PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL: PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Professional Development of Czech Primary School Teachers of English: Literature Review

Šárka COX

https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0055-2021-1

Abstrakt: *Přehledová studie představuje 14 vybraných empirických výzkumů zaměřujících se na oblast profesního rozvoje učitelů angličtiny na 1. stupni ZŠ. Pro nedostatek nalezených výzkumů daného tématu byla studie doplněna o relevantní výzkumy profesního rozvoje u učitelů všech předmětů na ZŠ a u vyučujících angličtiny mateřských, středních a vysokých škol.*

Klíčová slova: *Profesní rozvoj, učitelé angličtiny 1. stupně ZŠ, pedagogický výzkum*

Abstract: *This work introduces 14 selected empirical studies focusing on the area of continuous professional development of primary English language teachers. For the lack of research found on the given topic, related studies were added discussing continuous professional development of all primary and lower secondary school teachers and English language teachers at pre-schools, secondary and tertiary institutions.*

Key words: *Continuous professional development, primary English language teachers, pedagogical research*

1 Úvod

Tato přehledová studie vznikla jako součást plánovaného výzkumu profesního rozvoje učitelů anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Jejím hlavním cílem je představit 14 vybraných výzkumných studií zabývajících se daným tématem nebo tématem velmi podobným. V následujícím textu bude nejprve zodpovězena otázka, proč zkoumat danou oblast a čím konkrétněji se

bude zabývat můj výzkum. Dále budou uvedena hlavní teoretická východiska problematiky profesního rozvoje, kapitoly věnované 14 nalezeným studiím a konečně shrnutí nejdůležitějších poznatků v závěru.

Profesní rozvoj, zejména učitelů anglického jazyka, je častým předmětem výzkumů po celém světě. Méně často se ale zkoumá profesní rozvoj učitelů angličtiny, kteří vyučují žáky na primárním stupni školy, v porovnání s učiteli angličtiny u dospělých nebo náctiletých. To dokládá i tato přehledová studie. Nalezeny byly pouze čtyři výzkumy zaměřující se na profesní rozvoj učitelů angličtiny na 1. stupni ZŠ, proto byla tato studie doplněna o výzkumy s velmi podobnou tématikou profesního rozvoje učitelů angličtiny vyšších nebo nižších typů škol a učitelů jiných předmětů na ZŠ.

Pod vlivem globalizace a hospodářského a kulturního růstu konec 20. století přináší množství změn, na které většina neanglicky mluvících zemí reaguje zaváděním povinné výuky angličtiny do základního vzdělávání. Často se, podle vzoru „čím dříve, tím lépe“, anglický jazyk vyučuje u nejnižších ročníků základních škol nebo dokonce již v předškolním vzdělávání. Do českých základních škol byla v roce 2006 angličtina zavedena jako povinný předmět od třetího ročníku. Tomuto rozhodnutí se musely přizpůsobit nejen vysoké školy ve své pregraduální přípravě učitelů a instituce zabývající se profesním rozvojem již kvalifikovaných učitelů, ale samozřejmě i základní školy a samotní učitelé, kterých se změna dotkla asi nejvíce. Situace se mnohdy komplikuje i tím, že některé základní školy se, podle vlastních preferencí či preferencí rodičů, rozhodnou angličtinu vyučovat již od druhého nebo dokonce prvního ročníku. Vyvstávají tak otázky, zda je příprava prvostupňových angličtinářů dostačující po stránce oborové, didaktické a pedagogicko-psychologické, zda se jim naskýtá dostatek vhodných příležitostí k profesnímu rozvoji a jak jsou jich schopni využít k obohacení své výuky tak, aby z nich mohli profitovat nejen oni sami, ale i jejich žáci. Nejen na tyto otázky budu hledat odpovědi prostřednictvím plánovaného výzkumu, v němž bude použita kombinace kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod.

2 Teoretická východiska a vymezení základních pojmů

Profesní rozvoj učitelů je termín vyskytující se v anglicky psané literatuře jako *teacher professional development*. Někdy je označován jako kontinuální nebo další profesní rozvoj, v angličtině je uváděn jako *continuing professional development (CPD)*. V odborných textech se také objevuje termín vzdělávání učitelů při zaměstnání (*teacher in-service training*) nebo celoživotní vzdělávání učitelů.

Za profesní rozvoj učitelů Edelfelt a Lawrence (1975) považují jakoukoliv profesně orientovanou činnost, kterou učitelé vykonávají individuálně nebo

ve skupině s jinými učiteli po získání počáteční profesní kvalifikace a po začátku působení v praxi. Galaczi, Nye, Poulter a Allen (2018) upřesňují cíl profesního rozvoje učitelů, který podle nich spočívá v zavádění nových nástrojů či aktualizování stávajících dovedností, a dodávají, že profesní rozvoj je nezbytnou součástí učitelské profese.

Někteří autoři vztahují pojem *profesní rozvoj* pouze k dalšímu profesnímu vzdělávání, které Bolam (1982) definuje jako výukové a vzdělávací aktivity, do kterých se učitelé a ředitelé základních a středních škol zapojují poté, co získali počáteční kvalifikaci, s cílem zlepšení jejich profesních znalostí, dovedností a jejich postojů tak, aby byli schopni své žáky vyučovat co nejefektivněji.

Jiní autoři, u nás např. Kohnová (2012), zmiňují rozdíly mezi profesním rozvojem a vzděláváním učitelů. Termín *profesní rozvoj* má v jejich pojetí širší význam a může mít různé podoby a formy. Vzdělávání je pouze jednou z těchto forem. Edge (1992, 2002) vysvětluje rozdíl mezi vzděláváním a profesním rozvojem tak, že nás většinou vzdělávají jiní, ale pouze my sami se můžeme rozvíjet, přičemž nezastupitelnou roli v našem profesním rozvoji má kooperativní charakter.

Podobně Foord (2009) nadřazuje pojem profesní rozvoj nad pojem profesní vzdělávání. V úvodu své knihy The Developing Teacher definuje slovo *development*, které lze přeložit jako rozvoj i vývoj, pomocí slovníku Collins Cobuild Dictionary jako „postupný růst nebo formování něčeho“, „proces nebo výsledek postupného vylepšování jednoduchého konceptu v koncept lepší a pokročilejší“, ale také jako „situaci či incident, který se nedávno udál, a který pravděpodobně ovlivní současnou situaci“ (Foord, 2009, s. 7). Tímto autor zdůvodňuje své tvrzení, že všichni učitelé se rozvíjejí či vyvíjejí. Otázkou je, jakým způsobem na daný rozvoj/vývoj dále reagují. Tato reakce pak bude formovat jejich budoucí profesní vývoj. Proto považuje Foord za profesní rozvoj/vývoj zejména to, jak učitel nakládá s výzvami ve své každodenní praxi (2009, s. 8).

Zřejmě nejširší vymezení pojmu zastává Lukas (2007), který používá výhradně výraz *vývoj* učitelů. Ten má „neutrální význam a zahrnuje všechny typy zkušeností, a to pozitivní i negativní, které mohou mít na profesní život učitele stejně velký vliv“ (Lukas, 2007, s. 365). Autor pohlíží na profesní vývoj více z psychologického než pedagogického hlediska a označuje ho za proces, ve kterém v průběhu kariéry mohou přibývat, ale i ubývat jisté učitelovy schopnosti. Ve výzkumu profesního vývoje je proto nezbytné brát v úvahu individuální odlišnosti a jedinečnost učitele, který je ovlivňován osobnostními, sociálními, geografickými nebo politickými faktory (Lukas, 2008).

