovišti, organizačnímu učení, učení mezi učiteli a mezigeneračnímu učení se věnovali autoři publikující v časopisech *Studia paedagogica* (výzkumná jednotka 4), *Lifelong learning* (výzkumná jednotka 5) a *Orbis Scholae* (výzkumná jednotka 6). I přes to, že se téma objevuje jen ve třech výzkumných jednotkách, má největší zastoupení v kontextu profesního rozvoje učitelů – téma učení na pracovišti zaujímá 27 % (n = 10) z celkového počtu všech publikovaných empirických prací ve výzkumných jednotkách za poslední dekádu (n = 37).

Tématu Specifických rolí v profesním rozvoji učitelů se věnovali autoři publikující ve třech pedagogických časopisech *Pedagogika* (výzkumná jednotka 1), *Pedagogická orientace* (výzkumná jednotka 2), *E-pedagogium* (výzkumná jednotka 3) a andragogickém časopise *Lifelong learning* (výzkumná jednotka 5). Téma Specifické role v profesním rozvoji učitelů zaujímá 18,9 % (n = 7) z celkového počtu všech publikovaných empirických prací ve výzkumných jednotkách za poslední dekádu (n = 37).

Téma Profesní kompetence je třetím nejvíce zastoupeným tématem v kontextu profesního rozvoje učitelů, kterému se věnovali autoři publikující v časopisech *E-pedagogium* (výzkumná jednotka 3), *Studia paedagogica*

(výzkumná jednotka 4) a Lifelong learning (výzkumná jednotka 5). Toto téma zaujímá 16,2 % (n = 6) z celkového počtu všech publikovaných empirických prací ve výzkumných jednotkách za poslední dekádu (n = 37).

Tématu Profesní dráhy v kontextu profesního rozvoje učitelů se věnovali autoři publikující ve čtyřech časopisech Pedagogická orientace (výzkumná jednotka 2), E-pedagogium (výzkumná jednotka 3), Studia paedagogica (výzkumná jednotka 4) a Lifelong learning (výzkumná jednotka 5). Téma profesní dráhy zaujímá 13,5 % (n = 5) z celkového počtu všech publikovaných empirických prací ve výzkumných jednotkách za poslední dekádu (n = 37).

Téma Reflexe a sebereflexe učitelů v kontextu profesního se nachází v pedagogických časopisech Pedagogika (výzkumná jednotka 1), Pedagogická orientace (výzkumná jednotka 2) a E-pedagogium (výzkumná jednotka 3). Tomuto tématu se věnuje 10,8 % empirických prací (n = 4) z celkového počtu všech kódovacích jednotek v časopisech výběrového souboru za poslední dekádu (n = 37).

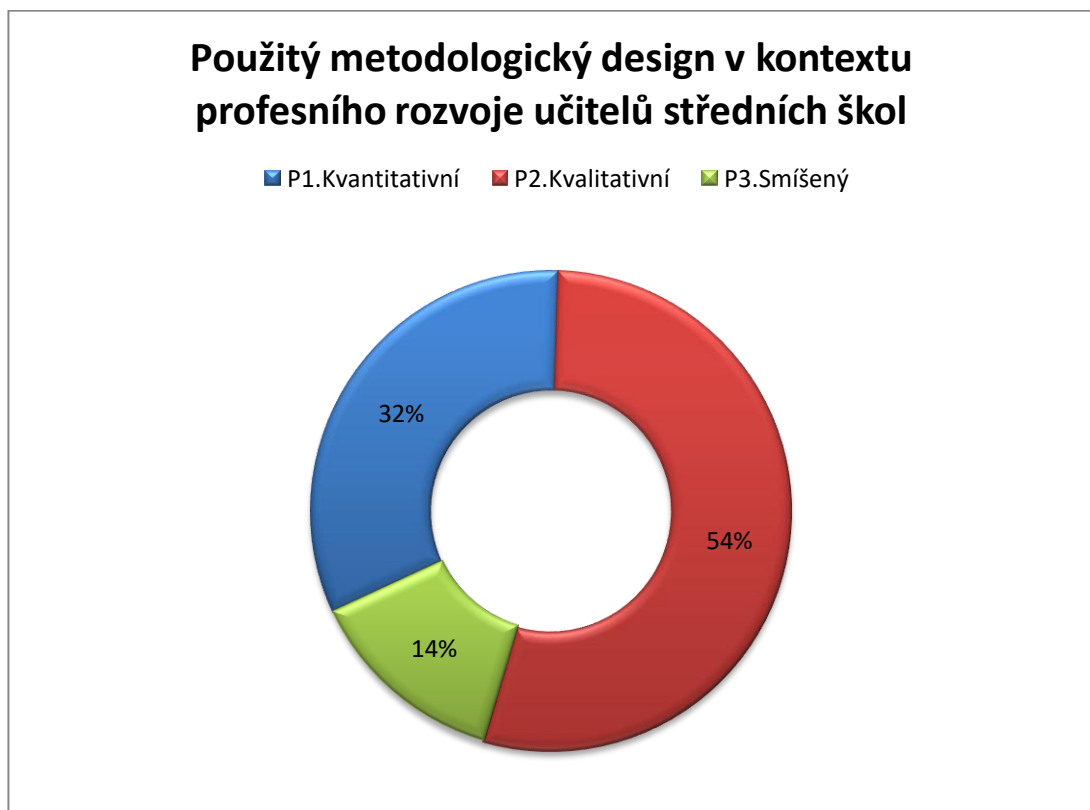
Tématem videoklubů jako formy profesního rozvoje učitelů se zabývali autoři empirických prací publikující v časopisech Pedagogika (výzkumná jednotka 1) a Orbis scholae (výzkumná jednotka 6). Téma videokluby zaujímá 8,1 % (n = 3) z celkového počtu všech kódovacích jednotek v časopisech výběrového souboru za poslední dekádu (n = 37).

Téma Motivace učitelů k profesnímu rozvoji se nachází pouze v jedné výzkumné jednotce evidované pod číslem 1, a to v periodiku Pedagogika. Téma motivace zaujímá 5,4 % (n = 2) z celkového počtu všech kódovacích jednotek v časopisech výběrového souboru za poslední dekádu (n = 37).

2. O jaké výzkumné designy (metody) v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací opírali?

Volba metodologie výzkumu ovlivňuje mimo jiné vztah, jaký má výzkumník k subjektu (těsný v případě kvalitativního přístupu, zatímco kvantitativní přístup představuje odstup), dále pak zda má výzkum vytvořit nové poznatky či teorie (kvalitativní přístup) nebo se výzkumník snaží stávající poznatky potvrdit či falzifikovat (kvantitativní přístup) (Hendl, 2016, s. 53). Na základě obsahové analýzy byla získána data o metodologii, jakou autoři empirických prací přistupovali k profesnímu rozvoji učitelů středních škol.

