

ZAČÍNÁJÍCÍ VÝZKUMNÍCI

AKTIVITY PROFESNÍHO ROZVOJE POHLEDEM UČITELŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL: SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA DAT TALIS

PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES
FROM THE PERSPECTIVE OF LOWER SECONDARY SCHOOL
TEACHERS: A SECONDARY ANALYSIS OF TALIS DATA

Kristýna Šejnohová^a, Stanislav Michek^b, Martin Chvál^a

^a Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

^b Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

ABSTRAKT

Učitelé jsou heterogenní skupinou nejen z hlediska věku a délky praxe, ale i z hlediska vzdělávacích potřeb a aktuální profesní úrovně. Předkládaná výzkumná studie se věnuje vybraným aspektům profesního rozvoje českých učitelů druhého stupně základních škol v jednotlivých fázích jejich profesní kariéry. Pro sekundární analýzy jsme využili data z mezinárodního výzkumu TALIS z let 2013 a 2018 a data Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) z roku 2015. Zajímalo nás, jak vybraní učitelé hodnotí vliv aktivit profesního rozvoje, obdržené zpětné vazby vůči vybraným aspektům své výuky, jak často spolupracují se svými kolegy a v jaké míře vnímají bariéry pro svou účast na profesním rozvoji. A to vše s ohledem na věk a délku pedagogické praxe. Z výsledků vyplývá, že čím starší a zkušenější učitelé jsou, tím pozitivněji hodnotí vliv aktivit profesního rozvoje na svůj styl výuky. Zároveň čím mladší a méně zkušení učitelé jsou, tím více překážek vnímají pro svou účast na těchto aktivitách. Učitelé oceňující přínos aktivit profesního rozvoje také mají tendenci více spolupracovat se svými kolegy. V závěru textu formulujeme doporučení pro další výzkum a zodpovědné řízení profesního rozvoje učitelů na různých úrovních – na úrovni ředitelů škol a úrovni vzdělávací politiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

profesní rozvoj; učitel druhého stupně základní školy; sekundární analýza; TALIS

ABSTRACT

Teachers are a heterogeneous group in terms of age and length of practice and also in terms of educational needs and current professional level. This study focuses on selected aspects of professional development among Czech lower secondary school teachers at various stages of their careers. For the secondary analyses, we used data from the Teaching and Learning International Survey (TALIS) from 2013 and 2018 and data from the National Institute for Further Education survey from 2015. We were interested in how selected teachers evaluated the impact of professional development activities and received feedback on particular aspects of their teaching, in how often they collaborated with their colleagues, and to what extent they perceived barriers to their participation in professional development. All this relates to their age and the length of their teaching experience. Our findings showed that older and more experienced teachers more positively rated the influence of professional development activities on their teaching style. At the same time, younger and less experienced teachers perceived more obstacles to their participation in these activities. Teachers appreciating the benefits of professional development activities also tended to collaborate more with their colleagues. We formulate recommendations for further research and responsible management of the professional development of teachers at different levels – at the levels of school headteachers and educational policies.

KEYWORDS

professional development; lower secondary school teacher; secondary analysis; TALIS

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Kristýna Šejnohová, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha
e-mail: sejnohova@gmail.com

Úvod

Hattie (2009) ve své studii zjistil, že největší vliv na výsledky učení žáků mají učitelé¹. Na jiném místě Hattie (2009, s. 126) dále zmiňuje, že nejdůležitější je kvalita učitele a povaha vztahu mezi učitelem a žákem. Marzano (2000, s. 81) na téma předpokládaných dopadů školy a učitele na výsledky žáků dospívá k závěru, že „výjimečný výkon ze strany učitelů nejen kompenzuje průměrné výkony na úrovni školy, ale dokonce i neefektivní výkony na úrovni školy“. Jelikož učení žáků nejvíce ovlivňují učitelé, roste snaha zajistit, aby učitelé podávali výjimečné výkony a byli co nejvíce efektivní. K tomu

¹ Pojmy žák, učitel, kolega a ředitel jsou používány ve smyslu rodově neutrální pedagogické kategorie a rozumí se jimi označení žáků i žákyň, učitelů i učitelek, kolegů a kolegyně, ředitelů i ředitelek.

přispívá personální politika školy, která by měla zvýšit kvalitu učitelského týmu a následně i efektivitu školy. Součástí personální politiky školy je i profesní rozvoj. Česká školní inspekce (ČŠI) na základě komplexní inspekční činnosti na školách vyhodnotila, že pouze 5 % škol dosahuje výborné úrovně v péči o profesní rozvoj pedagogů, zatímco přibližně ve čtvrtině škol jej hodnotila jako nedostatečný nebo vyžadující zlepšení (Pražáková, 2021). V návaznosti na to není překvapivé doporučení pro základní školy (ZŠ) od České školní inspekce (ČŠI), které klade důraz na pedagogické řízení ve škole, poskytování zpětné vazby učitelům vztahující se k pedagogickému procesu, ale také individuální podporu v rámci rozvoje profesních kompetencí s ohledem na potřeby školy (Zatloukal et al., 2022).

S ohledem na heterogenitu učitelů vyvstává otázka, jak se k danému tématu učitelé vztahují a jak k němu přistupují. Cílem této studie je popsat, jak učitelé druhého stupně základních škol (ZŠ) hodnotí vybrané aspekty aktivit profesního rozvoje v letech 2013 a 2018, a to s ohledem na jejich věk a délku pedagogické praxe, a jaké bariéry vnímají pro účast na těchto aktivitách.

1 Profesní rozvoj učitelů v modelu řetězce hodnot

Ve výzkumech týkajících se řízení lidských zdrojů ve školách narůstá trend soustředit se na kontext procesů personálních činností (Runhaar, 2017) a na vazbu k cílům organizace (Knies & Leisink, 2014). K porozumění tomu, jak řízení lidských zdrojů (příp. personální činnosti) v konkrétních školách přispívá k realizaci cílů škol, navrhuje Boselie (2014) využít z teorie managementu řetězec hodnot. Řetězec hodnot poprvé navrhl Porter (1985), aby popsal, jak se hodnota pro zákazníka shromažďuje v řetězci činností, které vedou ke konečnému produktu nebo službě. Je založen na procesním pohledu na organizace, totiž na myšlence vidět výrobní (nebo servisní) organizaci jako systém tvořený subsystemy, z nichž každý obsahuje vstupy, transformační procesy a výstupy (srov. Kaplinsky & Morris, 2001). Model řetězce hodnot v řízení lidských zdrojů tvoří soubor po sobě jdoucích kroků, které vedou k realizaci cílů organizace: od počátečního návrhu cílů v personální oblasti až po uskutečnění cílů konkrétním pracovníkem organizace. Model řetězce hodnot umožňuje s ohledem na kontext, ve kterém se systém řízení lidských zdrojů odehrává, popsat vazbu mezi systémem řízení lidských zdrojů a cíli/výstupy organizace (v našem případě školy) prostřednictvím výsledků jednotlivců působících v organizaci.

Toto východisko využijeme pro popis širšího kontextu profesního rozvoje učitele ve škole. Vycházíme přitom z přehledové studie Tuytens et al. (2020), kteří zobrazují hodnocení učitelů pomocí modelu řetězce hodnot. V tomto modelu (viz obrázek 1) je politika a praxe profesního rozvoje na škole ovliv-

něna více faktory: makrofaktory země (např. obecná ekonomická situace, sociální kontext); institucionálním kontextem škol (např. legislativa, politika, vliv odborů, kulturní faktory); vnitřním kontextem školy (např. velikost školy, socioekonomický status školy, stupeň školy, platy učitelů); charakteristikou učitelů (např. věk, pohlaví, kvalifikace, profesní zkušenosti, charakter, délka pedagogické praxe).

V samotné škole je politika a praxe profesního rozvoje v interakci s vedením školy (např. vize; styl vedení: pedagogický, transformativní či charismatický; charakteristika vedoucích pedagogických pracovníků) a s výsledky řízení lidských zdrojů projevujících se v dovednostech učitelů, v jejich motivaci (včetně jejich spokojenosti), v příležitostech a v chování učitelů.

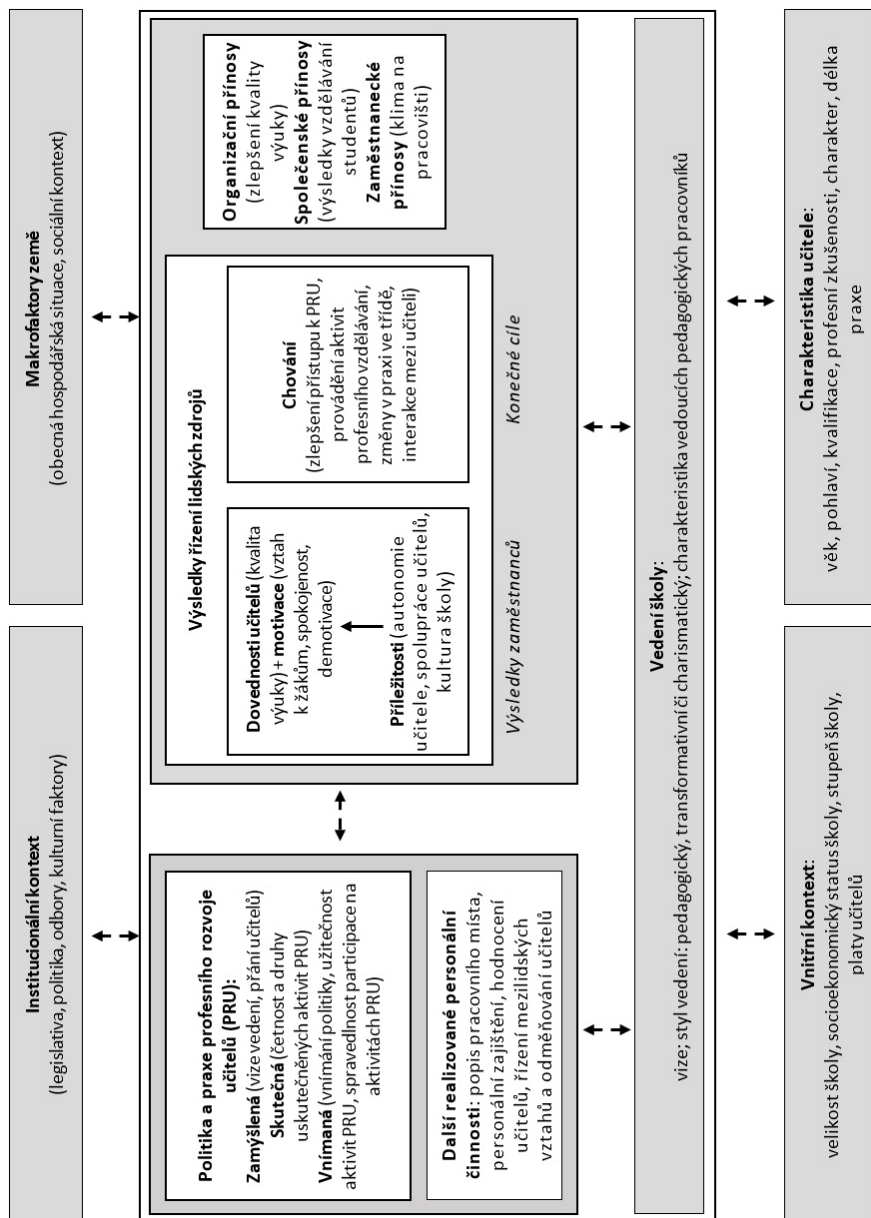
Efektivní řízení lidských zdrojů může přinášet benefity nejen pro samotnou organizaci (např. zlepšení kvality výuky), ale i pro společnost (např. výsledky učení žáků) nebo zaměstnance (např. klima na pracovišti).