Zlepšovat se a růst by nemělo být pouze v zájmu jednotlivých učitelů, ale také v zájmu škol, jejichž kvalitu profesní rozvoj bezesporu ovlivňuje. Kohnová a kol. (2012) považují profesní rozvoj učitelů za jednu ze základních

podmínek udržení kvality školního vzdělávání a jeho rozvoje a dělí ho na tři základní části: institucionální další vzdělávání učitelů, sebevzdělávání a v neposlední řadě znalosti, zkušenosti a dovednosti získané profesní praxí učitele. Podle autorky se tyto tři součásti profesního rozvoje navzájem doplňují a jsou nepostradatelné jak pro profesní rozvoj jednotlivých učitelů, tak i pro kvalitu celé školy (Kohnová, 2004). Na kvalitu instituce dále navazuje kvalita života celé společnosti, a to například i tím, že kvalitní vzdělávání zvyšuje konkurenceschopnost země na evropském i celosvětovém trhu.

Tato práce se soustředí na *profesní rozvoj* učitelů, který má, jak je uvedeno výše, užší zaměření oproti *profesnímu vývoji* a také pozitivní význam (rozvíjet může znamenat zlepšovat či zdokonalovat nebo měnit něco k lepšímu). Profesní rozvoj je zde chápán jako jakákoliv profesně orientovaná činnost či jednorázová aktivita, která pomáhá dosáhnout pozitivní změny v profesní činnosti učitele. Z definic v předcházejícím textu vyplývá, že se může jednat o dlouhodobější činnost (např. semestrální kurz dalšího vzdělávání, pravidelné diskuze s kolegy o výuce či četba odborné literatury), anebo pouhou radu od kolegy, kterou učitel použije ve výuce k vylepšení jednoho ze svých metodických postupů. Za profesní rozvoj lze tedy považovat cokoliv, co učitelům pomáhá nejen v rozšiřování znalostí a zdokonalování dovedností spjatých se stránkou oborovou (vyučovaný předmět) a didaktickou (jak je předmět vyučován), ale i ve zlepšování jejich postojů, motivace a přístupu k učitelské profesi.

3 Cíle přehledové studie

Tato studie je první částí zmíněného plánovaného výzkumu a klade si za cíl zmapovat současné poznání v oblasti profesního rozvoje učitelů anglického jazyka prvního stupně základních škol. Nabízí systematický a shrnující přehled 14 výzkumných studií v dané oblasti. Práce jsou psány anglicky a česky a dané problematice se věnují nejen v kontextu českém, evropském a anglickém, ale i v kontextu zemí Blízkého východu (Saudské Arábie, Kataru a Turecka), Afriky (Ugandy) a Asie (Indonésie a Malajsie). Studie budou v následujícím textu utříděny, ve vybraných aspektech porovnány a jejich zjištění shrnuta. Popis studií bude strukturován pomocí následujících tří otázek:

1. Jaké cíle si autoři studií kladli?
2. Jaké výzkumné metody použili?
3. Jaká byla jejich hlavní zjištění (a případná doporučení)?

4 Kritéria přehledové studie

K vyhledávání výzkumných studií byly použity databáze ERIC, Web of Science, Scopus a Ebsco. Jako časový mezník byl při vyhledávání použit rok 2005, jelikož do této doby se povinně angličtina vyučovala pouze na druhém stupni českých základních škol. Všechny práce jsou empirické povahy a pocházejí z důvěryhodných zdrojů – renomovaných časopisů a univerzit (např. skupina Taylor a Francis, *Journal of Education and Training Studies*, univerzity v Readingu a Warwicku.) Při vyhledávání bylo použito slovní spojení „profesní rozvoj učitelů anglického jazyka na prvním stupni základních škol" (*professional development of English language primary school teachers*). Vyhledávání bylo provedeno v průběhu měsíců duben a březen roku 2021. Tímto způsobem bylo nalezeno 12 studií, později doplněných o výzkum TALIS z roku 2013, který byl nalezen na stránkách organizace OECD, a studii Bamberové (2019) staženou z vyhledávače elektronických informačních zdrojů Google Scholar.

Pouze čtyři z celkových 14 nalezených studií pojednávají o profesním rozvoji učitelů angličtiny na základních školách, a to buď jen na prvním, anebo na obou stupních. Jsou tedy řazeny do jedné skupiny. Velmi relevantní pro plánovaný výzkum je i zbývajících deset studií. Ty mají obecnější charakter, podle kterého je lze rozdělit do dvou dalších skupin. První se soustředí na profesní rozvoj učitelů angličtiny, buď bez rozlišení věku žáků, nebo u učitelů různých typů škol (často středních a vysokých, někdy mateřských spolu se základními). Druhá skupina pojednává o profesním rozvoji všech učitelů základních škol (včetně učitelů angličtiny jako cizího nebo mateřského jazyka, anebo bez zřetele na vyučovaný předmět). Všech 14 cílových studií je tedy rozděleno do následujících tří skupin:

1. studie profesního rozvoje učitelů anglického jazyka (skupina A),
2. studie profesního rozvoje učitelů základních škol (skupina B),
3. studie profesního rozvoje učitelů anglického jazyka na základních školách (skupina C).

Tabulka v příloze nabízí stručný přehled 14 vybraných studií se zaměřením na následující oblasti: teoretická východiska, výzkumné cíle a metody, výzkumný vzorek a hlavní zjištění s doporučeními autorů studie. Teoretická východiska, cíle, výzkumné metody a hlavní zjištění daných studií budou podrobněji popsány v následujících třech kapitolách, které se věnují vždy jedné skupině studií (A, B a C). Pro větší přehlednost budou na konci každé kapitoly shrnuty vybrané oblasti dané skupiny studií.

5 Studie profesního rozvoje učitelů anglického jazyka

Do této kategorie řadíme čtyři studie pocházející ze zemí Blízkého východu, dvě ze Saudské Arábie: Al Asmari (2016) a Alzahrani (2020), jednu z Kataru: Qadhi (2017) a studii z Turecka: Pinar et al. (2021). Pojítkem všech zmiňovaných prací není pouze podobný geografický a společensko-kulturní kontext, ale i zaměření jejich výzkumů na zkušenosti učitelů angličtiny (různých stupňů a typů škol) s nabízenými aktivitami profesního rozvoje, jejichž hlavním cílem je zlepšování výukové praxe. Dané studie vznikly jako reakce na nedávné změny ve školské politice v daném regionu s účelem odhalení návratnosti investic do dalšího vzdělávání učitelů anglického jazyka, který je vnímán jako nezbytnost při konkurenceschopnosti zemí na mezinárodním trhu.

Autor studie ze Saudské Arábie, Al Asmari (2016), v teoretickém úvodu hovoří o nezbytnosti profesního rozvoje, který má sloužit ke zlepšování procesu vyučování a učení se, a tím zvyšování kvality a profesionality učitelů. Cílem studie bylo zjistit, jak učitelé angličtiny v terciárním vzdělávání vnímají svůj profesní rozvoj a jak zpětně hodnotí vzdělávací programy, kterých se v minulosti zúčastnili. Jako hlavní výzkumná metoda byla použita metoda dotazníkového šetření u skupiny 121 univerzitních učitelů angličtiny. Hlavní zjištění poukazují na zodpovědný přístup učitelů ke svému profesnímu rozvoji, který považují za nutný a účinný prostředek své profesionalizace. Jsou vděční za výzvy, které jim profesně rozvojové aktivity poskytly a které je vedou ke změnám a obnovování jejich profesní kompetence. Naopak za nevyhovující považovali dotazovaní učitelé krátkou dobou trvání programů profesního rozvoje a jejich kontinuitu, nedostatečnou podporu ze strany domácí instituce a úzkou nabídku profesně rozvojových aktivit. Za častý problém byly uváděny i formy vzdělávacích aktivit typu přednášky a práce ve velkých skupinách, které podle respondentů nepomáhají v řešení konkrétních výukových problémů. Poslední uvedené zjištění je zajímavé vzhledem k faktu, že v terciárním vzdělávání, ve kterém všichni dotazovaní působili, probíhá výuka nejčastěji právě formou přednášek a při větším počtu účastníků.