Graf 2 Použitý metodologický design v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol v letech



Graf zobrazuje mírnou dominanci použití kvalitativního přístupu výzkumníků ke zkoumání profesního rozvoje učitelů středních škol v poslední dekádě, a to ve výši 54 % (n = 20) z celkového počtu kódovacích

jednotek (n = 37). Kvantitativní design byl zvolen ve 32 % (n = 12) kódovacích jednotek a smíšený přístup ve 14 % (n = 5).

Tabulka 3 Přehled kategorií témat profesního rozvoje s ohledem na použitý metodologický design

Přehled kategorií témat profesního rozvoje s ohledem na zvolenou metodologii			
Kategorie témat PR	P1 kvantitativní přístup	P2 kvalitativní přístup	P3 smíšený přístup
KT1 Učení na pracovišti	1	8	1
KT2 Kompetence	3	1	2
KT3 Videokluby	0	3	0
KT4 Reflexe	2	2	0
KT5 Role v PR	3	4	0
KT6 Motivace k PR	2	0	0
KT7 Profesní dráha	1	2	2
Zvolený přístup celkem	12	20	5

Pro celkový pohled zvolených metodologických přístupů zastoupených v kategoriích témat profesního rozvoje bylo využito zobrazení v tabulce. Z uvedených výsledků je patrné, že se výzkumy v letech 2010 až 2020 převážně zaměřovaly na získání nových poznatků o profesním rozvoji učitelů středních škol a výzkumníci usilovali o kontextuální porozumění této oblasti.

Kvalitativní přístup byl využit ve všech kategoriích témat profesního rozvoje učitelů kromě tématu KT8 Motivace učitelů k profesnímu rozvoji. K této kategorii bylo přistupováno výhradně kvantitativně. Kvalitativním přístupem bylo nejčastěji přistupováno k tématu Učení na pracovišti – ve 40 % (n = 8) z celkového počtu kvalitativních přístupů (n = 20). Kvantitativního přístupu nebylo využito jen ve výzkumech týkajících se Videoklubů (KT3). Smíšený přístup byl využit pro zkoumání oblasti Učení na pracovišti (KT1), Profesních kompetencí (KT2) a Profesní dráhy učitelů (KT7).

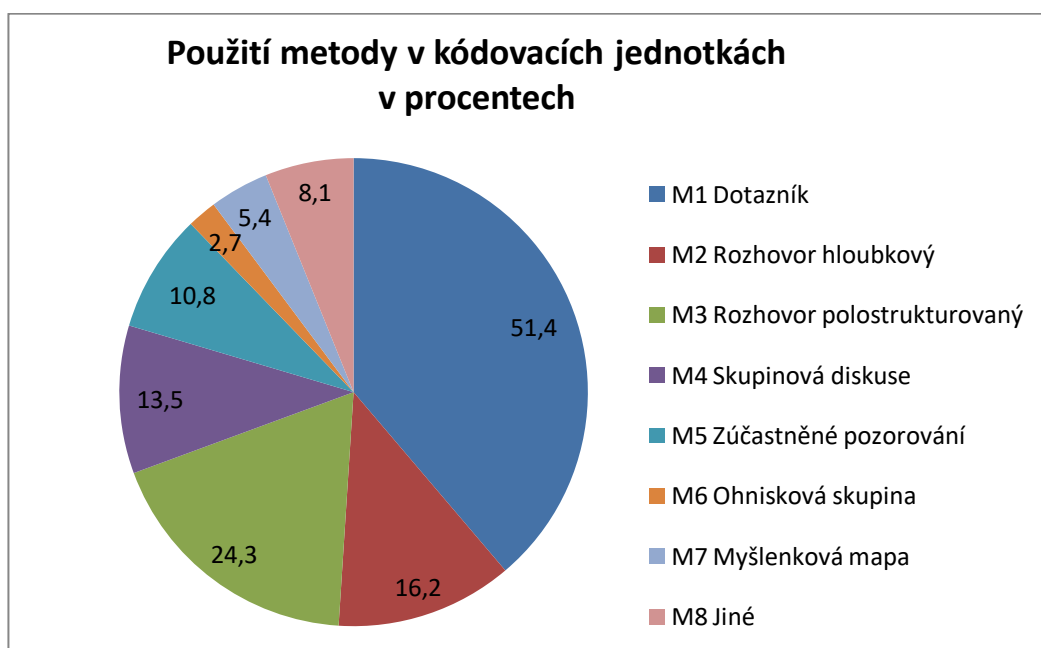
V návaznosti na metodologické designy, o které se autoři empirických prací opírali, jsou dále na analyzovaná získaná data o empirických metodách, pomocí kterých autoři sbírali data o profesním rozvoji učitelů středních škol v poslední dekádě. Přehled o tom, v jaké míře se tyto metody objevily v kódovacích jednotkách, představuje tato tabulka.

Tabulka 4 Přehled použitých metod v kódovacích jednotkách

Metoda sběru dat	Počet kódovacích jednotek s metodou	Použití metody v kódovacích jednotkách v procentech
M1 Dotazník	19	51,4
M2 Rozhovor hloubkový	6	16,2
M3 Rozhovor polostrukturovaný	9	24,3
M4 Skupinová diskuse	5	13,5
M5 Zúčastněné pozorování	4	10,8
M6 Ohnisková skupina	1	2,7
M7 Myšlenková mapa	2	5,4
M8 Jiné	3	8,1
Celkem metod	49	

Tabulka poskytuje pohled na rozložení metod v kódovacích jednotkách (n = 37), a zároveň ukazuje četnost použití dané metody. Pro snadnější vytvoření náhledu bylo využito i grafické znázornění.

Graf 3 Použití metody v kódovacích jednotkách v procentech



Autoři empirických prací nejčastěji využívali dotazník jako metodu sběru dat. A to v 51,4 % (n = 19). Graf dále indikuje, že rozhovor je druhou nejvíce zastoupenou metodou – rozhovor polostrukturovaný byl použit u 24,3 % kódovacích jednotek (n = 9) a rozhovor hloubkový u 16,2 % kódovacích jednotek (n = 6). Metoda skupinové diskuse se vyskytla u 13,5 % kódovacích jednotek (n = 5), zúčastněné pozorování nalezneme u 10,8 % kódovacích jednotek (n = 4). Jiných metod k získávání dat (například pomocí deníků, dopisů) bylo využito v 8,1% kódovacích jednotek (n = 3), metoda myšlenkové mapy v 5,4% (n = 2). Metoda ohniskové skupiny (focus group) byla použita jen u jedné kódovací jednotky (2,7 %).

3. Jak lze na základě publikovaných zjištění charakterizovat profesní rozvoj učitelů středních škol?

Výzkumy zbývající se tématem učení mezi generacemi zkoumají tuto problematiku z hlediska podob mezigeneračního učení mezi učiteli, míry a forem participace jednotlivých generací. Data naznačují, že mezigenerační učení mezi učiteli je jev velmi různorodý a nelze jej automaticky spojovat s přínosem benefitů. Sdílení znalostí a dovedností mezi generacemi učitelů není lineární a stejné organizační formy mohou vést k rozdílným typům učení. Videokluby jako forma profesního rozvoje má prokazatelný vliv na rozvoj komunikačních kompetencí učitele, a také na posílení kultury spolupráce mezi učiteli. Z výzkumů vyplynula i skutečnost, že pro učitele může být nepříjemné sdílet s ostatními učiteli vlastní praxi stejně jako vyjadřovat se kriticky k praxi kolegy.