Profesní rozvoj učitelů souvisí s dalšími realizovanými personálními činnostmi. Vychází z popisu pracovního místa a z hodnocení učitelů, je ovlivňován potřebou personálního zajištění určitých činností, ochotou učitelů ke spolupráci a nastaveným systémem odměňování.

Samotná politika a praxe profesního rozvoje mohou být trojího druhu: 1) zamýšlené, které chce vedení školy a které si přejí učitelé; 2) skutečné, projevující se v četnosti a druhích uskutečněných aktivit profesního rozvoje; a 3) vnímané učiteli například v oblasti politiky profesního rozvoje, užitečnosti aktivit a spravedlnosti participace na aktivitách profesního rozvoje.

2 Kariérní cyklus aneb profesní etapy učitele

Ačkoli panuje všeobecná shoda na důležitosti celoživotního učení a profesní rozvoj je jeho významným prostředkem, Louws et al. (2017) poukazují na problematiku současného nastavení příležitostí k profesnímu rozvoji pro učitele, které často nereflektuje potřebu diferencovaných učebních cílů. Přitom diferenciací vzdělávacích potřeb vyplývá především z osobnostních charakteristik učitelů a kontextu jednotlivých škol. Zde s odkazem na prezentovaný model řetězce hodnot profesního rozvoje učitelů (Tuytens et al., 2020) můžeme navazovat na výzkum profesního života učitele a na několik modelů, které rozlišují různé stupně či cykly, jimiž mohou učitelé během své kariéry procházet (Eros, 2011; Lukas, 2011). Ucelenější přehled teorií a modelů v průběhu vývoje kariéry učitele zpracoval Lukas (2011), který mimo jiné konstatuje, že nejvíce reflektovanou částí učitelovy kariéry je jeho začátek, pozdějším obdobím již není věnován dostatek pozornosti (srov. Kwee, 2020). Další přehled nabízí Fessler a Rice (2010), kteří zpracovali vývoj teorií



Obrázek 1
Model řetězce hodnot profesního rozvoje učitelů

Zdroj: Tuytens et al. (2020)

a různých modelů kariérního cyklu učitelů v historické perspektivě. Zároveň zde popisují trendy, které mohou ovlivňovat výzkum tohoto fenoménu v budoucnosti (jako jsou hodnotová orientace nových generací nebo jejich kariérní očekávání), a dodávají podněty pro další výzkum.

Jedním z prvních komplexních modelů věnujících se kariéře učitele v celé jeho kontinuitě je Hubermanův model (Huberman, 1989), který obsahuje sedm stupňů. Tyto stupně jsou rozděleny na základě různé délky praxe. Jak autor zmiňuje, tyto stupně jsou reverzní a ne každý učitel během své kariéry projde všemi stupni. Na tento model navázal Day (2012, s. 12–13), který na základě dosavadních teoretických modelů profesního života učitelů a výzkumu v rámci projektu VITAE došel k návrhu šesti fází, kterými učitelé, ne vždy lineárně, procházejí:

1. Fáze profesního života 0–3: Angažovanost: podpora a výzva
 - a) Rozvíjení smyslu pro účinnost
 - b) Snížený pocit účinnosti
2. Fáze profesního života 4–7: Identita a účinnost ve třídě
 - a) Udržení silného pocitu identity, self-efficacy a efektivity
 - b) Udržení identity, účinnosti a efektivity
 - c) Identita, účinnost a efektivita jsou ohroženy
3. Fáze profesního života 8–15: Řízení změn v roli a identitě: rostoucí napětí a přechody
 - a) Trvalé zapojení
 - b) Odpoutanost/ztráta motivace
4. Fáze profesního života 16–23: Tenze v pracovním životě: výzvy pro motivaci a angažovanost
 - a) Další kariérní postup a dobré výsledky vedly ke zvýšené motivaci/angažovanosti
 - b) Udržení motivace, angažovanosti a efektivity
 - c) Pracovní zátěž/konkurenční napětí/stagnace kariéry vede ke snížení motivace, angažovanosti a efektivity
5. Fáze profesního života 24–30: Výzvy k udržení motivace
 - a) Trvale silný smysl pro motivaci a angažovanost
 - b) Udržení se, ale ztrácení motivace
6. Fáze profesního života 31+: Udržení/úpadek motivace, schopnost vyrovnat se se změnami, odchod do důchodu
 - a) Udržení závazku
 - b) Unavenost a pocit bezvýchodnosti

V této studii vycházíme z modelu Daye (2012), protože se v našich analýzách zajímáme komplexně o všechny etapy profesního života učitele a daný model se jeví jako optimální pro srovnání s našimi výstupy.

Terminologie profesního rozvoje odkazuje na různorodé spektrum aktivit (Richter et al., 2011; Starý et al., 2012), které pomáhají zkvalitňovat profesní kompetence pedagogických pracovníků. V kontextu profesního rozvoje učitelů Kašparová et al. (2015) popisují potenciál zpětné vazby (kterou učitel získává od vedení a kolegů ve škole) v souvislosti se sebedůvěrou učitele, která je spojena s posilováním pozitivního klimatu školy. Klima školy je klíčové pro nastavení podmínek pro spolupráci učitelů, a tedy sociální učení mezi jednotlivými aktéry (Kasíková, 2003; Lazarová, 2005). Spolupráce je předním tématem v oblasti výzkumu profesního rozvoje, jelikož podporuje pěstování kultury učení a vznik učících se komunit, které mají podpůrnou a stimulační roli (Kwakman, 2003). Kwakman (2003) shrnuje 13 faktorů, které ovlivňují učení učitelů, a organizuje je do tří skupin, které představují: 1) osobnostní faktory, 2) kontextuální faktory (pracovní prostředí) a 3) faktory související s prací. Absence či nenaplnění těchto faktorů souvisejí s překážkami, které učitelé vnímají v kontextu jejich profesního rozvoje. Výzkum mezi tyto překážky nejčastěji řadí časovou náročnost a kolizi programů s pracovním rozvrhem, finanční náročnost nebo rodinné závazky (Fang et al., 2021; Cherrington & Wansbrough, 2010; Zhang et al., 2020). Obdobné vnímané překážky (nedostatek financí, zahlcení jinými úkoly a obavy ze sdílení potíží) uvádí Smetáčková a Vozková (2021) mezi českými učiteli a jejich profesním sdílením.

3 Metoda a popis dat

3.1 Výzkumné otázky

Dosud realizované sekundární analýzy ČŠI poukazují na rozdíly v názorech učitelů podle délky jejich praxe. Učitelé s praxí delší 6 let uvádějí nižší spokojenost s pracovním prostředím a častěji nesouhlasí s výhodami učitelského povolání (Lebeda et al., 2021, s. 30). Tyto výsledky společně s poznatky o vývoji učitele během jeho profesní dráhy (viz Day, 2012) směřují k nutnosti diferenciace přístupu k profesnímu rozvoji mezi učiteli na základě jejich odlišných potřeb v rámci různých životních fází, ve kterých se zrovna nacházejí.

Proto i nás zajímalo, jak ovlivňuje délka pedagogické praxe v kombinaci s věkem učitele jeho hodnocení vybraných aspektů aktivit profesního rozvoje. Komplexně se zaměřujeme na všechny jednotlivé skupiny učitelů v rámci jejich profesního kontinua a vzájemně je porovnáváme. Výzkumné otázky jsou formulovány takto: Jaký je vztah mezi věkem, délkou učitelské praxe a 1) učitelem oceňovanou užitečností aktivit profesního rozvoje pro vlastní

výuku; 2) učitelem oceňovaným pozitivním vlivem ve škole získávané zpětné vazby; 3) mírou profesní spolupráce mezi učiteli; 4) vnímáním překážek pro učast na vlastním profesním rozvoji?

K řešení těchto výzkumných otázek jsme přistoupili vytvořením vlastní kategorizace učitelů v datech TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013 a 2018 a datech Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) podle kombinace jejich věku a délky praxe a dále vytvořením vlastních obsahových indexů, a to výběrem relevantních položek z dotazníkových baterií uvedených výzkumů ve vztahu k položeným výzkumným otázkám. Dále uvádíme obecný popis datových souborů, námi vytvořené kategorie učitelů, způsob operacionalizace obsahových indexů a použité statistické procedury.

3.2 Charakteristika datových souborů

Pracovali jsme s datovými soubory TALIS 2013 a 2018. Jako doplňkový zdroj informací jsme využili data z šetření NIDV z roku 2015. Nejdříve popíšeme charakteristiku datového souboru a sběru dat TALIS, následně popíšeme charakteristiku a sběr dat v rámci šetření NIDV a užití těchto dat v rámci naší studie.