Podstatně větší nespokojenost se svým profesním rozvojem, v porovnání s předchozí skupinou dotazovaných, vyjadřovali učitelé angličtiny u mladších žáků, na které se zaměřila druhá studie ze Saudské Arábie (Alzahrani, 2020). Tohoto výzkumu se zúčastnilo 109 učitelů angličtiny na mateřských a základních školách a jeho cílem bylo zjistit názory učitelů na jejich pregraduální přípravu a profesně rozvojové programy, které jsou jim nabízeny při zaměstnání. Ve studii byl použit smíšený výzkumný design, dotazníkové šetření a následně rozhovory s deseti dobrovolníky. Většina učitelů se shodla na tom, že jejich kvalifikační příprava na profesi učitele nebyla dostatečná jak v oblasti vědomostní a dovednostní, tak v oblasti jazykové. Podobně se

většina z nich domnívá, že ani obsah profesně rozvojových aktivit (většinou semináře a konference), kterých se v minulosti zúčastnili, jim nepomohl zlepšit jejich dovednosti a znalosti potřebné k výuce angličtiny u dětí předškolního a školního věku. Navíc v době výzkumu většině z nich ani žádné aktivity vzdělávacího charakteru nebyly nabízeny. Obdobně jako v předchozí studii i tady respondenti pociťují zodpovědnost a motivaci dále se vzdělávat. Mezi jejich preferované způsoby profesního rozvoje patří (v následujícím pořadí) účast na konferencích, v učitelských skupinách nebo komunitách a na jednodenních seminářích.

Profesní rozvoj a jeho vliv na utváření profesní identity u 16 učitelek angličtiny u žáků základních a středních škol zkoumala Qadhi (2017) v Kataru. Některé dílčí výzkumné cíle této práce jsou velmi podobné cílům ostatních zde uváděných studií (např. jak učitelky angličtiny vnímají své zkušenosti s profesním rozvojem v průběhu své praxe). V čem se práce liší, je to, že se zaměřuje pouze na učitelky (ženy). Toto zaměření autorka zdůvodňuje nedostatkem výzkumných studií, které by se věnovaly právě učitelkám ženám, čímž by přispěly k jejich sebevědomějšímu postavení v katarské společnosti. Studie odhalila především nutnost lépe porozumět profesním potřebám učitelek. Školy dotazovaných nepoužívaly standardizované metody k identifikaci profesních potřeb vyučujících a k jejich naplňování. Jednalo se například o chybějící metodu pozorování výuky za účelem odhalení slabin, na kterých pak učitelky mají pracovat. V souladu s předchozími studiemi i tady se dotazované chtějí ve své profesi rozvíjet a často mají k dispozici semináře a přednášky. Navíc jsou jim nabízeny i schůzky s kolegy, modelová výuka a aktivity online. Zajímavým zjištěním studie jsou změny ve funkci a roli škol a v tom, co očekávají od učitelů. Zejména vlivem používání informačních a komunikačních technologií (ICT)[1] se podle dotazovaných mění jejich role ve výuce. Více než v minulosti údajně mentorují žáky a podporují je při jejich samostatné činnosti, někdy dokonce přebírají i roli matek či sester žáků a více než dříve reflektují svou výuku. Z důvodu výše uvedených změn a zvyšujících se pracovních nároků na všechny učitele (ženy i muže), které jsou částečně zapříčiněny chaotickou implementací reforem školství, studie zdůrazňuje nutnost autonomního přístupu k profesnímu rozvoji. Podle autorky programy profesního rozvoje nabízejí učitelkám praktické strategie, nápady, aktivity nebo výukové plány, aniž by je učily, jak stavět na teoretických základech a jak svou výuku reflektovat vhodným způsobem. Autorka se domnívá, že teoretické a epistemologické základy výuky nejsou budovány a systematicky upevňovány, což vede k neúspěchu vzdělávacích reforem. Teorie a praxe musejí být podle ní propojeny v každém programu profesního rozvoje, který by měl mít formu

[1] Dále jen zkratka ICT.

spolupráce mezi učiteli, jejich organizátory a zřizovateli. Závěrem autorka doporučuje přejít od typu programu „jedna velikost padne všem“ (Qadhi, 2017, s. 249) k dynamickému, interaktivnímu stylu zajišťujícímu reflexi a profesní diskuzi mezi učitelkami. Poukazuje na nutnost zlepšit řečové dovednosti učitelek strukturovaným jazykovým vzděláváním a zahrnout učitelky do odborných diskuzí a plánování vzdělávacích reforem. Důležitým doporučením je i zabezpečení týmové práce a kolegiální spolupráce jako nedílné součásti školy spolu s kritickou reflexí, používáním ICT a vnímáním všech učitelů jako výzkumníků. V neposlední řadě autorka navrhuje zavedení standardizovaného systému identifikace profesně rozvojových potřeb všech učitelů spolu s efektivní a spolehlivou zpětnou vazbou na pokrývání těchto potřeb.

Poslední studie této skupiny (Pinar et al., 2021) pochází z Turecka a od tří předešlých se liší zejména v cílech výzkumu. Autoři se soustředí na jednu část profesního rozvoje, profesní učení (se) (*teacher professional learning*), a snaží se odhalit, které faktory mají největší vliv na profesní učení (se) u učitelů anglického jazyka. Studie vychází z teorie Aliakbariho a Malmira (2017), podle níž na učení (se) u učitelů angličtiny působí čtyři faktory: učitelovo poznání a přesvědčení (*cognition*), motivace, emoce a kontextové proměnné. Zmínění autoři, Aliakbari a Malmir (2017), vytvořili stupnici, s jejíž pomocí měří vliv daných 4 faktorů na profesní vzdělávání učitelů angličtiny, tzv. ELTLS (*English Language Teacher Learning Scale*). Subjektem výzkumu Pinara et al. (2021) bylo 1015 učitelů angličtiny základních a středních škol, od učitelů začátečníků až po velmi zkušené. Výzkumnou metodou bylo kvantitativní, deskriptivní dotazníkové šetření. Autoři zjistili, že všechny čtyři zmiňované faktory mají na profesní učení (se) u učitelů angličtiny v tureckých základních a středních školách velký vliv, z nich největší (ale ne výrazně) je učitelovo poznání a přesvědčení, následuje kontext, emoce a poslední je motivace. Podle studie jsou to právě dřívější vzdělávací zkušenosti, které ovlivňují učitelovo současné učení (se), jeho způsob přemýšlení a také to, jak propojuje nové poznatky s těmi stávajícími. Většina dotazovaných učitelů tvrdí, že má své osobní teorie výuky a věří, že je tyto teorie nějakým způsobem ovlivňují v tom, jak se oni sami dále vzdělávají a jak vyučují své žáky. Pro vytvoření teorie výuky je nezbytná praxe, proto autoři studie navrhují zvýšit počet hodin praxe už v průběhu pregraduální přípravy učitelů. Ti by pak byli zkušenější a sebevědomější již při vstupu do praxe. Dále většina dotazovaných uvádí, že se chtějí jako učitelé vzdělávat a zlepšovat, což se shoduje se zjištěními u všech předcházejících studií. Z této práce je také zřejmé, že se dotazovaní učitelé snaží porozumět svým žákům, jejich rozdílnostem a potřebám, ale současně připouštějí, že to je při několika hodinách výuky angličtiny v týdnu nelehký úkol. Většina dotazovaných se také shoduje na tom, že vzájemné hospitace a reflexe významně ovlivňují jejich další vzdělávání, což přispívá

k jejich profesnímu rozvoji uskutečňujícímu se skrze hledání nových nápadů a podnětů ve výuce. Co dále pozitivně přispívá k profesnímu rozvoj učitelů, ale také k rozvoji žáků, je budování kladného vztahu mezi učiteli a žáky. Naopak podle dotazovaných jejich nespokojenost v práci (např. z důvodu kázeňských problémů žáků) má negativní vliv na jejich další profesní učení (se). Zajímavé je i zjištění, že nejzkušenější učitelé (nad 21 let praxe) jsou ovlivněni všemi 4 zmiňovanými faktory více, než nezkušení učitelé (0–4 let praxe), zejména v oblasti 1. faktoru (učitelovo poznání a přesvědčení). Nezkušení učitelé, tato nejmenší skupina dotazovaných (celkem 31 učitelů), může podle autorů zažívat nudu, nenaplněné ideály nebo nespokojenost s nízkým platem, což může překážet jejich dalšímu vzdělávání. Autoři ale přiznávají, že malé zastoupení této skupiny může představovat omezení jejich studie. Zajímavé může být i následující zjištění, že vliv rozdílné kvalifikace učitelů nebyl shledán statisticky významným. Druh dosaženého vzdělání (např. titul Mgr. nebo Ph.D.) tedy nemá velký vliv na další profesní rozvoj učitelů angličtiny.