Autoři empirických prací také zjišťovali, v jaké míře dochází na školách k přidělování uvádějících učitelů učitelům začínajícím, jak je využíván adaptační plán. Dále výzkumy zkoumaly potřeby aktérů uvádění

začínajících učitelů. Z výsledků výzkumů vyplývá, že profesionalita učitele ve specifické roli závisí na schopnostech uplatnit ve své profesní roli komplex širokých znalostí a dovedností a pro formování jeho profesionality je nezbytný kvalitní a systematický profesní rozvoj. Mentorství se jeví jako cesta k vlastnímu pedagogickému pokroku, tedy zvyšování profesních kompetencí učitele. Co se týká vzdělávacích potřeb, autoři dospěli k závěru, že velká část vzdělávacích potřeb je společná všem třem skupinám – odpovědným osobám, uvádějícím učitelům i začínajícím učitelům.

Autoři empirických prací, zaměřených na kompetence, se zabývali aktualizačním vzděláváním, zjišťováním učitelské důvěry ve vlastní profesní dovednosti a zejména digitálními kompetencemi učitelů. Výzkumy ukázaly, že učitelé užívají ve výuce pouze jednoduché digitální prostředky, které nekladou velké nároky na didakticko-metodickou aplikaci, jelikož mají průměrně rozvinuté znalostní a uživatelské aspekty digitálních kompetencí. Tyto kompetence nabývají učitelé převážně samostudiem nebo konzultacemi se zkušenějšími uživateli.

Výzkumy zařazené v kategorii profesní dráhy se zabývaly výzvami, kterým čelí učitelé v kontextu nové profesionality. Autoři zkoumali úvahy začínajících učitelů o vlastní profesní kariéře, a zjišťovali, jak začínající učitelé zvládají školní realitu. Analýzy prvního roku práce učitele začátečníka se jeví jako východisko ke zkvalitnění pregraduální přípravy, což může přispět k minimalizování jevu označovaným jako šok z reality. Autoři dále prokázali souvislost mezi délkou pedagogické praxe a obohacením výuky o metody aktivizující výuky (učitelé s pedagogickou praxí nad 5 let využívají tyto metody častěji než kolegové s kratší pedagogickou praxí). Autoři také zkoumali frekvenci sebereflexe a reflexe vzdělávacích prvků u učitelů, v návaznosti na to také možnosti rozvoje reflektivních dovedností učitelů.

Profesní sebepojetí učitelů, jehož nejvýraznějším znakem je pozitivní sebeoceňování promítající se následně do pedagogické činnosti.

V kontextu profesního rozvoje byl zkoumán také zájem učitelů o aktivity profesního rozvoje v závislosti druhu a typu školy, genderu, délky pedagogické praxe a překážky profesního rozvoje. Data ukazují, že středoškolští učitelé využívají častěji běžné aktivity profesního rozvoje učitelů, které nevyžadují spolupráci s jinými učiteli, netrvalí delší časové období, částečně jsou diferencované podle individuálních potřeb a zahrnují prvky aktivního učení. Dle výzkumů patří mezi nejčastější překážky v profesním rozvoji učitelů kolize vzdělávacích aktivit s rozvrhem, finanční náročnost aktivit, nedostatek své motivace k účasti, rodinné povinnosti, neexistence vhodné nabídky a nedostatek podpory od zaměstnavatele. Z výzkumů dále vyplynulo, že mladší učitelé odborných předmětů a ženy jsou ochotnější se dále vzdělávat.

4. Co autoři empirických výzkumů zjistili o podpoře profesního rozvoje učitelů středních škol?

V kontextu podpory profesního rozvoje zjišťovali autoři empirických prací, jak ovlivňuje spolupracující kultura výuku a učení učitelů na pracovišti a jakou roli hraje důvěra ve vzájemném učení mezi učiteli. Zkoumány byly faktory, které podporují účast učitelů na vzdělávání, a faktory, které podporují nebo brání organizačnímu učení a adaptabilitě. Z výzkumů, věnujících se tématu učení na pracovišti, vyplynulo, že na rozvoj školy má vliv interakce znalostí sdílenými mezi učiteli i přes to, že se učitelé a školitelé liší mírou ochoty a schopnosti inovovat. Jako více inovativní a dynamičtější se jeví učitelé pracující ve škole, která nese prvky učící se organizace. Důvěra mezi učiteli podněcuje a podporuje vzájemné učení mezi učiteli,

usnadňuje procesy učení a zvyšuje dopad učení, a týmový přístup se jeví jako zásadní součást zkvalitnění práce školy. Sebereflexe, která je nedílnou součástí pedagogické práce učitelů, napomáhá dalšímu osobnímu a profesnímu růstu. Z výsledků výzkumů je patrné, že reflektivní fáze, která je klíčovou součástí lesson study, má vliv na fungování kolektivu a je třeba budovat povědomí o důležitosti reflektivních metod již v přípravném vzdělávání učitelů.

Výsledky výzkumů ukazují, že supervize slouží učitelům jako významná opora v procesu inkluze a má vliv na sebehodnocení učitelů, podporuje proaktivní jednání a kvalitu práce v úzkém kontaktu s nejbližším okolím.

V této části byla prezentována data získaná výzkumem tak, jak je poskytla obsahová analýza, závěry vyplývajícími z výzkumu se zabývá následující podkapitola.

3.4 Závěry výzkumu a diskuse

Na základě analýzy dat formuluje tato podkapitola závěry a odpovídá na výzkumné otázky, které byly stanoveny v úvodu obsahové analýzy. Obsahová analýza poskytla přehledná data o tématu profesního vzdělávání učitelů středních škol v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově v letech 2010-2020.

Položeny byly následující čtyři výzkumné otázky:

1. Jakými tématy v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací zabývali?
2. O jaké výzkumné designy (metody) v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací opírali?

3. Jak lze na základě publikovaných zjištění charakterizovat profesní rozvoj učitelů středních škol?
4. Co autoři empirických výzkumů zjistili o podpoře profesního rozvoje učitelů středních škol?