Šetření TALIS zkoumá prostředí, ve kterém probíhá učení, a pracovní podmínky učitelů ve školách. Informace jsou sbírány pomocí dotazníků v tištěné formě (záložní způsob administrace) či v online podobě (hlavní způsob administrace) (OECD, 2019a). Tyto dotazníky jsou určeny výběrovému souboru učitelů (stupeň ISCED 2) a ředitelům škol, na kterých tito učitelé působí. Reprezentativní výběr zahrnuje v každé zemi přibližně 200 škol a 20 učitelů v každé škole, minimální požadovaný podíl účastníků se škol byl 75 % z výběru. Do šetření TALIS 2013 bylo zapojeno 220 škol a 3 219 učitelů, v roce 2018 to bylo 219 škol a 3 447 učitelů v ČR. Z obou datových souborů jsme vyčlenili pro analýzy data učitelů druhého stupně ZŠ (tudíž nejsou zahrnuta data učitelů nižších stupňů gymnázií, která rovněž spadají do mezinárodní klasifikace ISCED 2). Velikost datových souborů činila: u TALIS 2013, $n = 2\,346$ (73 % z celkového souboru) a u TALIS 2018, $n = 2\,517$ (73 % z celkového souboru).

NIDV realizoval v roce 2015 dotazníkové šetření s cílem přispět k poznání v oblasti profesního rozvoje učitelů, přičemž konstrukce dotazníku byla mimo jiné inspirována šetřením TALIS z roku 2013. Cílová skupina respondentů byla rozšířena mimo skupinu ISCED 2. Bylo osloveno celkem 14 852 učitelů, kteří byli součástí databáze NIDV, jelikož se v minulosti účastnili aktivit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) pořádaných NIDV (Michek, 2016). Dotazník vyplnilo 2 472 respondentů, což činilo 16,7% návratnost. Pro účely naší analýzy jsme opět pracovali pouze s kategorií učitelů druhého stupně základních škol: $n = 428$ (17 % z celkového sou-

boru). S uvedeným datovým souborem jsme pracovali pouze v rámci analýzy vnímání překážek mezi učiteli pro účast na jejich profesním rozvoji, a to díky identické položce s TALIS dotazníkem, jež umožňuje náhled na vývoj dat v mezidobí sběru TALIS dat.

3.3 Kategorizace učitelů z hlediska věku a délky praxe

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsme v rámci datových souborů vytvořili vlastní pracovní kategorizaci učitelů na základě kombinace jejich věku a délky pedagogické praxe (viz tabulku 1). Kategorizace byla inspirována původním návrhem kariérního řádu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), který však v roce 2017 nebyl přijat. Návrh počítal s třístupňovým standardem učitele, který rozlišoval první dvouleté adaptační období, následně druhý kariérní stupeň, přičemž po sedmi letech pedagogické praxe by se učitel mohl přihlásit k atestačnímu řízení pro zařazení do třetího stupně (Řízení školy, 2017). Na základě práce s daty reflektujeme trend (viz Fessler & Rice, 2010), kdy do učitelské profese vstupují lidé starší 30 let, což do budoucna může ovlivňovat (a posilovat) i aktuální novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Tabulka 1

Vlastní kategorizace učitelů podle věku a délky praxe

Kategorie	Počet let praxe ve školství	Věk
1	do 2 let praxe	do 30 let včetně
2	do 10 let praxe	do 35 let včetně
3	do 10 let praxe	36–45 let
4	11 let praxe a více	36–45 let
5	11 let praxe a více	46–55 let
6	11 let praxe a více	56 a více
7	ostatní	

Zastoupení respondentů a velikost našeho datového souboru (učitelé druhého stupně ZŠ) v rámci jednotlivých kategorií (počet a procentuální zastoupení v jednotlivých datových souborech) představuje tabulka 2. Vzhledem k nízkému zastoupení respondentů u kategorií 1 a 7 (viz tabulku 2) budou prezentovány některé výsledky pouze pro kategorie 2 až 6, které mají vyšší výpovědní hodnotu.

Tabulka 2

Zastoupení respondentů v rámci jednotlivých kategorií

Kategorie	2013 TALIS		2015 NIDV		2018 TALIS	
1	44	2 %	6	2 %	132	5 %
2	455	19 %	58	15 %	375	15 %
3	150	6 %	25	7 %	232	9 %
4	564	24 %	86	23 %	570	23 %
5	635	27 %	134	35 %	650	26 %
6	399	17 %	56	15 %	480	19 %
7	97	4 %	14	4 %	66	3 %

3.4 Operacionalizace indexů

V datových souborech TALIS 2013 a 2018 byly vytvořeny tři indexy (v závorce je počet položek 2013, 2018): učitelovo hodnocení pozitivního vlivu profesního rozvoje s dopadem na výuku (7, 7); učitelovo hodnocení pozitivního vlivu ve škole získávané zpětné vazby (5, 6); učitelovo hodnocení profesní spolupráce (8, 8). Čtvrtý index zaměřený na bariéry v profesním rozvoji byl vytvořen shodně na datech TALIS 2013, 2018 i datech NIDV. Jelikož byly dotazníky v rámci šetření TALIS v průběhu let obměněny (což vnímáme jako krok ke zkvalitňování samotného výzkumného nástroje, nicméně to znesnadňuje porovnání výsledků mezi lety), jednotlivé indexy nejsou vždy tvořeny z identických dotazníkových položek (především u indexů profesního rozvoje a zpětné vazby, kde jsou položky jiné; u indexů profesní spolupráce jsou použity stejné položky).

Popisné charakteristiky indexů představuje tabulka 3. Konkrétní formule, čísla položek a použité Likertovy škály jsou uvedeny v příloze 2. Přesné znění a zasazení do kontextu dotazníku je dohledatelné v dotaznících zveřejněných na stránkách České školní inspekce. Výběr položek pro dané indexy učinili sami autoři této studie z širší nabídky položek v rámci dotazníkové baterie. Řídili jsme se relevancí obsahového zaměření položek a psychometrickým ověřením vnitřní konzistence indexů (viz tabulku 3).

Index profesního rozvoje TALIS 2013 byl vytvořen průměrem sedmi škálových položek (učitelé na čtyřstupňové škále oceňovali dopad na výuku u prohloubení faktických znalostí a vědomostí, pedagogických kompetencí, postupů hodnocení výsledků vzdělávání žáků, přístupů k individualizovanému učení apod.), zatímco v datech TALIS 2018 byl index vytvořen součtem sedmi dichotomických orientovaných více na učitele: *aktivita profesního vzdělávání vycházela z mých předchozích vědomostí, uzpůsobila se potřebám mého osobního rozvoje, probíhala delší dobu, zúčastnila se jí většina kolegů ze školy* apod.).

Index zpětné vazby byl vytvořen z dat TALIS 2013 průměrem pěti škálových položek (učitelé na čtyřstupňové škále oceňovali dopad zpětné vazby, ze strany školy v oblasti jejich faktických znalostí a vědomostí ve vyučovaných předmětech, způsobu organizace práce se třídou, výukových postupů apod.). Oproti tomu index u TALIS 2018 byl vytvořen součtem šesti dichotomických položek (učitelem označených jako vlivných na vlastní výuku ve vztahu k prohloubení faktických znalostí a vědomostí, pedagogických schopností, vedení třídy apod.).

Index profesní spolupráce byl vytvořen průměrem² z osmi identických škálových položek v obou datových souborech TALIS 2013 a 2018 (učitelé na šestistupňové škále vyjadřovali frekvenci vybraných činností profesní spolupráce).

Tabulka 3

Popisné charakteristiky indexů

	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Min	Max	Cronbachovo alfa
TALIS 2013						
Index profesního rozvoje	1675	2,99	0,53	1	4	0,811
Index zpětné vazby	2249	2,44	0,70	1	4	0,916
Index profesní spolupráce	2338	3,68	0,78	1	6	0,747
TALIS 2018						
Index profesního rozvoje	1912	3,53	1,57	0	7	0,700
Index zpětné vazby	1823	3,37	1,57	0	6	0,784
Index profesní spolupráce	2492	3,57	0,78	1	6	0,763

Poslední index, propojující datové soubory TALIS 2013, TALIS 2018 a NIDV 2015, *Index bariéry profesního rozvoje* byl vytvořen průměrem sedmi škálových položek identických ve všech souborech. Popisné charakteristiky tohoto indexu uvádí tabulka 4, znění položek je v příloze 2.

² V rámci naší studie používáme operacionalizaci indexu profesní spolupráce výpočtem průměru příslušných dotazníkových položek (viz přílohu 2), ačkoliv oficiální datové soubory tyto indexy obsahují. Ty jsou spočteny složitějším analytickým postupem (OECD, 2014, s. 155–157; OECD, 2019b, s. 210–212) s transformací na normální rozdělení se středem 10 a směrodatnou odchylkou 2. Vzhledem k tomu, že korelační koeficienty námi spočítaného indexu s indexy TCOOPS (TALIS 2013) a T3COOP (TALIS 2018) jsou v obou datových souborech 0,98, pokládáme náš přístup za oprávněný, a dokonce výhodný pro snazší interpretaci při vzájemném porovnávání dosažených výsledků v těchto indexech.

Tabulka 4

Popisné charakteristiky Indexu bariér profesního rozvoje

Index bariéry profesního rozvoje	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Min	Max	Cronbachova alfa
TALIS 2013	2335	2,06	0,46	1	4	0,669
NIDV 2015	429	2,14	0,44	1	4	0,616
TALIS 2018	2478	2,03	0,45	1	4	0,835

3.5 Statistické analýzy

Statistické analýzy jsme realizovali ve volně dostupném softwaru Jamovi. Při tvorbě indexů byla realizována položková analýza s kontrolou vnitřní konzistence vytvářených indexů pomocí Cronbachova alfa i McDonaldova omega. Pro popisné výsledky byly krom aritmetických průměrů a směrodatných odchylek spočteny i 95% intervaly spolehlivosti průměrů, které se promítly i do grafické prezentace výsledků. V programu SPSS (IBM, 2021) byly průměrné výsledky kontrolovány výpočtem bez i s učitelskými vahami. Rozdíl ve výsledcích byl minimální (max 0,08 v průměrech u použitých indexů, viz přílohu 1) a věcně nevýznamný, proto jsou dále všechny výsledky prezentovány jako nevážené. U sledovaných závislostí indexů na věku a délce praxe se ukázalo, že závislosti nejsou lineární. Proto byla orientačně použita i jednorozměrná analýza rozptylu ANOVA pro porovnání výsledků v indexech mezi jednotlivými kategoriemi, přičemž v těchto analýzách byly vynechány kategorie 1 a 7 (viz tabulku 2) pro nízký počet respondentů v těchto kategoriích. Pomocí korelačního koeficientu³ jsme si rovněž všimli vzájemných souvislostí mezi použitými indexy za účelem lepšího porozumění výsledkům.