5.1 Shrnutí

Nejdůležitější oblasti (teoretická východiska, cíle, metody, výsledná zjištění a doporučení) výzkumů v této skupině studií profesního rozvoje učitelů anglického jazyka (různých typů a stupňů škol) můžeme shrnout do následujících bodů:

- Studie nejčastěji zkoumají zkušenosti učitelů s profesním rozvojem, jejich postoje a příležitosti k rozvoji.
- Výzkumy jsou kvantitativní, kvalitativní i smíšené, s použitím dotazníku a rozhovoru.
- Dotazovaní učitelé angličtiny mají povětšinou kladný postoj k profesnímu rozvoji a cítí potřebu dále se ve své profesi zlepšovat, po stránce jazykové i didaktické.
- Učitelé mají kladné zkušenosti s většinou profesně rozvojových aktivit, kterých se účastní (konference, semináře, učitelské skupiny, aktivity online).
- Autoři na základě výsledků svých studií zdůrazňují i nutnost učení se výukovým teoriím, což ale bývá v rozporu s preferencemi učitelů.
- Většině učitelů nevyhovují formy přednášek, upřednostňují malé skupiny (např. workshopy) s praktickou náplní aktivit a strategií přímo aplikovatelných ve výuce.
- Pro zefektivnění profesního rozvoje autoři studií doporučují zahrnout analýzu potřeb učitelů, kolegiální spolupráci, používání ICT a reflexi vyučovací praxe.

6 Studie profesního rozvoje učitelů základních škol

V této skupině bude popsáno a shrnuto šest studií: Nzarirwehi a Atuhumuze (2019) z Ugandy, Boyle et al. (2004, 2005) z Velké Británie, Ekinci (2019) z Turecka, Michek (2016) a Kašparová a kol. (2014a, 2014b) z České republiky a mezinárodní šetření OECD TALIS z roku 2013. I když tyto studie pocházejí z odlišných zemí a kultur, i je spojuje podobná tématika, stejně jako tomu bylo u studií v předcházející skupině. Následující výzkumy se často zabývají obsahem profesního rozvoje učitelů základních škol (v některých případech spolu se středními) v souvislosti s kvalitou nabízených aktivit a profesních potřeb zúčastněných.

Studie Nzarirwehi a Atuhumuze (2019) využívá deskriptivní výzkumný design s dotazníkovým šetřením a hloubkovým rozhovorem a jejím cílem bylo zjistit vliv profesního vzdělávání učitelů na jejich profesní rozvoj (na jejich postoje, znalosti, dovednosti a výuku). Dotazovaných učitelů základních škol, mužů i žen, bylo 610, pocházeli z různých částí Ugandy, měli různou délku praxe (1–20 a více let) a rozdílnou kvalifikaci. Podle výsledků studie má další vzdělávání učitelů největší vliv na zvyšování jejich kvalifikace a zlepšování jejich přístupu k práci. Dále má velký vliv na rozšiřování a prohlubování znalostí a dovedností učitelů, což má za následek zvyšování kompetencí učitelů, na jejich zodpovědnost a spolehlivost v práci. Podle výzkumu další vzdělávání také vybavuje učitele potřebnými administrativními dovednostmi, které jsou nezbytné pro řádné zavádění a fungování vzdělávacích norem a programů. Obecně vzato, dále vzdělávaní učitelé mají lepší profesní vybavení než ti nevzdělávaní, a tak pomáhají v utváření kvalifikované pracovní síly, jejíž vliv na učební prostředí podněcuje reformu vzdělávacího systému. Ovšem ne všichni učitelé, kteří se dále vzdělávají, zabezpečují kvalitní výuku. Příčina může být v nedostatečném materiálním vybavení školy nebo v nedostatku motivace vyučujícího pro zavádění nových poznatků do své praxe. Studie doporučuje, aby bylo prostředí instituce více nápomocné dalšímu vzdělávání učitelů, jelikož výkony učitelů v práci odrážejí do jisté míry povahu tohoto prostředí. Z výsledků studie je také patrné, že další vzdělávání učitelů ještě nedosáhlo svého hlavního cíle, což je zájem o žáka a snaha zlepšit jeho učení. Přednost má stále učitelovo povýšení a lepší platové ohodnocení. Proto autoři doporučují větší osvětu u učitelů v oblasti vlivu jejich profesního vzdělávání na učební výsledky žáků. Autoři studie navrhují upravit stávající školicí programy tak, aby obsahovaly prvotní analýzu potřeb učitelů, na ně navazující kurzy a v poslední fázi zhodnocení vlivu dalšího vzdělávání na celý proces výuky.

Druhá z uvedených prací, Boyle et al. (2004, 2005), představuje longitudinální výzkum pedagogické fakulty univerzity v Manchesteru, jenž byl realizován s pomocí smíšeného designu – kvantitativního dotazníkového šetření a případové studie. Cílem první fáze výzkumu bylo pomocí rozsáhlého

dotazníkového šetření zjistit druhy a délku aktivit profesního rozvoje, kterých se nejčastěji zúčastňují učitelé (všech vyučovaných předmětů) na základních a středních školách v Anglii. Cílem druhé etapy výzkumu bylo ověření následující hypotézy: profesně rozvojové aktivity, které trvají delší dobu a mají větší počet kontaktních hodin, mají větší vliv na výukovou praxi a jsou tak využitelnější pro zavádění systémových reforem školství, v porovnání s aktivitami krátkodobými. Příkladem dlouhodobějších aktivit jsou podle autorů pravidelně se konající studijní skupinová setkání učitelů, koučování nebo mentorování oproti tradičním, jednorázovým seminářům, uváděným jako příklad krátkodobých aktivit. První fáze výzkumu se zúčastnilo 854 učitelů v zastoupení všech předmětů, bohužel druhé části výzkumu o něco méně, jen 509, což mohlo zkreslit některé výsledky výzkumu. Pozitivní zjištění obou fází studie ukazují, že se více dotazovaných učitelů zúčastňovalo dlouhodobějších profesně rozvojových aktivit a méně z nich těch krátkodobých (nejčastěji konferencí a workshopů). V obou fázích výzkumu byly dvě nejpopulárnější dlouhodobé aktivity pozorování výuky kolegů (také učiteli vyhodnocena jako nejkvalitnější v 1. fázi výzkumu) a sdílení nápadů (např. výukových aktivit a materiálů) z praxe s kolegy. Ve druhé fázi výzkumu byly nejpopulárnější dlouhodobé aktivity koučování a výzkum. V čem se výsledky obou fází liší, je zjištění, že se v roce 2003 dramaticky snížilo procento respondentů, kteří se neúčastnili profesního rozvoje v rámci svého předmětu, na 2,6 %. V roce 2002 to bylo 56 % dotazovaných učitelů. Naopak obě fáze se shodují v tom, že učitelé přírodních věd základních škol mají daleko menší tendenci účastnit se krátkodobých i dlouhodobých aktivit profesního rozvoje než jejich kolegové (učitelé matematiky a angličtiny jako mateřského jazyka). Z výsledků obou fází výzkumů také vyplývá další pozitivní zjištění, že účastníci dlouhodobých aktivit uplatnili jednu nebo více změn ve svých hodinách jako důsledek svého profesního rozvoje. Cíle obou fází výzkumu, včetně ověření výše zmíněné hypotézy, se tedy autorům podařilo do velké míry naplnit.