První výzkumná otázka se tázala: *Jakými tématy v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací zabývali?*

Získaná data ukázala, že se autoři empirických prací publikovaných v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol nejvíce zabývali tématem učení na pracovišti, zastřešujícím i oblast organizačního učení, učení mezi učiteli a mezigenerační učení. Tomuto tématu se věnovalo 27,0 % publikovaných empirických prací v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově v letech 2010-2020. Téma specifických rolí ve vzdělávání učitelů (zabývající se podporou profesního rozvoje učitelů lektory, tutory, mentory, supervizory a uvádějícími učiteli), zaujímá 18,9 %. Téma profesní kompetence je třetím nejvíce zastoupeným tématem v kontextu profesního rozvoje učitelů a zaujímá 16,2 %. Téma profesní dráhy učitelů zaujímá 13,5 %. Tématu reflexe a sebereflexe učitelů se věnuje 10,8 % analyzovaných empirických prací. Tématem videoklubů jako formy profesního rozvoje učitelů se zabývali autoři u 8,1 % analyzovaných empirických prací. Téma zabývající se motivací učitelů k profesnímu rozvoji zaujímá 5,4 % z celkového počtu všech analyzovaných empirických prací v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol publikovaných v časopisech výběrového souboru za poslední dekádu.

Lze tedy shrnout, že *v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací publikovaných v českých vědeckých ve vědách o výchově v letech 2010 - 2020 zabývali následujícími sedmi tématy (kategoriemi): učení na*

pracovišti, profesní kompetence, videokluby jako forma profesního rozvoje, reflexe, specifické role učitelů v profesním rozvoji učitelů, motivace učitelů k profesnímu rozvoji, a profesní dráha. U těchto kategorií/témat byly následně zjišťovány další aspekty ať už z hlediska metodologie zkoumání a stavu poznání.

Druhá výzkumná otázka se tázala: *O jaké výzkumné designy (metody) v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací opírali?*

Pro zodpovězení otázky bylo čerpáno z analýzou získaných dat použitých metodologických přístupů u jednotlivých kódovacích jednotek. Je patrné, že se výzkumy v poslední dekádě převážně zaměřovaly na získání nových poznatků o profesním rozvoji učitelů středních škol a odborníci usilovali o kontextuální porozumění této oblasti, neboť kvalitativní přístup byl zvolen u 54 % analyzovaných empirických prací. Smíšený přístup zaujímal 14 % a použití kvantitativního metodologického designu bylo zvoleno ve 32 % analyzovaných kódovacích jednotek. Kvalitativní přístup byl využit pro zkoumání všech výše prezentovaných témat profesního rozvoje, až na téma motivace učitelů k profesnímu rozvoji, ke kterému bylo přistupováno výhradně kvantitativně. Kvalitativním přístupem bylo nejčastěji zkoumáno téma učení na pracovišti – ve 40 % z celkového počtu analyzovaných kvalitativních designů. Kvantitativního přístupu nebylo využito jen ve výzkumech týkajících se specifických forem profesního rozvoje učitelů, a to videoklubů. Smíšený přístup byl využit pro zkoumání oblasti profesní dráhy učitelů, profesních kompetencí a učení na pracovišti (konkrétně u mezigeneračního učení).

Dále bylo zjištěno, že autoři při výzkumu profesního rozvoje učitelů středních škol nejčastěji využívali metodu dotazníku, a to v 51,4 %.

Rozhovor je druhou nejvíce zastoupenou metodou – rozhovor polostrukturovaný byl použit u 24,3 % zkoumaných empirických prací a rozhovor hloubkový u 16,2 % zkoumaných empirických prací. Další použité metody pro empirické zkoumání profesního rozvoje učitelů středních škol jsou následující: skupinové diskuse (13,5 %), zúčastněné pozorování (10,8 %), jiné – například deníky, dopisy (8,1%), myšlenkové mapy (5,4%) a jako poslední zjištěná použitá metoda sběru dat ve výzkumech zabývajících se profesním rozvojem učitelů středních škol publikovaných ve vědeckých časopisech v letech 2010 - 2020 byly ohniskové skupiny (focus groups) zaujímající 2,7 % všech analyzovaných empirických prací.

Třetí výzkumná otázka zjišťovala, *jak lze na základě publikovaných zjištění charakterizovat profesní rozvoj učitelů středních škol*. Pro zodpovězení této otázky budou nyní shrnuta výzkumná zjištění analyzovaných empirických výzkumů v kontextu sedmi kategorií/témat profesního rozvoje.

Výzkumy zařazené v kategorii učení na pracovišti ukázaly, že učitelé pracující ve škole nesoucí prvky učící se organizace se jeví více inovativní a dynamičtější. Sdílení znalostí a dovedností mezi generacemi učitelů není lineární a stejné organizační formy mohou vést k rozdílným typům učení mezi učiteli. Výzkumy zbývající se tématem učení mezi generacemi zkoumají tuto problematiku z hlediska podob mezigeneračního učení mezi učiteli, míry a forem participace jednotlivých generací.

Výzkumy spadající do kategorie profesní kompetence přinesly následující zjištění. Autoři empirických prací zkoumali v kontextu profesního rozvoje učitelů zejména digitální kompetence učitelů středních škol. V otázce digitálních kompetencí bylo zjištěno, že učitelé užívají ve výuce pouze jednoduché digitální prostředky, které nekladou velké nároky na didakticko-

metodickou aplikaci, jelikož mají průměrně rozvinuté znalostní a uživatelské aspekty digitálních kompetencí. Výzkumy dále ukázaly, že profesní kompetence učitelů lze rozvíjet skrze mentorství.

Videokluby, jako forma profesního rozvoje, mají prokazatelný vliv na rozvoj komunikačních kompetencí učitelů, reflektivních dovedností učitelů, na posílení kultury spolupráce mezi učiteli. Z výzkumů vyplynula i skutečnost, že pro učitele může být nepříjemné sdílet s ostatními učiteli vlastní praxi stejně jako vyjadřovat se kriticky k praxi kolegy.

Sebereflexe umožňuje další osobní a profesní růst, neboť ti učitelé, kteří pravidelně hodnotí a revidují svá rozhodnutí a opravují jednotlivé vzdělávací prvky, mohou dosáhnout postupných změn ve své práci. Výzkumy se také zabývaly zkoumáním frekvence sebereflexí, a profesním sebepojetím učitelů.

Vystupuje-li učitel jako andragog, jeho profesionalita v této specifické roli závisí na schopnostech uplatnit ve své profesní roli komplex širokých znalostí a dovedností, a pro formování jeho profesionality je nezbytný kvalitní a systematický profesní rozvoj. Výsledky výzkumů naznačují, že supervize slouží učitelům jako významná opora v procesu inkluze a má vliv jejich sebehodnocení, podporuje proaktivní jednání a kvalitu práce v úzkém kontaktu s nejbližším okolím.

Z výzkumů věnujících se tématu motivace učitelů k profesnímu rozvoji vyplynulo, že mladší učitelé odborných předmětů a ženy jsou ochotnější se dále vzdělávat. Středoškolští učitelé využívají častěji běžné aktivity profesního rozvoje učitelů, které nevyžadují spolupráci s jinými učiteli, netrvají delší časové období, částečně jsou diferencované podle individuálních potřeb a zahrnují prvky aktivního učení. Mezi nejčastější překážky v profesním rozvoji učitelů patří kolize vzdělávacích aktivit

s rozvrhem, finanční náročnost aktivit, nedostatek své motivace k účasti, rodinné povinnosti, neexistence vhodné nabídky a nedostatek podpory od zaměstnavatele, což vede k zamyšlení, zda systém podpory profesního rozvoje učitelů reflektuje vzdělávací potřeby učitelů.