4 Výsledky

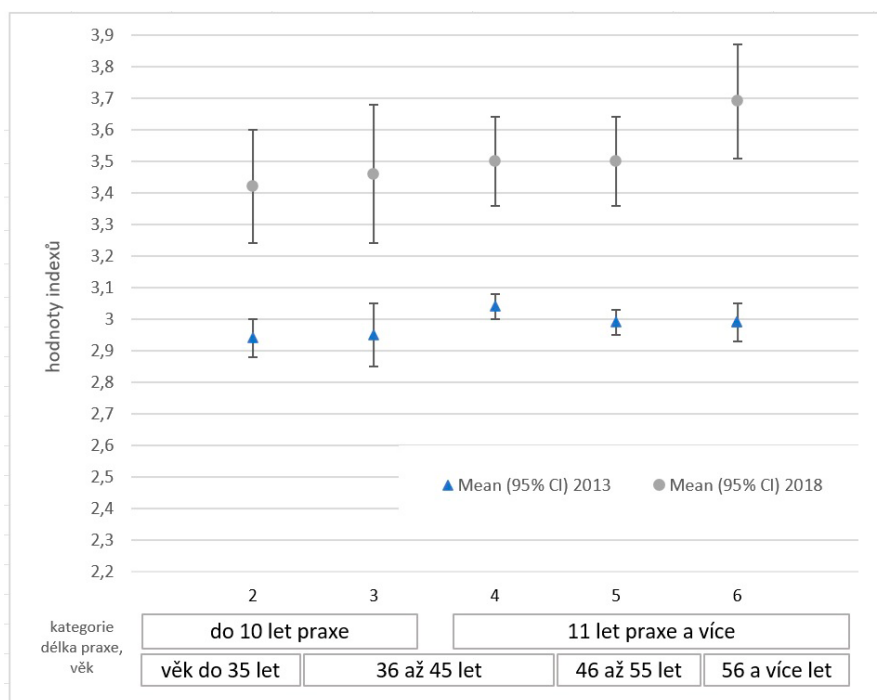
Výsledky budou představeny v pořadí jednotlivých výzkumných otázek.

1) *Jaký je vztah mezi délkou učitelské praxe, věkem učitele a učitelem oceňovanou užitečností aktivit profesního rozvoje pro vlastní výuku, učitelem oceňovaným pozitivním vlivem ve škole získávané zpětné vazby a mírou profesní spolupráce mezi učiteli?* V obou datových souborech (TALIS 2013 a 2018) se ukázalo, že starší a zkušenější učitelé hodnotí pozitivněji přínos aktivit profesního rozvoje než jejich mlad-

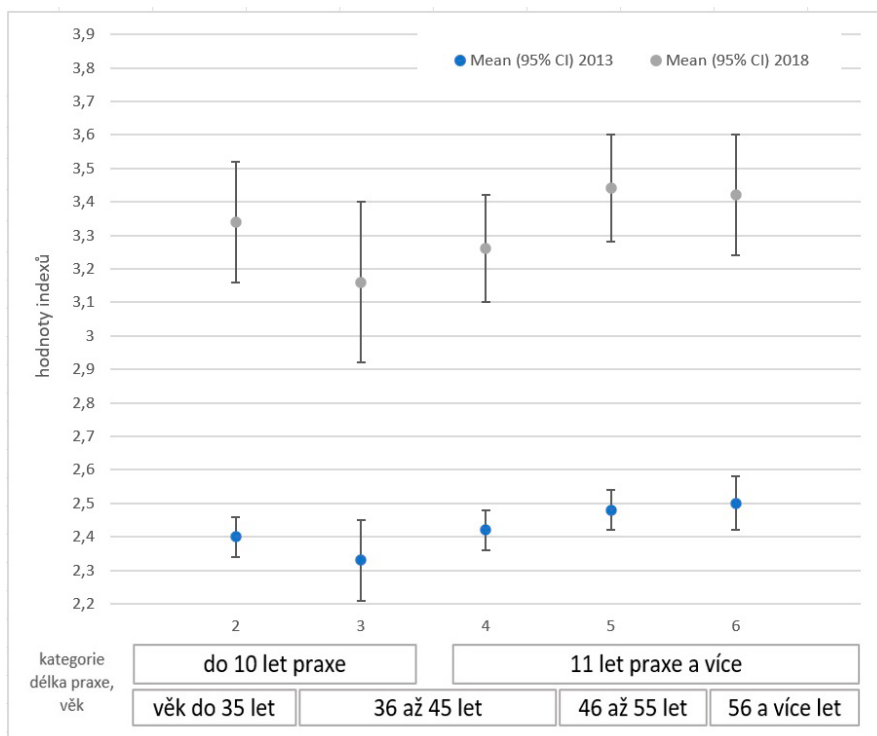
³ Prezentujeme výsledky Pearsonova korelačního koeficientu. Kontrolovány byly též výsledky pomocí Spearmanova koeficientu, věcně vycházely shodné hodnoty.

ší kolegové. Přínos pozitivního vlivu obdržené zpětné vazby je obecně napříč věkovými kategoriemi hodnocen jako spíše malý. Korelační analýza mezi indexy ukázala vzájemné – spíše slabší, ale logické – souvislosti.

Pakliže učitelé oceňují pozitivní vliv aktivit profesního rozvoje na svou výuku, existuje zde slabší korelace s tím, kdy tito učitelé současně oceňují i pozitivní změny ve výuce na základě obdržené zpětné vazby (r „2013“ = 0,21; „2018“ = 0,23). Tito učitelé také uvádějí četnější profesní spolupráci (r s indexem profesního rozvoje „2013“ = 0,16; „2018“ = 0,21; r s indexem zpětné vazby „2013“ = 0,34; „2018“ 0,24). Překvapivé pro nás byly výsledky testů ANOVA (u indexu spolupráce $p < 0,05$ v obou datových souborech; u indexu zpětné vazby $p < 0,05$ v roce 2013, v roce 2018 $p = 0,18$; u indexu profesního rozvoje v obou letech $p > 0,05$), ve kterých (téměř ve všech sledovaných indexech, jak v letech 2013, tak 2018) bylo vždy nejnižší hodnocení (hodnocen přínos jednotlivých indexů) zaznamenáno u kategorie 3, již vnímáme jako potenciálně nejvíce ohroženou skupinu učitelů (ve věku 36–45 let s praxí do 10 let), viz obrázky 2 až 4. Je otázkou, proč právě tato skupina



Obrázek 2
Index profesního rozvoje

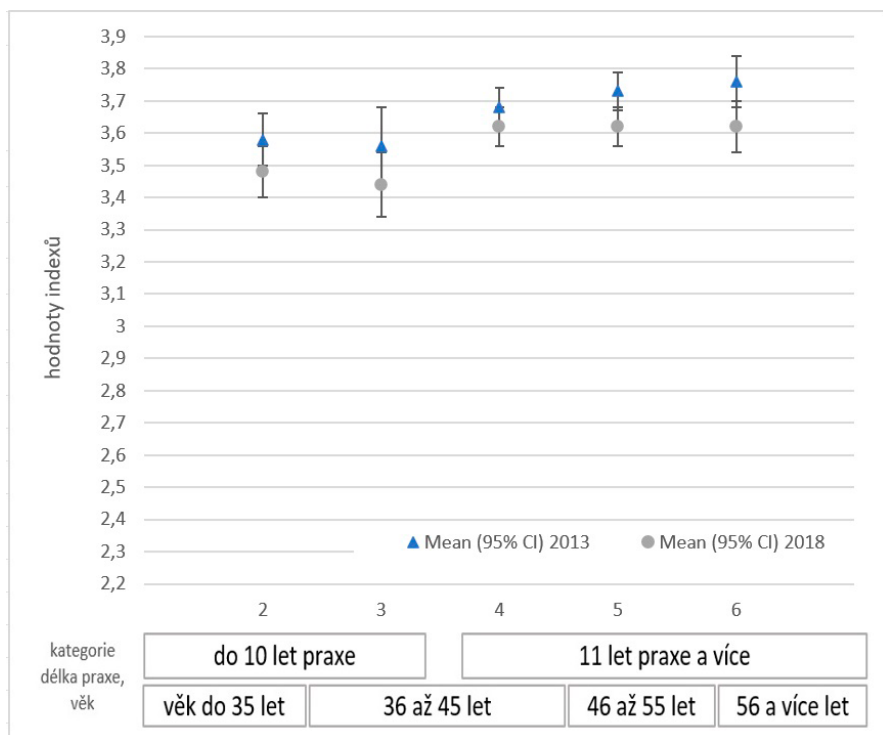


Obrázek 3

Index zpětné vazby

vykazuje nejmenší spokojenost a jaké proměnné toto hodnocení ovlivňují. To může být podnětem pro další výzkumná šetření.