Charakteristikami efektivního profesního rozvoje se, podobně jako předešlá studie, zabývá i práce Ekinciho (2019) z Turecka. Zkoumá názory dvaceti učitelů ze sedmi základních škol na význam, průběh a kvalitu modelů profesního rozvoje, s pomocí kvalitativního, polostrukturovaného rozhovoru. Ve výsledcích autor uvádí, že pro dotazované profesní rozvoj spočívá ve změně, zkušenostech a předcházení syndromu vyhoření. Ve spojitosti s průběhem profesního rozvoje jsou pro učitele nejdůležitější materiální zabezpečení (dostupnost místa konání, vhodná učebna atd.), technologie (PC, internet, učitelská fóra atd.), akademické zdroje (např. knihy nebo školící experti) a školení, se kterými ale byli někdy nespokojeni. Jako časté problémy profesně rozvojových programů dotazovaní zmiňovali nepraktické informace, neatraktivní témata, nutnost účasti, krátkodobost, neplánovanost, nevhodné

metody výkladu a přednášející podle nich často nebyli experti. Efektivní model profesního rozvoje má podle respondentů pokrývat jejich potřeby, zajišťovat právo výběru, mít relevantní obsah, zahrnovat rozvojové strategie, aktivní účast a spolupráci. Na základě svých zjištění autor sestavil model efektivního profesního rozvoje, sestávajícího z cyklu 5 fází, které na sebe navazují. V první řadě se jedná o identifikaci profesních potřeb, následuje vytyčení cílů, plánování, proces (obsah, spolupráce, místo a reflexe) a jako poslední je zařazeno hodnocení (cílů, procesu a reflexe) spolu s návrhy na zlepšení. Neustálé opakování cyklu zajišťuje jeho postupné zlepšování. V průběhu celého cyklu jsou učitelé monitorováni a podporováni (mentálně i materiálně) svou institucí, ministerstvem a nevládními organizacemi (experty, kolegy, mentory a kouči).

Následující dvě studie (Michek, 2016; Kašparová a kol., 2014a, 2014b) navazují na mezinárodní šetření v oblasti výuky a vyučování TALIS z roku 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) realizované Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), jejíž výsledky v oblasti profesního rozvoje učitelů budou také představeny. Dřívější studie TALIS z roku 2008 se soustředila pouze na učitele středních škol, proto do naší přehledové studie nebyla zařazena.

Michek (2016) se ve své studii opírá o definici Gareta et al. (2001) o efektivním profesním rozvoji učitelů s účinným typem aktivit, které vycházejí z potřeb účastníků, jsou intenzivnější a delší (oproti těm jednorázovým), vyžadují aktivní účast učitelů a vzájemnou spolupráci. Studie nabízí pohled na to, jak se liší profesní rozvoj u učitelů v závislosti na druhu školy, genderu učitelů, věku, délky jejich praxe a dosaženém vzdělání a konkrétně, jak zmíněné faktory ovlivňují učitele ve výběru aktivit a ve vnímání překážek profesního rozvoje. Kvantitativní, elektronický dotazník vyplnilo 1 420 učitelů ze základních škol, gymnázií, středních odborných a vyšších škol, v zastoupení všech krajů ČR. Učitelé byli vybráni náhodně, z databáze NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání), takže se dříve zúčastnili nějaké formy profesního rozvoje organizované touto institucí. To podle autora může být jedním z limitů studie, jelikož se nejedná o náhodný výběr subjektů výzkumu. Ne příliš pozitivní výsledky studie ukazují, že většina učitelů základních i středních škol volí spíše jednoduché a jednorázové aktivity bez spolupráce kolegů (samostudium na internetu, jednorázová školení, sebereflexi na výuku a četbu didaktických materiálů). Jen asi 10 % učitelů využívá aktivit, které jsou doporučované jako ty efektivnější (videonahrávky hodin a jejich analýza s kolegou, stínování kolegy, vzájemné hospitace, podpora supervizorem nebo didaktické poradenství). Největší vliv na výběr aktivit mají (v daném pořadí) typ školy, gender a délka praxe učitele. Dále je podle studie největší překážkou profesnímu rozvoji pro většinu učitelů fakt, že aktivity kolidují s jejich rozvrhem, což plyne i ze šetření

TALIS z roku 2013. Druhou nejčastější překážkou je finanční náročnost aktivit, třetím nedostatkem vlastní motivace, čtvrtou povinnosti v rodině. Následuje chybějící nabídka, nedostatek podpory zaměstnavatele a poslední jsou nedostatečné předpoklady učitele pro praxi. Zajímavá jsou zjištění o učitelích prvního stupně základních škol. Ti častěji než zbývající dotazovaní učitelé (ze středních a vyšších odborných škol) využívají metodickou podporu a přijímají podporu od školního psychologa, také častěji využívají hodnotící rozhovor s nadřízeným, pracují s portfoliem, vyučují v tandemu, nebo hospitují v jiné škole nebo mají hospitaci od kolegy z jiné školy. Naopak řidčeji než zbývající dotazovaní učitelé studují odborné recenzované texty nebo využívají podporu od předmětové komise. Méně často také absolvují exkurze do neškolských organizací, získávají podporu od profesních asociací a navštěvují zahraniční školy. Dále v porovnání s ostatními učiteli jsou učitelky-ženy na 1. stupni ZŠ více motivované k profesnímu rozvoji než muži. V návaznosti na tato zjištění autor v závěru studie doporučuje diferenciovaný přístup k profesnímu rozvoji učitelů různých druhů škol, vycházející z pochopení jejich rozdílných potřeb a motivací.

Dvě studie Kašparové a kol.: Národní zpráva (2014a) a Analytická zpráva (2014b) podávají přehled výsledků šetření TALIS z roku 2013 pro Českou republiku, mimo jiné i v oblasti profesního rozvoje učitelů ZŠ a SŠ, na které se zde zaměříme. Cílem studií bylo zjistit profesně vzdělávací potřeby učitelů, typy aktivit, kterých se zúčastňují, jak vnímají jejich efektivitu a bariéry svého profesního rozvoje. Zajímavá jsou zejména srovnání výsledků českých učitelů a jejich kolegů z jiných zemí. Celkem 3 219 učitelů v ČR vyplnilo elektronický dotazník a z jejich odpovědí plynou následující zjištění. Více než 60 % učitelů pracuje na školách, které nemají formální zaškolovací program pro začínající učitele. K zaškolování slouží spíše neformální postupy. Mentorování je ve většině případů neobvyklé, na rozdíl od ostatních zkoumaných zemí. 82 % učitelů se v posledním roce zúčastnilo profesního vzdělávání. Učitelé s úvazky na dobu určitou, učitelé nad 60 let a ti, kteří pracují ve větších školách a městech, se profesního vzdělávání účastní o něco méně než ostatní. K nejčastějším formám profesního vzdělávání v ČR patří kurzy a semináře ke vzdělávacímu předmětu a jeho metodice. Ostatní formy (konference, učitelské skupiny, výzkum nebo vzájemné hospitace) jsou zastoupeny podstatně méně. Podobně jako v předchozí studii Michka (2016), i zde se objevuje jedno negativní zjištění, podle nějž se čeští učitelé účastní v průměru méně než jejich kolegové z jiných zemí efektivních forem profesního rozvoje (skupinové, výzkumné nebo aktivity založeny na reflexi). O to překvapivější může být následující zjištění, že své profesní vzdělávání hodnotí jako středně nebo velmi přínosné. Nejvíce se čeští učitelé vzdělávají v oblasti znalostí a vědomostí spjatých s jejich předmětem, dále pak v oblasti dovedností pro výukové informační