Výzkumy v kontextu tématu profesní dráhy ukázaly, že funkční adaptační plán a uvádějící učitel jsou klíčové pro profesní start, adaptaci a profesní rozvoj začínajících učitelů. Zároveň analýzy prvního roku práce učitele začátečníka mohou reálně přispět ke zkvalitnění pregraduální přípravy a tím minimalizovat jev nazývaný „šok z reality“. Autoři dále prokázali souvislost mezi délkou pedagogické praxe a obohacením výuky o metody aktivizující výuky (učitelé s pedagogickou praxí nad 5 let je využívají častěji než kolegové s kratší pedagogickou praxí).

Poslední, čtvrtá, výzkumná otázka byla: *Co autoři empirických výzkumů zjistili o podpoře profesního rozvoje učitelů středních škol?*

Z výzkumů, věnujících se tématu učení na pracovišti, vyplynulo, že na rozvoj školy má prokazatelný vliv interakce znalostí sdílenými mezi učiteli i přes to, že se učitelé a školitelé liší ochotou a schopnostmi inovovat. Důvěra mezi učiteli podněcuje a podporuje vzájemné učení mezi učiteli, usnadňuje procesy učení a zvyšuje dopad učení. Týmový přístup se jeví jako zásadní součást zkvalitnění práce školy. Na fungování kolektivu má pozitivní vliv účast v lesson study, je nutno ale upozornit, že v případě mezigeneračního učení mezi učiteli není tento jev nutně spojen s benefity. Videokluby jako forma profesního rozvoje má prokazatelný vliv na rozvoj komunikačních kompetencí učitele, ale i na posílení kultury spolupráce mezi učiteli. Výzkumy také ukázaly, že supervize podporuje proaktivní jednání a kvalitu práce učitelů v úzkém kontaktu s nejbližším okolím.

Limity výzkumu mohou spočívat v tom, že práce nenabízí celkový pohled na téma profesního rozvoje učitelů všech stupňů škol, ale nahlíží na téma prostřednictvím vybrané skupiny. Užší téma zpracovávaného přehledu bylo zvoleno zejména s ohledem na časové možnosti, nicméně zúžení umožnilo zabývat se tématem do hloubky. Další limity mohou spočívat ve volbě klíčových slov, dle kterých byly empirické práce vyhledány, tedy v případě, že by výzkumníci zvolili jiná klíčová slova, mohli by nalézt empirické práce do předkládaného výzkumu nezařazené. Dalším limitem samozřejmě může být i rozdílná volba výběrového souboru, nebo výběrových kritérií, dle kterých byly empirické publikace zařazeny do analýzy, případně kódy, dle kterých byly analyzované publikace zařazovány do jednotlivých kategorií.

Na práci by bylo možné navázat dalším výzkumem empirických prací publikovaných ve vědeckých časopisech v kontextu profesního rozvoje učitelů. Jednou možností může být obsahová analýza zaměřená na učitele jiného stupně školy ve stejném období a shodnými cíly jako předkládaná práce, která by umožnila komparaci výsledků.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo shrnout poznatky empirických zjištění zaměřených na profesní rozvoj středoškolských učitelů publikovaných v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově v poslední dekádě, tedy v období 2010–2020.

V teoretické části byla nejprve vymezena základní východiska a terminologie z oblasti vzdělávání a učení dospělých v kontextu celoživotního učení s akcentací na profesní rozvoj, profesní kompetence a vzdělávací potřeby dospělých. Druhá kapitola se věnovala učitelské profesi, profesní dráze a učitelům středních škol. Blíže byla představena problematika profesního rozvoje učitelů, vzdělávacích potřeb učitelů, dalšího profesního vzdělávání a forem profesního rozvoje.

V návaznosti na cíle výzkumu bylo vybráno šest českých vědeckých časopisů ve vědách o výchově, jmenovitě *Pedagogika*, *Studia paedagogica*, *Pedagogická orientace*, *E-pedagogium*, *Lifelong learning* a *Orbis scholae*. Realizací obsahové analýzy 37 studií byly zodpovězeny čtyři výzkumné otázky: *jakými tématy v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací v poslední dekádě zabývali*, kdy bylo identifikováno sedm kategorií témat, přičemž nejvíce se autoři zabývali zkoumáním tématu učení na pracovišti, organizačnímu učení a mezigeneračnímu učení v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol. Další témata/kategorie v kontextu profesního rozvoje učitelů byla zjištěna tato: profesní kompetence, videokluby jako forma profesního rozvoje, reflexe, specifické role učitelů v profesním rozvoji učitelů, motivace učitelů k profesnímu rozvoji, a profesní dráha.

Dále byla zodpovězena otázka: *o jaké výzkumné designy (metody) v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol se autoři empirických prací opírali*, kdy

výzkum ukázal, že mírně převažuje kvalitativní design a mezi nejčastěji využívané metody získávání dat patří dotazník a rozhovor polostrukturovaný a hloubkový, a naopak nejméně využívanou metodou je získávání dat prostřednictvím ohniskové skupiny.

V souladu s otázkami: *Jak lze na základě publikovaných zjištění charakterizovat profesní rozvoj učitelů středních škol, a co autoři empirických výzkumů zjistili o podpoře profesního rozvoje učitelů středních škol*, byla v závěru výzkumu a diskusi prezentovaná zjištění, skrze která byl profesní rozvoj učitelů charakterizován. Výzkumy ukázaly, že má-li se učitel a tím i kvalita vzdělávání posunovat k lepším výsledkům, je potřeba, aby byli učitelé aktivními a motivovanými účastníky vlastního profesního rozvoje. To je možné tam, kde mají učitelé kladný vztah k vedoucím pracovníkům i kolegům, tedy v prostředí nesoucí charakteristiky učící se organizace. Výzkumy profesního rozvoje učitelů středních škol se v kontextu profesní dráhy učitelů zabývaly zejména adaptačním obdobím. Na rozvoj profesních kompetencí učitelů mají prokazatelný vliv videokluby a mentorství. Výzkumy odhalily také bariéry, které učitelům brání v profesním rozvoji. Jednalo se zejména o kolizi vzdělávacích aktivit s rozvrhem na straně jedné, a rodinné povinnosti na straně druhé. Z toho lze vyvozovat, že učitelé musí v kontextu svého profesního rozvoje volit mezi pracovními a rodinnými povinnostmi, a tuto volbu vnímají jako překážku. Byly zjištěny další překážky v podobě finanční náročnosti vzdělávacích aktivit, absence vhodné vzdělávací nabídky a nedostatku podpory od zaměstnavatele.