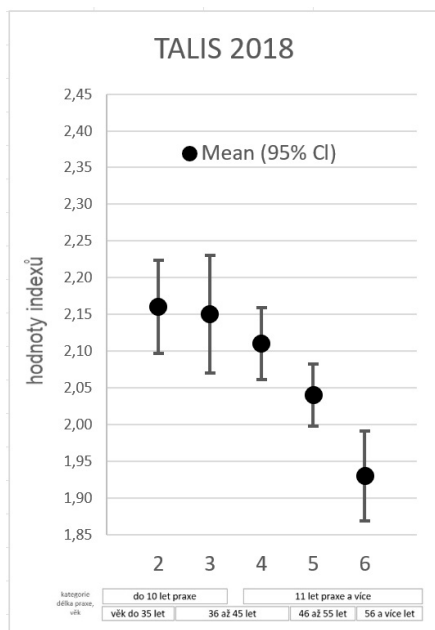
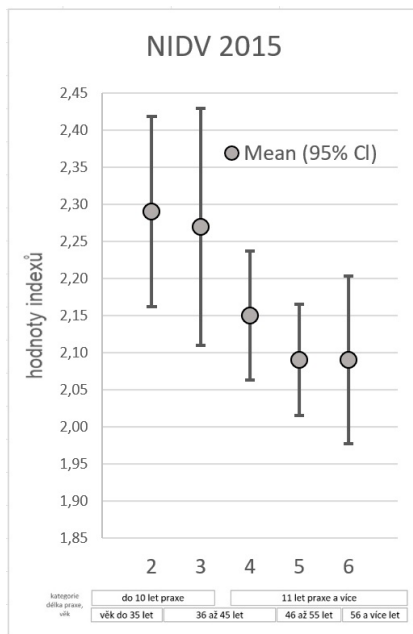
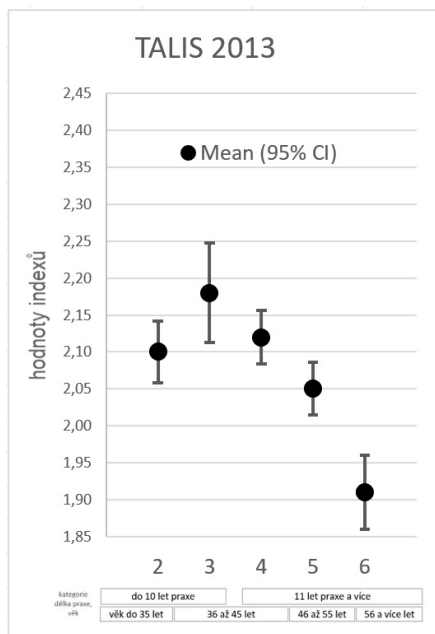
Tabulky s přesnými číselnými výsledky jednotlivých indexů obsahuje příloha 1. Pakliže data ukazují, že proměnné věk a délka pedagogické praxe učitele ovlivňují jeho hodnocení přínosu aktivit v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, můžeme očekávat i rozdílný přístup učitelů k těmto aktivitám, kde mohou sehrávat roli rozdílné potřeby, zkušenosti učitele atd.



Obrázek 4

Index profesní spolupráce

2) *Jaký je vztah mezi délkou učitelské praxe a vnímáním překážek pro účast na profesním rozvoji mezi učiteli?* V rámci všech tří datových souborů najdeme identický index se stejnými položkami, který se vztahuje k vnímaným překážkám v souvislosti s účastí na aktivitách profesního rozvoje (viz tabulku 4 a přílohu 2). Výsledky přinesly pozitivní zjištění, a to, že všechny tři datové soubory ukazují jednoznačný klesající trend (viz obrázek 5). S rostoucím věkem a délkou učitelské praxe učitelé vnímají méně překážek pro jejich účast na aktivitách profesního rozvoje. Důležité je také zmínit, že celkově učitelé nevnímají uvedené překážky jako významné pro účast na profesním rozvoji. Ve všech třech souborech vidíme shodu na tom, že učitelé uvádí kolizi s pracovním rozvrhem jako hlavní překážku pro účast na aktivitách profesního rozvoje, i přestože § 24 zákona o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) vymezuje až dvanáct volných pracovních dní pro účely dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.



Obrázek 5

Analýza rozptylu u jednotlivých datových souborů – vnímání překážek

Pozn.: Rozdíly mezi daty TALIS a NIDV jsou dané odlišným výběrem vzorku, tedy jeho strukturou. Obdobný trend pozorujeme u všech tří datových souborů.

5 Diskuze

5.1 *Diskuze výsledků ve vztahu k jiným studiím*

Zjištění z šetření TALIS 2013 a 2018, že starší a zkušenější učitelé hodnotí pozitivněji přínos aktivit profesního rozvoje na styl výuky než jejich mladší kolegové, je do jisté míry v rozporu se zjištěními z belgické studie Delvaux et al. (2013). V této studii naopak přínosnost aktivit profesního rozvoje hodnotili častěji mladší učitelé, kteří je na rozdíl od jejich starších kolegů potřebují k tomu, aby se profesionalizovali. Zkoumání tohoto rozporu by mohlo být předmětem dalších šetření.

Jak již bylo zmíněno, výzkum věnuje do značné míry pozornost především začínajícím učitelům, a to i z důvodu prevence jejich předčasného opouštění profese. Odpovídá tomu i první fáze profesního života učitele podle Daye (2012), kde může růst, nebo naopak klesat učitelův pocit účinnosti. Jsou popsány rozdílné potřeby a přístupy k profesnímu rozvoji mezi začínajícími a zkušenými učiteli (Brody & Hadar, 2013; Okas et al., 2014). Vhodná podpora prostřednictvím profesního rozvoje pro začínající učitele je klíčová, např. systém uvádějícího učitele, mentoring nebo podpora na úrovni profesního sdílení (Brody & Hadar, 2013; Kwok et al., 2022).

U učitelů v nejvyšších fázích profesního života rozeznává Day (2012) také dva protipóly, kde vedle vytrvání a silné angažovanosti může sílit ztráta motivace a únava u učitelů, tudíž i odchod do důchodu. Lazarová et al. (2011) v rámci výzkumu zkušených učitelů druhého stupně ZŠ nad 50 let uvádí několik faktorů ovlivňujících jejich profesní výkon, které jsou popsány na třech úrovních: individuální, institucionální a celospolečenské. Individuální úroveň je spojena především se sebejistotou, která se opírá o vlastní zkušenosti a dovoluje zkušeným učitelům improvizovat, umožňuje jim odstup a nadhled, na druhou stranu popisuje rostoucí pocit odpovědnosti u zkušených učitelů. Na institucionální úrovni je důležité sladit nižší ambice starších učitelů s ambicemi jejich mladších kolegů v podpoře pozitivního a přátelského klimatu. Dále pracovat se zkušenými učiteli, kteří mají chuť předávat své zkušenosti mladším kolegům (a dle našich výstupů jsou to také ti, již nejvíce oceňují přínos zpětné vazby). Na celospolečenské úrovni je klíčová otázka systémových změn a jejich komunikace učitelům, která je s ohledem na zkušenosti starších učitelů zásadní.

Potenciálně nejvíce nespokojenou (se svým profesním rozvojem) skupinou učitelů jsou ti ve věku 36–45 let s praxí do 10 let. To může být dáno jejich profesní a životní rolí. Z hlediska praxe jsou to ti, kteří již nejsou začínajícími učiteli a zapracovali se do profese. Day (2012) pro toto profesní období předkládá dvě možné varianty: učitelé mohou udržovat silný pocit identity a s ní související (sebe)účinnost a efektivitu ve třídě, nebo naopak je jejich profesní identita v ohrožení, a učitelé tak mohou ztrácet motivaci a odpou-

távat se od profese. Doplňme, že Huberman (1989) se ve své studii zabýval odlišností v této fázi u učitelů a učitelek, což patrně také souvisí s jejich životní rolí v tomto věku. Většina žen již má zkušenost s péčí o narozené děti, s kterými byly doma, zatímco většina mužů se věnovala zabezpečení rodiny a do jisté míry rozvoji kariéry. Day (2012) dále popisuje, že v následném období bude mít především pracovní prostředí vliv na motivaci a angažovanost učitele (přesněji pozitivní zkušenosti vedou k posílení nebo udržení angažovanosti, naopak zátěž a konkurenční napětí budou snižovat motivaci a angažovanost učitele).

V obou studiích se jedná o období, které lze označit „v půli“ či uprostřed kariéry (*mid-career teachers*). Booth et al. (2021) na základě přehledové studie, sekundární analýzy dat TALIS 2018 Velké Británie a dat získaných z ohniskových skupin charakterizuje učitele v této fázi profesní dráhy jako učitele, kteří vstupují do své „střední kariéry“, a to po přibližně pěti letech v praxi. Tato skupina prochází obdobím konkurujících si priorit v pracovním a osobním životě. Toto období je spojené s profesní a osobní krizí, kdy učitelé musejí skloubit svoji profesní roli s osobním životem, dále mohou zastávat nejednoduchou roli rodičů, mohou procházet partnerskou krizí, která podle demografických statistik často ústí v rozvod. Dále Booth et al. (2021) dospívají k závěru, že učitelé uprostřed kariéry se zdají být méně homogenní skupinou než začínající učitelé, kteří mají relativně konzistentní potřeby rozvoje, i když s individuálními a kontextovými variacemi souvisejícími s vyučovaným předmětem či předměty, fází, školou a osobními potřebami a aspiracemi. Jde o poměrně heterogenní skupinu, jejíž potřeby profesního rozvoje jsou různé, založené na individuálních ambicích, motivacích, odbornosti, okolnostech a širších životních orientacích. Pravděpodobně se budou lišit i způsoby, jimiž se učitelé v půli kariéry rozhodují nebo volí účast na aktivitách profesního rozvoje. Proto by profesní vzdělávání určitě mělo odpovídat potřebám této vnitřně diferencované skupiny učitelů. Obecně by pedagogický výzkum neměl opomíjet tuto skupinu učitelů, a naopak přicházet s doporučeními, jako je to v případě začínajících či seniorních učitelů.

To, že přínosnost zpětné vazby na škole napříč věkovými kategoriemi je hodnocena jako spíše malá, může souviset s charakterem zpětné vazby, která byla vymezena v dotaznících TALIS např. jako hospitace ve výuce, debata o kurikulu či o vzdělávacích výsledcích žáků, ať už získané z neformálních rozhovorů nebo více formálním a systematickým způsobem. Příčiny lze nalézt v nedostatečně rozvinutých přístupech hodnocení při získávání zpětné vazby formálním způsobem, např. při pravidelných ročních hodnoticích rozhovorech či v rámci pohospitačních rozhovorů. V takovém případě jde o dovednost poskytnutí zpětné vazby hodnotiteli, která je výpovědí o tom, že na školách nejsou dostatečně vytvořené systémy evaluace

učitelů (viz Delvaux et al., 2013), nejsou podporovány profesní učící se community (Vescio et al., 2008) nebo nemusí být v učitelských sborech vhodné klima (viz Urbánek et al., 2014) ke sdílení zpětné vazby či mohou být učitelské sbory balkanizovány (viz Stoll, 1998).