a komunikační technologie, pedagogických kompetencí a nových technologií na pracovišti (spojených např. s digitalizací). V mezinárodním srovnání je potřeba českých učitelů rozšiřovat si znalosti a vědomosti ve svých předmětech nadprůměrná, ale menší až podprůměrná je v oblasti obecné i oborové didaktiky, což je další zajímavé zjištění. Většině učitelů jsou vzdělávací aktivity uhrazeny a dostávají na ně volno. Vzdělávání mimo pracovní dobu jim ale většinou finančně kompenzováno není. Další závěry studií ukazují, že subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v ČR je nižší oproti mezinárodnímu průměru v oblasti využívání alternativních metod výuky a motivování žáků, což se ale příliš neodráží do jejich pociťovaných vzdělávacích potřeb. Vedle oblasti ICT pociťují čeští učitelé největší nutnost se vzdělávat v oblasti vedení třídy a v oblasti pedagogicko-psychologické a sociální, za účelem lépe porozumět chování svých žáků. Jako nejčastější překážky k profesnímu vzdělávání vidí kolizi s rozvrhem, motivaci se vzdělávat a finanční náročnost. Nejen pro náš plánovaný výzkum jsou důležitá i následující zjištění týkající se rozdílného přístupu k profesnímu rozvoji učitelů ZŠ a gymnázií a učitelů různých předmětů. Učitelé jazyků se více než učitelé ostatních předmětů vzdělávají v rámci kvalifikačních programů. Učitelé gymnázií častěji než učitelé ZŠ vnímají jako překážku profesnímu vzdělávání kolizi se svým rozvrhem a víc jich také přiznává nedostatečnou motivaci k dalšímu profesnímu vzdělávání. V závěrech autoři studií navrhují vytvoření systémového rámce podpory sestávajícího ze zaškolovacích programů pro nové učitele a mentoringu a zdůrazňují rozšíření palety nabídky vzdělávacích aktivit (např. o akční výzkum, reflexní nebo kolegiální skupiny).

Šetření TALIS z roku 2013 je rozsáhlou mezinárodní studií v oblasti výuky a vyučování, jejímž cílem bylo porovnat vzdělávací systémy různých zemí a zjistit, v jakých podmínkách učitelé ve školách pracují. Zúčastnilo se jí 34 zemí[2], většina evropských států, 24 zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a 10 zemí partnerských. Kromě zmíněných cílů TALIS také přispěla k vytvoření široké informační základny, která má sloužit k rozvoji školství a zlepšování kvality výuky a učení, nejen v zúčastněných zemích. Studie se stala zdrojem dat a informací pro jiné výzkumy (u nás např. výše uvedená Kašparová a kol., 2014a, 2014b nebo Michek, 2016) a nabízí zajímavá srovnání mezi zúčastněnými zeměmi, nejen v oblasti profesního rozvoje, na kterou se dále zaměříme. Cílový výzkumný soubor tvořilo 200 základních a středních škol v každé zemi, s minimálně

[2] Abú Dhabi (Spojené arabské emiráty), Alberta (Kanada), Anglie, Austrálie, Brazílie, Bulharsko, ČR, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Chile, Chorvatsko, Island, Itálie, Izrael, Japonsko, Korejská republika, Kypr, Lotyšsko, Malajsie, Mexiko, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Singapur, Slovensko, Srbsko, Spojené státy americké, Španělsko, Švédsko, Vlámsko (Belgie)

50% účastí učitelů z každé z nich. Studie vychází z obecné definice, podle níž je profesní rozvoj soubor aktivit, které mají za cíl rozvíjet učitelovy dovednosti, znalosti a postoje nezbytné pro tuto profesi. V rámci profesního rozvoje se šetření soustředilo na následující oblasti: účast na zaškolovacích programech a mentorování pro učitele nováčky, účast na profesním rozvoji v posledním roce, kolik se profesního rozvoje učitelům dostává, jak vnímají efektivitu profesně rozvojových aktivit, jaké jsou jejich potřeby a překážky k účasti na profesním rozvoji. Z hlavních zjištění TALIS 2013 vyplývá, že se nezkušení, čerstvě kvalifikovaní učitelé často cítí na svou profesi nepřipraveni. Právě zaškolovací programy jim můžou pomoci zaplnit mezery v jejich profesní výbavě. Ovšem ze všech dotazovaných zemí jen 44 % učitelů pracuje ve školách, kde jsou k dispozici formální zaškolovací programy pro všechny nové učitele. K mentorování nemá přístup jedna třetina všech dotazovaných učitelů a pouze 14 % ze všech učitelů pracuje v pozici mentora. Co se týká participace na profesním rozvoji, průměrně 88 % dotazovaných se v posledních 12 měsících zúčastnilo alespoň jedné profesně rozvojové aktivity. V zastoupených zemích jsou ale rozdíly, například v Austrálii nebo Chorvatsku je to více než 95 %, v Chile a na Slovensku asi jen 75 % učitelů. Účast na profesním rozvoji se velmi neliší v závislosti na genderu učitelů, délce jejich praxe nebo místě školy (městská, vesnická škola). Učitelé v dlouhodobém pracovním poměru se profesního rozvoje účastní více než ti v krátkodobějším. Účast na profesním rozvoji je také o něco vyšší u učitelů veřejných škol v porovnání s učiteli ze škol soukromých. Nejnavštěvovanějším typem aktivit profesního rozvoje jsou školicí kurzy a workshopy, následovány pedagogickými konferencemi a semináři. Zajímavé je, že v naší zemi je to pouze 22 % učitelů, kteří se zúčastňují konferencí a seminářů. V průměru nejméně ze všech dotazovaných se učitelé zúčastňují náslechových hodin v jiných institucích a školicích kurzů ve vlastní škole. Vliv profesního rozvoje učitelů na jejich praxi hodnotí učitelé většinou jako dobrý nebo velmi dobrý. Ve většině zemí je finanční podpora nejčastějším typem podpory k profesnímu rozvoji, druhým nejčastějším pak začleňování profesně rozvojových aktivit do rozvrhu vyučujících a jejich konání v průběhu pracovní doby. Co se týče potřeb profesního rozvoje, nejvíce učitelů vyjadřuje nutnost vzdělávat se v oblasti výuky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Druhá nejčastěji zmiňovaná je potřeba vzdělávat se v oblasti výukových informačních a komunikačních technologií a třetí pak v oblasti nových technologií na pracovišti. Nejméně zmiňovali učitelé potřebu rozvíjet své kurikulární znalosti. V poslední části sekce o profesním rozvoji se dotazovaní vyjadřovali k překážkám bránícím jejich profesnímu rozvoji, což byl nejčastěji konflikt s rozvrhem učitele a pak nedostatečná motivace. Ve svých závěrech autoři šetření TALIS 2013 zdůrazňují profesní rozvoj jako prioritu pro zákonodárce a ředitele škol, kteří by měli učitele v rozvoji

podporovat finančně, odstraňovat nedostatky a překážky, zajistit zaškolování a mentorování nových učitelů a motivovat k profesnímu rozvoji všechny učitele ve všech fázích jejich kariéry a stupních pokročilosti.