Tato práce naplnila za přispění teoretické i empirické části stanovený cíl, shrnout poznatky empirických zjištění zaměřených na profesní rozvoj středoškolských učitelů publikovaných v českých vědeckých časopisech ve vědách o výchově v poslední dekádě, tedy v období 2010–2020. Za hlavní

přínos této práce lze považovat identifikaci témat profesního rozvoje učitelů středních škol, která mohou sloužit jako podklad pro další empirické výzkumy zaměřené na profesní rozvoj učitelů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Barták, J. (2003). *Základní kniha lektora / trenéra: [jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé]*. Votobia.
- Belz, H. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika (2., aktualiz. a rozš. vyd)*. Grada.
- Boudová, S., Šťastný, V., Basl, J., Zatloukal, T., Andrys, O., & Pražáková, D. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva (Druhé rozšířené vydání)*. Česká školní inspekce.
- Brdek, M., & Vychová, H. (2004). *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. ASPI.
- Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67-95. <https://doi.org/10.5817/SP2017-2-5>
- CDK: *Centrální databáze kompetencí*. (c2017). Retrieved April 09, 2021, from <https://cdk.nsp.cz/>
- Cedefop. (2020). Retrieved December 26, 2020, from <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems>
- Česko. (2004). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. Citováno 7. října 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>
- Česko. (2006). *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů*. Citováno 6. října 2020. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006
- E-Pedagogium: nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice*. (2001-). Univerzita Palackého v Olomouci.

Eurydice. (c2021). Retrieved April 09, 2021, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_cs

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Janderková, D. (2019). *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Raabe.

Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 2017(1), 4 - 26. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678&lang=cs>

Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Grada.

Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.

Kohnová, J. (2012). Change to the Demands Made of the Teaching Profession and the Ambiguity of New Concepts. *Lifelong Learning*, 2(1), 7-18. <https://doi.org/10.11118/lifele201202017>

Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.

Kolibová, H. (2007). Požadavky na profil učitele. In E. Burianová & P. Smolka, *Modulový systém celoživotního vzdělávání učitelů v Moravskoslezském kraji: sborník semináře: Ostrava, 26. září 2007* (pp. 36-40). Ostravská univerzita v Ostravě.

Krystoň, M. (2011). *Záujmové vzdelávanie dospelých: teoretické východiská*. Univerzita Mateja Bela.

Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.

Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3-4), 59-69. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906&lang=cs>

Lifelong learning: Celoživotní vzdělávání. (2011-). Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání.

Lundgren, M., von, I., & Kihlstrand, A. -M. (2015). Learning study: Rozvoj školy skrze kolegiální učení učitelů. *Studia paedagogica*, 20(2), 59-79. <https://doi.org/10.5817/SP2015-2-4>

Mamma, A. (2018). Too Often, Teachers Deny Their Own Expertise: John Hattie on the Educator Mindframe. In *EducationWeek*. Editorial Projects In Education. Retrieved February 14, 2021, from <https://www.edweek.org/teaching-learning/too-often-teachers-deny-their-own-expertise-john-hattie-on-the-educator-mindframe/> 2018/04

Mareš, J., & Honsnejmanová, I. (2011). Diskuse o pedagogických časopisech v České republice [Online]. *Pedagogická orientace*, 21(1), 78-84. Staženo 11.03.2021. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/796/708>

Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427-454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>

Mareš, J. (2016). Jaké jsou role učitele v e-learningu? *Pedagogika*, 66(2), 179-205. <https://doi.org/10.14712/23362189.2015.704>

Maršálek, R. (2007). DVPP - Vnitřní potřeba či povinnost. In E. Burianová & P. Smolka, *Modulový systém celoživotního vzdělávání učitelů v Moravskoslezském kraji: sborník semináře: Ostrava, 26. září 2007* (pp. 52-53). Ostravská univerzita v Ostravě.

- Maršíková, M., & Jelen, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. *MŠMT ČR*, 1 - 89. <https://www.msmt.cz/file/50371/>
- Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, 66(4), 408 - 426. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.316>
- Minaříková, E., Uličná, K., Pišová, M., Janík, T., & Janík, M. (2016). Videokluby jako forma profesního vzdělávání učitelů: otevřenost komunikace z pohledu učitelů. *Pedagogika*, 66(4). 443 - 463. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.351>
- MŠMT. (c2013 – 2021). MŠMT ČR: Strategie vzdělávací politiky 2020. Retrieved March 11, 2021, from <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- Mušuta, J. (2020). *Opatření k možnosti změny prezenční formy programů akreditovaných v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*. MŠMT ČR. Retrieved February 14, 2021, from <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/opatreni-k-moznosti-zmeny-prezencni-formy-programu>
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika* (2., přeprac. vyd). ASPI.
- Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Wolters Kluwer Česká republika.
- Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Wolters Kluwer Česká republika.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. (2001). Tauris.
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Masarykova univerzita.

- NPI ČR. (2019). Nidv. Retrieved January 03, 2021, from <https://www.nidv.cz/o-nas/poslani>
- OECD (2018), Teachers (indicator). doi: 10.1787/93af1f9d-en (Accessed on 30 December 2020)
- OECD (2021), "Education at a glance: Distribution of teachers by age and gender", *OECD Education Statistics* (database), <https://doi.org/10.1787/4ef9a105-en> (Accessed on 03 January 2021).
- Orbis scholae*. (2006-). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Palán, Z. (2006). Celoživotní učení. In Kalous, J., Veselý, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum.
- Pazderská, A. (2016). The conception of the mentoring by the novice teachers in the Czech Republic and Great Britain. *E-Pedagogium*, 16(3), 75-88. <https://doi.org/10.5507/epd.2016.033>
- Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. (1951-). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. (1991-). Česká pedagogická společnost.
- Pisoňová, M. (2017). Development of Professional Competencies of Teachers in the Slovak Republic through Update Training. *Lifelong Learning*, 7(1), 92-117. <https://doi.org/10.11118/lifele2017070192>
- Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Grada.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Grada.

- Průcha, J. (2015). Pedagogické časopisy: jejich využívání jako informačních zdrojů. *Pedagogická orientace*, 25(1), 122-130. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-1-122>
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Sava, S. (2012). *Needs Analysis and Programme Planning in Adult Education*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/86649481>
- Sedláková, R. (2014). *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Grada.
- Scherer, H. (2011). Úvod do metody obsahové analýzy. In Schulz, W., & Reifová, I., *Analýza obsahu mediálních sdělení* (3., nezměn. vyd, přeložila Barbara KÖPPLOVÁ). (pp. 29 – 50). Karolinum.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada.
- Smékalová, L., & Špatenková, N. (2014). Professionalization and Professional Development of Senior Education Lecturers. *Lifelong Learning*, 4(2), 79-93. <https://doi.org/10.11118/lifele2014040279>
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4) 368 - 385. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.348>
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido
- Studia paedagogica*. (1996-). Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.
- Stýblová, H. (2008). Profesionalizace učitelského vzdělávání ve vztahu k profesní organizaci v České republice. In H. Lukášová & A. Seberová, *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání: sborník referátů z odborného semináře "Profesionalizace učitelského vzdělávání", 23.-24. ledna 2008* (pp. 43 - 47). Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- SYPO. (2019). Retrieved April 09, 2021, from <https://www.projektsypo.cz/>

- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Portál.
- Šerák, M., & Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.
- Štech, S. (2010). Profese učitele. In *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (pp. 1 - 9). Univerzita Karlova.
- Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.
- Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Wolters Kluwer.
- Trunda, J. (2012). *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Veselý, A., Fischer, J., & kolektiv. (2019). Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. In (pp. 1-79). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Portál.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.
- Zatloukal, T. et al. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020: Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NPI	Národní pedagogický institut České republiky
ČSI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
IEA	Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání
TALIS	Teaching and Learning International Survey
PISA	Programme for International Student Assessment
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
CDK	Centrální databáze kompetencí
PR	Profesní rozvoj
LS	Lesson Study
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ISCED	International Standard Classification of Education

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1 Rozložení témat empirických prací kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol ve vědeckých časopisech v období 2010-2020.....	52
Graf 2 Použitý metodologický design v kontextu profesního rozvoje učitelů středních škol.....	55
Graf 3 Použití metody v kódovacích jednotkách v procentech.....	57
Tabulka 1 Rozložení kategorie Aktéři v jednotlivých časopisech.....	50
Tabulka 2 Přehled témat profesního rozvoje.....	53
Tabulka 3 Přehled kategorií témat profesního rozvoje s ohledem na použitý metodologický design.....	56
Tabulka 4 Přehled použitých metod v kódovacích jednotkách.....	57

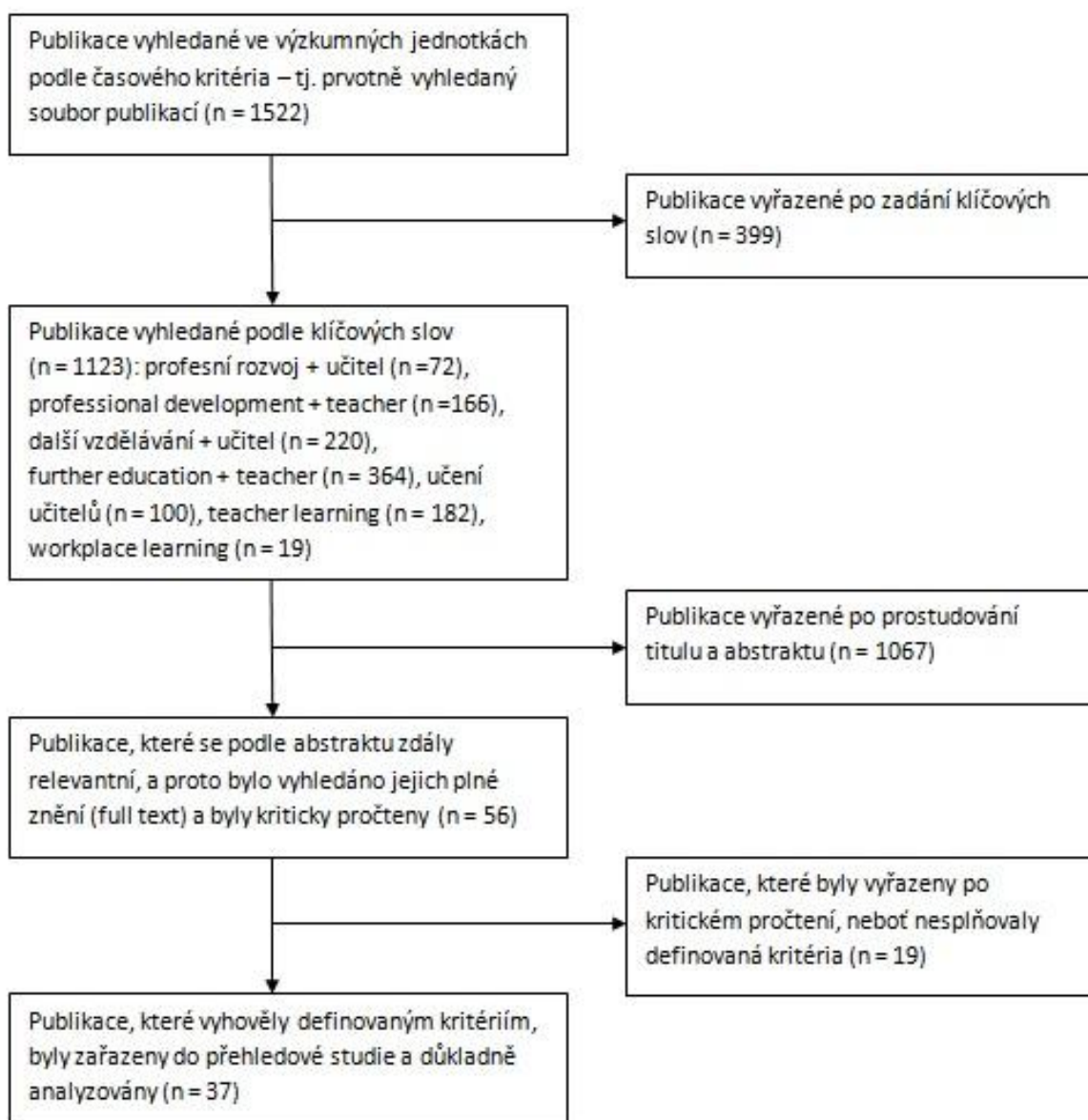
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Postup při redukování publikací (kontextových jednotek) jen na relevantní publikace (kódovací jednotky)

Příloha 2: Seznam analyzovaných textů

Příloha 3: Ukázka kódovací tabulky

PŘÍLOHA P1: POSTUP PŘI REDUKOVÁNÍ PUBLIKACÍ (KONTEXTOVÝCH JEDNOTEK) JEN NA RELEVANTNÍ PUBLIKACE (KÓDOVACÍ JEDNOTKY)



PŘÍLOHA P2: SEZNAM ANALYZOVANÝCH TEXTŮ

Adamec, P. (2019). Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika*, 69(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.862>

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67-95. <https://doi.org/10.5817/SP2017-2-5>

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2015). Typology of Intergenerational Learning amongst the Teachers. *Lifelong Learning*, 5(3), 140-162. <https://doi.org/10.11118/lifele20150503140>

Davidsdottir, S., & Lisi, P. (2012). Spolupráce učitelů a jak ji podněcovat (poznatky z longitudinální a průřezové studie interní evaluace na Islandu). *Studia paedagogica*, 17(2). <https://doi.org/10.5817/SP2012-2-4>

Gregorzewski, M. (2018). Where Teachers Learn Through Work and Students Work to Learn: An Empirically Informed Report on Two Examples of Educational Innovations From a German School. *Studia paedagogica*, 23(2), 137-157. <https://doi.org/10.5817/SP2018-2-8>

Halász, G. (2020). Individuální inovační chování a charakteristika pracoviště: potenciál výzkumu inovací ve vzdělávání. *Studia paedagogica*, 25(3), 103-129. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-4>