Výsledky může vysvětlovat fakt, že v České republice jsou rozmanité školy, co se týče stylů vedení a kompetencí ředitelů. To je dáno tím, že ve srovnání s evropskými zeměmi mají ředitelé v českém prostředí vysokou míru autonomie škol (viz např. Müllner, 2013). Pokud jde o styl vedení, rozlišujeme pedagogický či transformativní styl (viz Dvořák & Trunda, 2017; Hallinger, 2003). Rozdílná úroveň kompetencí u ředitelů je dána profesními znalostmi, dovednostmi a postoji k řízení školy. Jak uvádí Derrington a Brandon (2019), pěstování kultury kontinuálního učení a rozvoje podporuje diferencovaný přístup k supervizi a evaluaci učitele, které zároveň zohledňují různé potřeby, aspirace a podmínky učitelů, a to v závislosti k jejich profesní fázi. Je zřejmé, že ve školách, kde vedení školy vytváří systém profesního rozvoje (tj. dochází k průniku osobních cílů a cílů školy, profesní rozvoj je organizován a jsou pro něj vytvářeny podmínky, včetně sledování efektivnosti profesního rozvoje), se vytvářejí také podmínky pro užitečnou zpětnou vazbu učitelů (systém evaluace učitelů). S tím úzce souvisí vhodné školní klima a profesní spolupráce mezi kolegy. Ve školách, kde se učitelům lépe pracuje a profesionalizují se, mají také učitelé zájem participovat na aktivitách profesního rozvoje (viz vnitřní kontext škol; Tuytens et al., 2020).

5.2 *Limity výzkumu*

Je nutné zmínit limity realizované analýzy, které vycházejí z charakteru datových souborů, se kterými jsme pracovali. U souborů dat TALIS 2013 a 2018 je bohužel omezené srovnávání v čase, a to vzhledem k obměně dotazníků. Zejména jde o odlišné hodnocení efektivnosti profesního rozvoje (v datech TALIS 2013 šlo o hodnocení efektivitu profesního rozvoje s ohledem na výuku a práci se studenty, zatímco v datech TALIS 2018 se jednalo spíše o hodnocení samotných aktivit profesního rozvoje). Naopak hodnocení profesní spolupráce je v obou datových souborech shodné, hodnocení užitečnosti zpětné vazby je podobné. Data NIDV 2015 mají menší výpovědní hodnotu než datové soubory TALIS 2013 a 2018, jejichž vzorek představuje reprezentativní výběr. Nicméně data NIDV dokreslují stav v mezidobí šetření TALIS a vývoj mezi šetřeními TALIS výpověďmi učitelů, kteří se účastnili aktivit v rámci svého profesního rozvoje skrze vzdělávací nabídku NIDV. Stejně tak pro kategorie 1 a 7 v datech TALIS a NIDV platí menší zastoupení v rámci vzorku, tudíž i menší spolehlivost a výpovědní hodnota u těchto dvou kategorií, proto jejich výsledky neuvádíme.

6 Závěr a doporučení

Na základě našich zjištění z realizovaných sekundárních analýz dat TALIS a NIDV, v kombinaci s výstupy prezentovaných výzkumů a dalších zdrojů formulujeme následující doporučení pro oblast profesního rozvoje na úrovni ředitelů ZŠ, vzdělávací politiky a výzkumu.

V souladu s dřívějšími doporučeními (Zatloukal, et al., 2021) je důležité, aby se ředitelé škol osobně a odborně rozvíjeli ve všech oblastech pedagogického vedení školy a řízení pedagogického procesu, a to včetně kultury autoevaluace na školách, a tím posilovali své profesní kompetence (mj. hodnocení učitelů, podpora spolupráce učitelů a řízení mezilidských vztahů na pracovišti, odměňování učitelů, vzdělávání učitelů atd.). Z našich zjištění k tomu doporučujeme, aby se ředitelé škol seznamovali s výzkumnými zjištěními týkajícími se profesního rozvoje učitelů, empaticky a citlivěji využívali poznatky při personální práci s učiteli. Dále aby pečlivěji vyhodnocovali efektivitu aktivit a kurzů profesního rozvoje ve spolupráci s učiteli, kteří je absolvovali. Konkrétní akce, kurz či činnost, které vyhovují jednomu učiteli, jenž dokáže tyto nové poznatky integrovat do své pedagogické praxe, mohou znamenat přínos na úrovni výsledků jeho žáků (tj. efektivní aktivita profesního rozvoje). Nicméně to ještě neznamená, že obdobná akce bude se stejným efektem vyhovovat jeho kolegovi, který má odlišnou délku pedagogické praxe a věk, potažmo celému učitelskému sboru.

Vzdělávací politika by měla věnovat pozornost hned několika úrovním. Na úrovni krajské politiky ČŠI doporučuje v tematické zprávě, kde hledala společné znaky vzdělávání v úspěšných ZŠ (Zatloukal et al., 2021), aby zřizovatelé věnovali vysokou pozornost výběru ředitele školy ve vazbě na jím představenou vizi školy a kompetence v oblasti pedagogického vedení, utváření kultury vnitřního prostředí školy a vztahů mezi aktéry, personální politiky a řízení lidských zdrojů. Vzhledem k nízkým požadavkům státu na pozici ředitele školy (zdravotní způsobilost, trestní bezúhonnost, příslušná délka pedagogické či odborné praxe, splnění funkčního studia v rozsahu 100 hodin do dvou let od jmenování do funkce ředitele) jsou tato doporučení srozumitelná a logická – ČŠI u škol s horšími výsledky ve vzdělávání (Zatloukal et al., 2021) identifikovala tyto typické znaky: proměny leadershipu a vize školy, byrokratický leadership bez důrazu na vzdělávací výsledky žáků anebo častější změny aktérů školy – vyšší fluktuaci ředitelů a učitelů.

Tím se dostáváme na úroveň národní politiky, která by se měla zabývat problémy, kterým čelí vedení škol. ČŠI (Zatloukal et al., 2021, s. 86) popisuje existenci významných faktorů nepříznivě ovlivňujících kvalitu pedagogického řízení základních škol (např. administrativní náročnost práce, nedostatečný rozvoj v oblasti pedagogického řízení školy, nízký zájem uchazečů o pozici ředitele školy). Pokud bude realizován záměr Strategie 2030+

týkající se uceleného přípravného vzdělávání ředitelů, na které bude navazovat podpora a péče o profesní rozvoj ředitelů škol – včetně možnosti stáží na jiných školách, nastavení systému začínajících a uvádějících ředitelů, možnosti supervizí, koučinku apod. –, budou z toho těžit učitelé a potažmo i jejich žáci. Lze ocenit zvýšenou pozornost vzdělávací politiky vůči začínajícím učitelům, viz strategickou linii Strategie 2030+ (Fryč et al., 2020), dále v první polovině roku 2023 schválenou novelu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, dle které ředitel od 1. 1. 2024 určí každému učiteli, který začal po 1. 1. 2022 vůbec poprvé vykonávat zaměstnání učitele, odpovídající délku adaptačního období a přidělí mu uvádějícího učitele. Nicméně i s odkazem na Lukase (2011) začínající učitelé představují pouze cca 16 % všech učitelů regionálního školství (učitelé s délkou praxe 0–4 let) a vzdělávací politika by se měla soustředit na podporu všech učitelů v celé délce profesionalizačního kontinua, tj. na podporu jak začínajících učitelů, tak těch v půli kariérní cesty a rovněž i seniorních učitelů.

Na základě našich výstupů chceme poukázat především na skupinu učitelů v půli kariéry, kteří mají délku praxe 5–15 let a tvoří nehomogenní skupinu v rozsahu cca 32 % všech učitelů. Booth et al. (2021) navrhuji čtyři široké a potenciálně se překrývající skupiny učitelů uprostřed kariéry: 1) kariérní lezci (*career climbers*; ti, kteří postupují po tradičním kariérním žebříčku do rolí vedoucích pedagogických pracovníků); 2) spokojení oddaní (*satisfied stalwarts*; do značné míry spokojení, často kvalifikovaní učitelé praktici, oddaní této profesi, bez úmyslu rozvíjet svou kariéru ve smyslu vedoucích rolí nebo povědomí o tom, jak toho dosáhnout); 3) zaměření na rodinu (*family focusers*; ti, kteří udržují nebo se snaží udržet dvojí zaměření na rodinný život a kariéru učitele); a 4) nespokojení zůstávající (*dissatisfied stayers*; ti s malými kariérními ambicemi, kteří vidí malou alternativu k výuce a jsou nespokojeni se svou rolí). Podpora profesního rozvoje každé ze čtyř skupin v půli kariéry by měla být odlišná. Pokud jsou nabídky aktivit profesního rozvoje pro všechny učitele v půli kariéry shodné, tak logicky musí být pro některou ze skupin neefektivní. Analogicky by měla být takto diferencovaná nabídka aktivit profesního rozvoje i pro učitele s praxí delší než 15 let. Ale do jaké míry budou tyto požadavky naplňovány v systému, kde volná ruka trhu nabízí často až nepřehlednou nabídku vzdělávacích obsahů (a to nejen pro pedagogické pracovníky, ale i ředitele škol)?

V současnosti je profesní rozvoj učitelů pod tlakem nabídky vzdělávacích agentur, které mají z pochopitelného podnikatelského zájmu tendenci zajistit co nejvíce účastníků kurzů a aktivit profesního rozvoje s vidinou co největšího zisku. K nim se přidávají i neziskové organizace, které v rámci fundraisingových aktivit získávají prostředky z veřejných zdrojů. Komerční i neziskové subjekty stimulují poptávku škol, uzpůsobují nabízené aktivity potenciálním finančním možnostem, ze kterých budou aktivity, kurzy

a činnost těchto subjektů dotovány. Finančními zdroji, ze kterých je hrazen profesní rozvoj učitelů, jsou: například příspěvek státu z prostředků ostatních neinvestičních výdajů, osobní poplatky účastníků, dotace nevládních organizací, podpora formou mezinárodních programů (projekty Evropského sociálního fondu, šablony), finanční prostředky soukromých nadací a jiné zdroje. V této souvislosti si klademe otázku, zdali u všech aktivit profesního rozvoje pedagogů ZŠ financovaných z peněz daňových poplatníků Evropské unie (EU) z výše uvedených zdrojů v celkové každoroční odhadované výši téměř 350 mil. Kč (více se věnujeme odhadu celkové každoroční částky financování profesního rozvoje v ČR v příloze 3) byla vyhodnocována efektivita z hlediska přínosů pro výsledky učení žáků (viz např. Garet et al., 2001; Vescio et al., 2008; Yoon et al., 2007). Vzhledem k tomu, že jsme takové informace nedohledali, pravděpodobně není kvalita a efektivita financovaných programů monitorována.