6.1 Shrnutí

Následující body shrnují některé společné znaky, kterými se vyznačují výše uvedené studie profesního rozvoje učitelů základních škol (včetně učitelů angličtiny nebo bez zřetele na vyučovaný předmět):

- Častým předmětem zkoumání jsou obsah, intenzita a efektivita profesního rozvoje učitelů a pokrývání jejich potřeb.
- Efektivní profesní rozvoj je nejčastěji definován jako skupinový, intenzivnější a dlouhodobější, s prvky aktivní účasti, probíhající formou workshopů, (akčních) výzkumů nebo přímého pozorování výuky s možností reflexe.
- Výsledky výzkumů odhalují rozdíly v pohledu na profesní rozvoj a pociťované potřeby učitelů v souvislosti s druhem a stupněm škol, vyučovaným předmětem, délkou praxe, stářím a genderem učitelů (z čehož plyne nutnost co nejužšího zaměření výzkumu profesního rozvoje učitelů, např. podle druhu školy, věku žáků a/nebo vyučovaného předmětu).
- Objevuje se rozpor: většina učitelů se účastní profesního rozvoje a dané aktivity hodnotí pozitivně i přesto, že se velmi často jedná o aktivity považované za méně efektivní (jednorázové, krátkodobé nebo bez kolegiální spolupráce).
- Jako jeden z indikátorů efektivity profesně rozvojových aktivit autoři zmiňují jejich pozitivní dopady na výuku a učební výsledky a výkony žáků. Žádná z námi nalezených studií se ale této oblasti nevěnuje.
- Velmi potřebný profesní rozvoj u začínajících učitelů (zaškolování, mentorování) často schází u nás i v zahraničí.
- Častá doporučení ke zlepšení profesního rozvoje jsou následující: obsah aktivit má odpovídat prvotní analýze profesních potřeb učitelů, má začlenit hodnocení a zpětnou vazbu ukončených programů, podporovat zúčastněné v průběhu celého programu a jejich autonomii, zajistit kontinuitu a návaznost profesně rozvojových aktivit.

7 Studie profesního rozvoje učitelů anglického jazyka na základních školách

Obsahově je tato skupina studií mému budoucímu výzkumu nejbližší. Jedná se o čtyři studie vycházející z kontextu tří zemí: Bamberová (2019) z Itálie, Kabilan a Veratharaju (2013) spolu s Pangovou (2017) z Malajsie a Zein (2017) z Indonésie. Jen tento malý počet, z celkových 14 nalezených

studií, se úzce zaměřuje na danou oblast profesního rozvoje učitelů angličtiny (prvního nebo obou stupňů) základních škol. To může být překvapivé zjištění, uvážíme-li, jakou popularitu v posledních dvou dekádách zažívá výuka angličtiny u dětí v různých částech světa.

Autorka první práce (Bamber, 2019), vytvořené při univerzitě v Readingu v Anglii, vychází z teorií o utváření učitelova profesního já a diskursivní pedagogiky, podle níž se výuka zakládá na vhodných, spontánních a flexibilních jazykových interakcích žáků a učitelů ve třídě. Studie se dále opírá o společensko-kulturní perspektivu ve výuce angličtiny a popisuje specifické výukové metody či přístupy, např. multisensoriální podpora (*multimodal scaffolding*), která je zde chápána jako strukturování a diferenciace výuky začleňující všechny smysly, nebo *storytelling* (vyprávění příběhů). Oba přístupy jsou považovány za důležité součásti profesní výbavy učitelů dětí na 1. stupni ZŠ. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak dotazovaní pohlížejí na svůj profesní rozvoj a jaké s ním mají zkušenosti, jaké metody (specifické pro výuku angličtiny u dané věkové kategorie) ve svých hodinách používají a jaké mají profesně rozvojové potřeby. Kvalitativní, polostrukturované interview bylo použito u 16 učitelů z místních škol v Trentinu, v oblasti Tyrol na severu Itálie. Všichni dotazovaní vyučovali angličtinu u žáků od šesti do jedenácti let věku, měli různou délku praxe a vyučovali buď jen angličtinu (specialisté), nebo i další předměty nižších ročníků základních škol. Podobně jako u většiny ostatních studií, i tady si dotazovaní uvědomují potřebu celoživotně se vzdělávat. V porovnání s učiteli angličtiny u starších žáků cítí ale daleko větší potřebu rozvíjet se v oblasti jazykové než v oblasti pedagogické. Toto zjištění může být zdůvodněno tím, že v hodinách s dětmi, které jsou většinou na nižší jazykové úrovni než děti starší, mají učitelé možnost procvičovat jen své základní jazykové znalosti. Ve volném čase pak hledají cesty, jak si dál své znalosti angličtiny upevňovat, například četbou anglické literatury pro vlastní potěšení. Autorka výzkumu se domnívá, že tato četba spolu s možnou spontánní interakcí v anglickém jazyce, ve výuce i mimo ni, má pozitivní vliv nejen na profesní rozvoj dotazovaných učitelů, ale také na jejich zdraví a celkovou pohodu. Výsledky výzkumu totiž odhalily několik problematických oblastí zvyšujících stresovou zátěž těchto učitelů. Ti si stěžovali na nedostupnost a nerelevantní témata profesně rozvojových aktivit. Mnozí také spatřují překážky profesního rozvoje v nepředvídatelnosti jejich profese a v chování žáků. Učitelé zmiňovali, že se cítí pod tlakem kvůli špatné infrastruktuře školy, velkému počtu žáků ve třídě a jejich kázeňským problémům, kvůli své nedostatečné jazykové a metodické výbavě, nejistotě v zaměstnání anebo nedostatku profesního uznání. Proto se autorka domnívá, že mnozí z dotazovaných ve své profesi spíše přežívají. Aby mohli růst, je nutno jejich profesně rozvojové aktivity více specializovat, soustředit se na

zmiňované problematické oblasti a na učební potřeby jejich žáků, zlepšit podporu ze strany školy a její infrastrukturu a v neposlední řadě zpřístupnit výukové zdroje. Co se týče metodické výbavy, dotazovaní zmiňovali, že ve své výuce používají postupy a aktivity vhodné pro děti, překvapivě ale nepoužívali zmiňovanou doporučovanou metodu vyprávění příběhů (*storytelling*). Učitelé spontánně nabízeli výčet vhodných jazykových struktur, které do výuky často zahrnují. Vykazovali ale jen povrchní znalost dalšího doporučovaného výukového přístupu *multimodal scaffolding* (strukturování a diferenciace výuky začleňující všechny smysly). Pouze ti nejzkušenější z dotazovaných dovedli přesně popsat, jak žáky motivují a jak jim zprostředkovávají výrazy a struktury cílového jazyka, jak je vyvozují z kontextu a následně se žáky vhodně procvičují. Jako nápravu a pomoc učitelům angličtiny na 1. stupni ZŠ autorka navrhuje rámec profesního rozvoje, který by zodpovídal následující otázky: 1. Co? (učitelova vědomostní základna jazykových znalostí a doporučovaných metodických postupů) 2. Proč? (aby učitelé jednali na základě porozumění daným poznatkům a principům, kterými se vyznačuje výuka dětí a jejich vývoj) 3. Jak? (ztotožněním se s těmito poznatky a principy na základě učitelova porozumění diskursivní pedagogice).