Hales, P. (2017). Shifts in Teacher Talk in a Participatory Action Research Professional Learning Community. *Studia paedagogica*, 22(4), 31-53. <https://doi.org/10.5817/SP2017-4-3>

Holíková, K. (2018). Mezi učitelstvím a youtuberstvím: profesní sebepojetí učitelů publikujících vzdělávací videa na YouTube. *Pedagogická orientace*, 28(1), 46-71. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-46>

- Koubek, P. (2016). Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. *Pedagogická orientace*, 26(1), 95-116. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-1-95>
- Lorenzová, J., Jirkovská, B., & Mynaříková, L. (2020). Knowledge and User Specifics of Digital Competence of Teachers of Human and Social Sciences in Secondary Vocational Education. *Lifelong Learning*, 10(2), 175-208. <https://doi.org/10.11118/lifele20201002175>
- Lukášová, H. (2017). Self-concept of Teachers - Suggestions for Self-evaluation and Research. *E-Pedagogium*, 17(1), 46-58. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.005>
- Lundgren, M., von, I., & Kihlstrand, A. -M. (2015). Learning study: Rozvoj školy skrze kolegiální učení učitelů. *Studia paedagogica*, 20(2), 59-79. <https://doi.org/10.5817/SP2015-2-4>
- Marešová, H. (2010). ICT Skills of Teachers at Primary and Secondary Schools. *E-Pedagogium*, 10(3), 73-88. <https://doi.org/10.5507/epd.2010.036>
- Míček, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, 66(4). <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.316>
- Minaříková, E., Píšová, M., Janík, T., & Uličná, K. (2016). Video Clubs: EFL Teachers' Selective Attention Before and After. *ORBIS SCHOLAE*, 9(2), 55-75. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.80>
- 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). <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.351>

- Novocký, M. (2016). Professional Reflection and Self-reflection in the Educational Work of Secondary School Teachers. *E-Pedagogium*, 16(2), 62-74. <https://doi.org/10.5507/epd.2016.017>
- Novotný, P., & Brücknerová, K. (2016). Informální mezigenerační učení v učitelských sborech: rozdíly v zapojení generací do učebních interakcí. *ORBIS SCHOLAE*, 10(1), 11-33. <https://doi.org/10.14712/23363177.2016.12>
- Otavová, M. (2016). Role of educational mentor in enhancing professional competencies of primary school teachers. *E-Pedagogium*, 16(3), 65-74. <https://doi.org/10.5507/epd.2016.032>
- Pecina, P. (2012). Concept, Structure and Research of Didactics of Practical Education Within the Supplementary Pedagogical Studies of Teaching of Practical Subjects at the Faculty of Education of Masaryk University. *Lifelong Learning*, 2(3), 74-96. <https://doi.org/10.11118/lifele2012020374>
- Pencová, M. (2010). Zaměstnavatelé, vzdělavatelé a poradci: informace a poradenské služby chybějící v dalším profesním vzdělávání. *E-Pedagogium*, 10(1), 23-33. <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2010/88/03.pdf>
- Pisoňová, M. (2017). Development of Professional Competencies of Teachers in the Slovak Republic through Update Training. *Lifelong Learning*, 7(1), 92-117. <https://doi.org/10.11118/lifele2017070192>
- Poche Kargerová, J., Vallin, P., Etchegoyen Rosolová, K., & Bajerová, K. (2020). Cognitive Operations in Teachers' Development of Reflective Skills: WANDA Group reflection in a Czech primary school. *Pedagogika*, 70(4). <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1695>
- Poláchová, J. V. (2014). School case studies: Stories of self-evaluation. *Pedagogická orientace*, 23(6), 810-822. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-6-810>

- Potměšilová, P., Potměšil, M., & Fojtíková Roubalová, M. (2013). Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education. *E-Pedagogium*, 13(2), 30-42. <https://doi.org/10.5507/epd.2013.017>
- Procházka, M., & Vítečková, M. (2016). Corporate Education Lecturers' View of the Factors of Success of their Educational Activity. *Lifelong Learning*, 6(2), 106-117. <https://doi.org/10.11118/lifele20160602106>
- Rajsiglová, I., & Příbylová, K. (2020). Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika*, 70(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1502>
- Smetáčková, I., Topková, P., & Vozková, A. (2017). Development And Piloting Of Teacher Self-Efficacy Scale. *Lifelong Learning*, 7(2), 26-46. <https://doi.org/10.11118/lifele2017070226>
- Symeonidis, V., & Stromquist, N. (2020). Teacher Status and the Role of Teacher Unions in the Context of New Professionalism. *Studia paedagogica*, 25(2), 23-45. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>
- Šuťáková, V., Ferencová, J., & Kosturková, M. (2019). School Environment as a Determinant of Organizational Learning Support. *Lifelong Learning*, 9(1), 20-44. <https://doi.org/10.11118/lifele2019090120>
- Tůma, F., Píšová, M., & Černá, M. (2020). Eroding Trust in Teacher Professionalism: An Ethnomethodological Analysis of Radio Interviews with Czech Experts on Education. *Studia paedagogica*, 25(2), 47-69. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-3>
- Vojáčková, L. (2017). Learning of the Teachers in School Projects. *Lifelong Learning*, 7(2), 73-99. <https://doi.org/10.11118/lifele2017070273>
- 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).
<https://doi.org/10.14712/23362189.2016.321>

Walterová, E., & Šťastný, V. (2020). Přípravné vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v Číně. *Pedagogická orientace*, 30(1), 61-86.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2020-1-61>

Wiegerová, A., & Lampertová, A. (2013). A Teacher's Diary as a Research Instrument. *E-Pedagogium*, 13(4), 24-32. <https://doi.org/10.5507/epd.2013.047>

Záhorec, J. (2018). Design of Teacher Training Curricula in the Area of Didactic Technological Competences: Results of the Pilot Research. *Lifelong Learning*, 8(1), 61-85. <https://doi.org/10.11118/lifele2018080161>

Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149-171.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>

PŘÍLOHA P3: UKÁZKA KÓDOVACÍ TABULKY

B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
časopis	ročník	číslo	rok	strana od	strana do	1 SS učitel	2 Učitel Šebec	1 Učení mezigene	3 Videokl	4 Reflexe	5 Role v P	6 Motivac	7 Profesní	2 Kompet	Metodologi e-Přístup	M1 Dotazní k	Rozhovr hloubkov ý	M3 Rozhovr r	M4 Skupino vřá	M5 Zúčastněn é	M6 Ohnisko vřá	M7 Myšlenk ovřá	M8 Jiný	
5	5	3	2015	140	162	1		1								P2		1	1	1				
6	10	1	2016	11	33	1		1								P3	1	1		1				
2	23	6	2013	810	822		1				1					P2								1
3	13	2	2013	30	42		1				1					P1	1							
1	66	4	2016	427	442		1		1							P2			1					
3	10	3	2010	73	88	1								1		P1	1							
3	10	1	2010	23	33		1				1					P2			1		1			
4	17	2	2012	51	70	1		1								P2							1	
5	2	3	2012	74	96	1								1		P3	1	1						