V neposlední řadě zde apelujeme na vzdělávací politiku se stále opomíjenou otázkou standardizace učitelské profese. V ČR schází již desítky let zmiňovaný standard učitele a standard ředitele školy (Strategie 2030+ hovoří o kompetenčním profilu učitele/ředitele) a kariérní systém pro pedagogické pracovníky a ředitele škol, který by stanovil jejich „jízdní řád“ a profesionalizoval český vzdělávací systém (k příčinám nepřijetí kariérního systému viz Michek & Spilková, 2021). Z hlediska systému v něm dále schází pro regionální školství možnost využití sabatiklu, tj. dlouhodobějšího volna pro učitele, který je v ČR možný pouze na vysokých školách v podobě tvůrčího volna (§ 76 zákona o vysokých školách). To umožňuje akademickým pracovníkům požádat o tvůrčí volno v délce šesti měsíců jedenkrát za sedm let. Efektivnost sabatiklu v akademickém prostředí vysokého školství popisují studie z univerzit v Izraeli, Novém Zélandu a USA (Davidson et al., 2010), z Německa (Rothland, 2013) a přehledová studie (Otto & Kroth, 2011). Vztahem sabatiklu k vyhoření z práce a fluktuaci mezi učiteli základní školy se v letech 1991–1992 v Izraeli věnovala studie Gazieli (1995), která zjistila velký dopad sabatiklu na posílení profesní image učitelů, snížení jejich pocitů pracovního vyhoření a úmyslů opustit své pracoviště nebo profesi.

V neposlední řadě navrhuje několik potenciálních směrů a témat pro další **výzkum**, které by zaplnily mezery v poznání českého kontextu. Nabízí se prozkoumat, jak různé skupiny učitelů ve střední fázi kariéry a seniorní učitelé vnímají školní podporu a podporu profesního rozvoje. To souvisí i s možným zkoumáním vztahů mezi různými modely podpory a rozvoje učitelů. Dále by mohla být prozkoumána nabídka a kvalita aktivit profesního rozvoje učitelů (zde se otevírá možnost spolupráce s učiteli a řediteli škol), zda a jak se ředitelé škol zabývají efektivností aktivit profesního rozvoje učitelů.

Literatura

- Booth, J., Coldwell, M., Müller, L.-M., Perry, E., & Zuccollo, J. (2021). Mid-Career teachers: A mixed methods scoping study of professional development, career progression and retention. *Education Sciences*, 11(6), 1–33.
<https://doi.org/10.3390/educsci11060299>
- Boselie, P. (2014). *Strategic human resource management: A balanced approach* (2nd Ed.). McGraw Hill.
- Brody, D. L., & Hadar, L. L. (2013). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 145–161.
<https://doi.org/10.1177/0022487112466898>
- Davidson, O. B., Eden, D., Westman, M., Cohen-Charash, Y., Hammer, L. B., Kluger, A. N., Krausz, M., Maslach, C., O'Driscoll, M., Perrewé, P. L., Quick, J. C., Rosenblatt, Z., & Spector, P. E. (2010). Sabbatical leave: Who gains and how much? *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 953–964.
<https://doi.org/10.1037/a0020068>
- Day, C. (2012). The new lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26.
<http://www.jstor.org/stable/23479560>
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>
- Derrington, M. L., & Brandon, J. (2019). *Differentiated teacher evaluation and professional learning: Policies and practices for promoting career growth*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-16454-6>
- Dvořák, D., & Trunda, J. (2017). *Pedagogické vedení škol: analytická zpráva*.
https://projekty.npi.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/znalostni-databaze/analyticke_zpravy/ANALYZA_Pedag_vedeni.pdf
- Eros, J. (2011). The career cycle and the second stage of teaching: Implications for policy and professional development. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 65–70.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2011.546683>
- Fang, G., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2021). Secondary school teachers' professional development in Australia and Shanghai: Needs, support, and barriers. *SAGE Open*, 11(3), 1–11.
<https://doi.org/10.1177/21582440211026951>
- Fessler, R., & Rice, E. (2010). Teachers career stages and professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (third edition) (pp. 582–586). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00656-4>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťánková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.
https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338.
<http://dx.doi.org/10.1080/0260137950140406>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
<https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Records*, 91(1), 31–57.
<https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Cherrington, S., & Wansbrough, D. (2010). Evaluating New Zealand early childhood education professional development: Access, barriers and effectiveness. *International Research in Early Childhood Education*, 1(2), 29–41.
<https://doi.org/10.4225/03/5821083151c43>
- IBM. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. IBM Corp.
- Jamovi. (n.d.). *Jamovi: open statistical software for the desktop and cloud*.
<https://www.jamovi.org>
- Kaplinsky, R., & Morris M. (2001). *A handbook for value chain research*. International Development Research Centre (IDRC).
<https://www.scribd.com/document/52096652/Kaplinsky-y-Morris-A-handbook-for-value-chain-research>
- Kasíková, H. (2003). Učitel na cestě inovací. *Studia paedagogica*, 51(8), 47–67.
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2015-4-528>
- Knies, E., & Leisink, P. (2014). Linking people management and extra-role behaviour: Results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24(1), 57–76.
<https://doi.org/10.1111/1748-8583.12023>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Kwee, Ch. T. T. (2020). The application of career theories in teachers' professional development and career decision: A literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 3997–4008.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080925>
- Kwok, A., Keese, J., Suárez, M., Mitchell, D., & Huston, D. (2022). Novice teacher vertical professional development? Exploring teachers' and coaches' beliefs throughout a two-year induction program. *Learning Environments Research*, 25(2), 255–270.
<https://doi.org/10.1007/s10984-021-09360-3>

- Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
- Lazarová, B. et al. (2011). *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Paido.
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Navrátilová, A., Soukop, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Hájek, O., Zatloukal, T., Basl, J., Boudová, S., Andrys, O., Folwarczný, R., Novosák, J., Daniel, S., & Pražáková, D. (2021). *Sekundární analýza TALIS 2018: Klima sboru, problémové třídy a didaktické metody*. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/html/2021/Sekundarni_analyza_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
- Louws, M. L., van Veen, K., Meirink, J. A., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487–504.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241>
- Lukas, J. (2011). Vývoj a kariéra učitele. In B. Lazarová et al., *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů* (s. 59–72). Paido.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Mid-continent Research for Education and Learning.
- 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>
- Michek, S., & Spilková, V. (2021). Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), 323–350.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.979>
- Müllner, J. (2013). *Evaluační v evropských vzdělávacích systémech* [disertační práce]. Univerzita Karlova.
- NIDV. (2015). *Kariérní systém pro učitele a pro ředitele*. Databáze výstupů projektů: Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost.
<https://database.op-vk.cz/Product/Detail/62703>
- OECD. (2014). *TALIS 2013: Technical report*.
<https://web.archive.oecd.org/2020-04-30/273403-talis-technical-report-2013.pdf>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*.
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD. (2019b). *TALIS 2018: Technical report*.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- Okas, A., Schaaf, M., & Krull, E. (2014). Novice and experienced teachers' views on professionalism. *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences*, 18(68/63), 327–344.
<https://doi.org/10.3176/tr.2014.4.02>
- Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání. (2023, 18. května). *Průběžná evaluace implementace OP VVV*.
<https://opvvv.msmt.cz/balicek-dokumentu/item1015364.htm>
- Otto, L. R., & Kroth, M. (2011). An examination of the benefits and costs of sabbatical leave for general higher education, industry, and professional-technical/community college environments. *Journal of STEM Teacher Education*, 48(3), 22–43.
<https://doi.org/10.30707/JSTE48.3Otto>

- Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. The Free Press.
- Pražáková, D. (2021, 10. května). *Profesní rozvoj učitelů v datech ČŠI. Řízení školy*.
www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/profesi-rozvoj-ucitelu-v-datech-csi.a-7752.html
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Rothland, M. (2013). Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer: Wer profitiert und in welcher Form? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 551–574.
<https://doi.org/10.25656/01:11978>
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639–656.
<https://doi.org/10.1177/1741143215623786>
- Řízení školy. (2017, 24. května). *Kariérní rád pro učitele: manažerské shrnutí*.
<https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/karierni-rad-pro-ucitele.a-2723.html>
- Smetáčková, I., & Vozková, A. (2021). Učitelské sdílení profesních zkušeností: aktuální pohled z českých škol. *Pedagogika*, 71(2), 177–198.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1858>
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9–14.
<https://doi.org/10.18296/set.0805>
- Tuytens, M., Devos, G., & Vanblaere, B. (2020). An integral perspective on teacher evaluation: A review of empirical studies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 153–183
<https://doi.org/10.1007/s11092-020-09321-z>
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2015.5>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (1998).
https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=111/1998%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004).
https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

- Zatloukal, T., Andrys, O., Basl, J., Beneš, T., Bláhová, A., Bogdanowicz, R., Borkovcová, I., Boudová, D., Brabcová, E., Brusenbauch Meislová, M., Cipínová J., Coufalová, V., Čámský, P., Daniel, S., Dobalová, L., Drábek, P., Folwarczný, R., Francová, Fürstová, A., ... & Zymová, K. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021. Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce.
[https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))
- Zatloukal, T., Andrys, O., Appel, M., Basl, J., Beneš, T., Bláhová, A., Borkovcová, I., Boudová, S., Brabcová, E., Brusenbauch Meislová, E., Cipínová, J., Colledani, M., Coufalová, V., Čámský, P., Daniel, S., Dobalová, S., Dvořák, J., Erhart, J., Fiedlerová, V., ... & Zymová, K. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce.
[https://csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(5\)](https://csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(5))
- Zhang, S., Shi, Q., & Lin, E. (2020). Professional development needs, support, and barriers: TALIS US new and veteran teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 46(3), 440–453.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1614967>

Příloha 1

Porovnání výsledků u jednotlivých indexů bez užití učitelských vah

Index profesního rozvoje TALIS								
	Bez učitelských vah 2013				Bez učitelských vah 2018			
Kategorie	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
2	330	2,94	0,61	0,03	281	3,42	1,51	0,09
3	117	2,95	0,53	0,05	179	3,46	1,51	0,11
4	430	3,04	0,50	0,02	439	3,50	1,52	0,07
5	478	2,99	0,51	0,02	532	3,50	1,56	0,07
6	223	2,99	0,45	0,03	323	3,69	1,66	0,09

Index zpětné vazby TALIS								
	Bez učitelských vah 2013				Bez učitelských vah 2018			
Kategorie	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
2	432	2,40	0,71	0,03	277	3,34	1,56	0,09
3	143	2,33	0,68	0,06	176	3,16	1,56	0,12
4	536	2,42	0,70	0,03	411	3,26	1,53	0,08
5	619	2,48	0,67	0,03	475	3,44	1,63	0,08
6	386	2,50	0,72	0,04	321	3,42	1,54	0,09

Index profesní spolupráce TALIS								
	Bez učitelských vah 2013				Bez učitelských vah 2018			
Kategorie	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
2	455	3,58	0,77	0,04	372	3,48	0,79	0,04
3	149	3,56	0,71	0,06	229	3,44	0,79	0,05
4	563	3,68	0,77	0,03	565	3,62	0,75	0,03
5	632	3,73	0,78	0,03	647	3,62	0,77	0,03
6	397	3,76	0,82	0,04	475	3,62	0,81	0,04

Příloha 2

Popis položek jednotlivých indexů

Index profesního rozvoje

TALIS 2013: průměr 7 škálových položek, otázka 22; učitelé posuzovali pozitivní účinek na výuku u následujících oblastí profesního vzdělávání, pokud je obsahovalo. Nabídnuta byla škála 1 až 4, přičemž 1 = žádný, 2 = malý, 3 = střední, 4 = velký.

- Prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučují;
- pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů;
- postupy hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti žáků;
- přístupy k individualizovanému učení;
- chování žáků a vedení třídy;
- výuka průřezových dovedností (např. řešení problémů, dovednost učit se);
- přístupy k rozvíjení všeobecných kompetencí potřebných pro budoucí zaměstnání nebo další studium).

TALIS 2018: součet 7 dichotomických položek, otázka 25; učitelé označovali činnosti profesního rozvoje, které podle nich měly nejpozitivnější vliv na styl jejich výuky.

- Vycházela z mých předchozích vědomostí;
- uzpůsobila se potřebám mého osobního rozvoje;
- probíhala delší dobu, např. několik týdnů i déle;
- konala se v mé škole;
- zúčastnila se jí většina kolegů ze školy;
- poskytovala možnosti kolaborativního učení;
- poskytovala mi příležitosti procvičit si a aplikovat nové postupy a poznatky v mé třídě.

Index zpětné vazby

TALIS 2013: průměr 5 škálových položek, otázka 30; učitelé posuzovali pozitivní vliv zpětné vazby v nabídnutých oblastech, jaké se jim ve škole dostává. Odpovídali na čtyřstupňové škále 1 až 4, přičemž 1 = žádná pozitivní změna, 2 = malá změna, 3 = střední změna, 4 = velká změna.

- Vaše faktické znalosti a vědomosti v hlavním předmětu (či více předmětech), který vyučujete;
- váš způsob organizace práce se třídou;
- vaše výukové postupy;
- vaše využívání výsledků hodnocení žáků k tomu, aby se lépe učili;
- vámi uplatňované metody při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

TALIS 2018: součet 6 dichotomických položek, otázka 30; učitelé posuzovali pozitivní vliv zpětné vazby, výběrem z nabídnutých oblastí.

- Prohloubení mých faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučuji;
- pedagogické schopnosti pro výuku mého předmětu;
- využití hodnocení žáků za účelem zlepšení jejich učení;
- vedení třídy;
- metody výuky žáků se speciálními potřebami; metody výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí.

Index profesní spolupráce

Index byl vytvořen průměrem 8 škálových položek, které jsou identické v obou datových souborech TALIS 2013: otázka 33; TALIS 2018: otázka 32. Učitelé se vyjadřovali k frekvenci nabídnutých aktivit na šestistupňové škále: 1 = nikdy, 2 = jednou za rok nebo méně často, 3 = 2–4krát za rok, 4 = 5–10krát za rok, 5 = 1–3krát za měsíc, 6 = jednou za týden nebo častěji.

- Vyučuji týmově společně s jinými učiteli v těžké třídě;
- pozoruji výuku ostatních učitelů a poskytuji jim zpětnou vazbu;
- zapojuji se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů);
- vyměňuji si učební materiály s kolegy;
- probírám s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků;
- spolupracuji s ostatními učiteli v této škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků;
- účastním se společných porad;
- společně s kolegy pracujeme na svém profesním rozvoji.

Index bariéry profesního rozvoje

Index byl vytvořen průměrem 7 škálových položek, které jsou identické ve všech datových souborech TALIS 2013: otázka 27; NIDV 2015: otázka 8; TALIS 2018: otázka 27. Učitelé vyjadřovali míru souhlasu s následujícími výroky na čtyřstupňové škále: 1 = rozhodně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = souhlasím, 4 = rozhodně souhlasím.

- Nemám potřebné předpoklady (např. kvalifikaci, zkušenosti, odpracované roky);
- profesní vzdělávání je příliš finančně náročné;
- zaměstnavatel jej dostatečně nepodporuje;
- profesní vzdělávání koliduje s mým pracovním rozvrhem;
- nemám čas kvůli rodinným povinnostem;
- neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání;
- k účasti v aktivitách profesního vzdělávání nejsem nijak motivován/a.

Příloha 3

Stat' k financování aktivit profesního rozvoje v ČR

Zjistit přesnou částku, která je v ČR každoročně vynakládána na profesní rozvoj učitelů není snadné, jednalo by se o samostatnou analýzu založenou na metodách desk research. Lze se však pomocí odhadu rámcově k této částce přiblížit a poukázat, o jak rozsáhlé prostředky zejména z veřejných zdrojů získaných od daňových poplatníků ČR či ze zahraničí (např. projekty Evropského sociálního fondu či šablony) se jedná. Výdaje na DVPP lze hradit z ONIV. Dle Principů rozpisu rozpočtu přímých výdajů územních samosprávných celků regionálního školství na rok 2022 MŠMT poskytlo na ONIV celkový objem finančních prostředků ve výši 3,51 mld. Kč. 3 745 ZŠ (včetně ZŠ s MŠ) obdrželo pro rok 2022 na ONIV 1 426 mil. Kč (viz opět Principy rozpisu rozpočtu přímých výdajů regionálního školství územních samosprávných celků na rok 2022). Nutno však podotknout, že z ONIV jsou hrazeny výdaje školy na dopravu při akcích v rámci vzdělávání podle příslušného rámcového vzdělávacího programu (RVP), výdaje na učební pomůcky, výdaje na školní potřeby a na učebnice, pokud jsou podle školského zákona poskytovány bezplatně, a na činnosti, které přímo souvisejí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání, ale i náhrady platu za dočasnou pracovní neschopnost jakožto náklady vyplývající ze základních pracovněprávních vztahů. Vzhledem k tomu, že základní školy využívaly poskytované DVPP v rámci prostředků EU ze šablon, místních akčních plánů apod., odhadujeme, že na DVPP bylo v roce 2022 vynaloženo 100 mil. Kč.

Dle zprávy firmy Deloitte „Průběžná evaluace implementace OP VVV – Průběžná zpráva k 15. 3. 2023“ (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání; 2023) lze odhadnout finanční prostředky na DVPP pro ZŠ. Ve zprávě se uvádí, že v první vlně šablon využilo DVPP v rozsahu 16 hodin 1 601 základních škol, DVPP v rozsahu 32 hodin využilo 1 078 základních škol. V první vlně základní školy mohly využívat také DVPP v rozsahu 56 hodin (384 základních škol) a 80 hodin (294 základních škol). Ve druhé vlně šablon mohly základní školy využívat DVPP v rozsahu 8 hodin a tuto možnost využilo 2 455 základních škol. Dále sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv, v první vlně využilo 751, v druhé vlně 642 a ve třetí vlně 541 základních škol. Profesní rozvoj pedagogů prostřednictvím supersupervize, mentoringu či koučingu využilo ve druhé vlně 181 základních škol. Z hlediska finančních prostředků bylo vynaloženo: v období 2016–2019 na šablony pro MŠ a ZŠ I 3 305 mil. Kč (výzvy 02_16_022 a 02_16_023), v období 2018–2022 na šablony II (MŠ a ZŠ) 6 023 mil. Kč (výzvy 02_18_063 a 02_18_064) a v období 2020–2023 na šablony III (MŠ a ZŠ) 3 063 mil. Kč (výzvy č. 02_20_080 a 02_20_081). Na základě infor-

mací poskytnutých Odborem administrace projektů regionálního školství MŠMT bylo na profesní rozvoj prostřednictvím zmíněných šablon financovaných z operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání (OP VVV) každý rok v období 2016–2023 vynaloženo v průměru 122 mil. Kč (viz následující tabulku).

Prostředky vynaložené na Místní akční plány rozvoje vzdělávání prostřednictvím, ze kterých se také realizovaly aktivity DVPP a případně další aktivity DVPP financované z dalších výzev OP VVV, byly dle našeho odhadu v obdobné výši jako šablony. Celkově tedy mohlo být na profesní rozvoj pedagogů ZŠ v posledních sedmi letech v průměru každoročně vynaloženo 350 milionů Kč.

Tabulka: Finanční prostředky vynaložené ze Šablon I–III v období 2016–2023 na profesní rozvoj pedagogů ZŠ (na základě dat z MŠMT)

Typ profesního rozvoje pedagogů ZŠ	Šablony I 2016–2019 (Kč)	Šablony II 2018–2022 (Kč)	Šablony III 2020–2023 (Kč)	Celkem (Kč)
Vzdělávání pedagogických pracovníků	325 429 520	287 263 560		612 693 080
Tandemová výuka	31 197 800	35 762 200	30 242 490	97 202 490
Vzájemná spolupráce pedagogů	40 485 224	30 796 752		71 281 976
Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol/školských zařízení prostřednictvím vzájemných návštěv	25 722 268	22 759 260	9 426 780	57 908 308
Vzdělávání pedagogického sboru	35 339 600	12 139 360		47 478 960
Zahraniční stáže pedagogických pracovníků			46 527 675	46 527 675
Ostatní aktivity profesního rozvoje pedagogů	26 540 622			26 540 622
Profesní rozvoj pedagogů prostřednictvím supervize/mentoringu/koučinku		10 792 086		10 792 086
Nové metody ve výuce/vzdělávání	4 328 485	3 179 268		7 507 753
Celkem	489 043 519	402 692 486	86 196 945	977 932 950