Následující studie Kabilana a Veratharaju (2013) zkoumá efektivitu profesního rozvoje učitelů angličtiny základních škol v Malajsii. Autoři vycházejí z teorií o efektivním profesním rozvoji a jeho součástech (plánování a organizace, analýza potřeb, kontinuita, výkon a zhodnocení). Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký obsah by profesně rozvojové programy měly podle učitelů mít tak, aby byly efektivní a naplňovaly jejich profesní potřeby. 1 561 učitelů angličtiny základních škol (obou stupňů) bylo identifikováno výběrem, který byl stratifikován pouze sídlem školy pro rovnoměrné zastoupení učitelů z městských a venkovských škol. K zjišťování perspektiv učitelů byl použit smíšený výzkumný design v podobě dotazníkového šetření. Podle výsledků je prvním nejdůležitějším faktorem efektivity profesního rozvoje zohledňování učebních potřeb žáků, druhým pak zohledňování profesních potřeb učitelů. Nejméně důležitým faktorem je pro učitele dosažení vyššího vzdělání. Často se vyskytujícím tématem ve studiích profesního rozvoje všech typů učitelů je kolegiální spolupráce. I v této studii většina dotazovaných považuje spolupráci s ostatními učiteli za velmi důležitý faktor efektivity profesního rozvoje. Užitečné je podle nich nejen sdílení zkušeností a informací, ale také materiálů, inovací zejména v oblasti ICT a dalších výukových pomůcek. Dále se dotazovaní domnívají, že aktivity profesního rozvoje by měly být pravidelně vyhodnocovány s ohledem na zkvalitňování učebních výsledků žáků a zvyšování efektivity výuky. Profesně rozvojové programy by měly zahrnovat široké spektrum učitelských znalostí a dovedností různých úrovní a rozvíjet obsahovou složku učitelova předmětu spolu s pedagogickou expertízou, což

je v souladu s předešlými výzkumy. Dvě nejdůležitější dovednostní oblasti, které chtějí učitelé zakomponovat do svého rozvoje, jsou didaktické (učební styly, postupy a metody) a řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení a psaní). Procvičování těchto dovedností v rámci profesního rozvoje povede podle dotazovaných k rychlému zefektivnění jejich výuky. Podobně jako v předcházející studii Bamberové (2019), i zde učitelé zdůrazňují jazykovou složku. Zmiňují, že znalost angličtiny by se neměla podceňovat a učitelé by měli nové poznatky aktivně sdílet mezi sebou, což opět navazuje na téma kolegiální spolupráce. V popředí jsou pro učitele také potřeby školy, odhalování společných problémů týkajících se jejich učitelského sboru a žáků a pak samotné řešení, na kterém se spolu s kolegy mohou podílet. Oproti ostatním výzkumům se zde objevuje téma dobrovolnosti profesního rozvoje a s ním spjatý rozpor. Většina učitelů se domnívá, že je důležité účastnit se aktivit profesního rozvoje na dobrovolné bázi. Někteří ale tvrdí, že z dobrovolných aktivit se jistí jednotlivci omlouvají častěji než druzí, což není spravedlivé. Našli se ale i takoví učitelé, kteří si stěžovali, že se profesně rozvojových aktivit účastnit nemohou, protože k žádným nemají přístup. Na základě všech výzkumných zjištění autoři nabízejí třífázový dynamický model profesního rozvoje: první je fáze plánování a vyvíjení aktivit, druhá fáze slouží k motivaci učitelů a zavádění aktivit, ve fázi třetí se hodnotí výsledky (obohacení učitelů, žáků a celé školy). Středobodem tohoto modelu jsou učitelé a jejich aktivní účast ve všech třech fázích (oni analyzují, naplňují a hodnotí své vzdělávací potřeby, potřeby svých žáků na 1. stupni a tím i celé školy). Autoři studie se domnívají, že tato aktivní činnost učitelů by mohla odstartovat a zrychlit jakoukoliv dílčí změnu na půdě školy, či školní reformu.

Třetí studie Pangové (2017) pochází z Malajsie a byla vytvořena při univerzitě Warwick v Anglii. Její autorka zjišťuje, jaké zkušenosti mají učitelé angličtiny malajských základních škol (prvního stupně) s různými typy vzdělávacích kurzů při zaměstnání zvaných INSET (*In-service Education for Teachers*), pořádanými tamní vládou jako součást komplexní reformy školství. V teoretické části jsou popsány 3 modely těchto kurzů INSET. Prvním je tzv. kaskádový model typu *top-down*. Tento typ většinou nebere na zřetel profesní potřeby jednotlivých učitelů nebo jejich reference a daný obsah kurzu je postupně distribuován od národních školitelů přes lokální až k samotným cílovým učitelům. Druhým modelem (opět typu *top-down*) jsou školicí kurzy, které jsou externí nebo interní, krátkodobé nebo dlouhodobé, s jedním školitelem – expertem v dané oblasti. Třetím modelem je koučování a mentorování, typ označovaný jako *bottom-up*, vycházející z potřeb školeného učitele. Výzkumem autorka zodpovídá otázky, jaké mají učitelé zkušenosti se zmiňovanými modely profesního rozvoje, jaké jsou jejich preference a co očekávají od budoucích profesně rozvojových modelů v souvislosti

s jejich profesními potřebami a učebními potřebami jejich žáků. V tomto kvalitativním výzkumu bylo nejdříve dostupným výběrem identifikováno 38 učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření (profil učitelů). Následně bylo vybráno 21 učitelů pro skupinové rozhovory na základě věku, pohlaví, délky praxe, místa školy a typu profesně rozvojových aktivit. Poslední fáze sestávala z individuálních rozhovorů s 16 dobrovolníky. Byly zastoupeny obě skupiny učitelů anglického jazyka prvního stupně základních škol v Malajsii, tzv. specialisté (vyučující pouze angličtinu) a nespecialisté (často třídní učitelé vyučující i jiné předměty). Podle autorky spočívá hlavní přínos její studie v následujících čtyřech oblastech. První je ve vyslechnutí názorů učitelů, kteří se účastnili několika modelů profesního rozvoje současně a mohli je porovnat. Tito učitelé byli sice shovívaví ke kaskádovému modelu, u organizátorů oblíbeného pro svou finanční úspornost a nenáročnost na počet školitelů, příliš spokojeni s ním ale nebyli. Ocenili tento model až v kombinaci s koučováním a mentorováním, které učitelům začaly být nabízeny po jejich implementaci do škol v Malajsii v roce 2014. Autorka se domnívá, že kombinace obou typů profesního rozvoje, top-down a bottom-up, měla pozitivní výsledky díky tomu, že umožnila učitelům vyzkoušet obě varianty a vybrat si tu, kterou podle svých přesvědčení, postojů a potřeb preferovali. Dalším přínosem jsou zkušenosti a názory učitelů specialistů na jejich minulé a současné role v souvislosti s profesním rozvojem. Výčet dřívějších problémů v jejich profesním rozvoji čítal obsahově nerelevantní a příliš dlouhé kurzy, nedostupnost některých aktivit nebo neatraktivní formy typu přednášek a schůzí. Nyní, v roli koučů a mentorů svých kolegů, vidí okamžité potřeby učitelů, mají možnost odhalovat a řešit problémy v jejich zárodku a zajišťovat lepší kontinuálnost a návaznost školicích programů. Třetí oblast přínosu práce spočívá ve vyslechnutí menšinové skupiny, což jsou učitelé žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří jsou organizátory profesně rozvojových aktivit často opomíjeni. Autorka se domnívá, že tito učitelé by měli mít své vlastní profesně rozvojové skupiny a aktivity vyhovující jejich preferencím (např. účast na kurzech spolu se svými kolegy, se kterými mohou společně připravovat hodiny, učební materiály a aktivity vhodné pro jejich žáky). Poslední, čtvrtou oblast přínosu autorka spatřuje v tom, že výsledky její práce mohou být nápomocné k uskutečnění výukových reforem, které by mohly probíhat právě formou školicích kurzů typu INSET.

Poslední studie (Zein, 2017) vznikla při australské univerzitě Canberra a zkoumá profesně rozvojové potřeby učitelů angličtiny na nižším stupni základních škol v Indonésii. V čem se tato studie liší ode všech předcházejících, je, že zde jsou subjektem výzkumu vedle učitelů i jejich školitelé, kteří je vyučují v kurzech dalšího vzdělávání. Tato studie tak nabízí srovnání v názorech a postojích obou skupin dotazovaných na dané téma profesních

potřeb učitelů. Záměrnou selekcí bylo vybráno 10 školitelů, soukromých i státních institucí, a 20 učitelů angličtiny prvního stupně ZŠ. Obdobně jako v naší zemi, i v Indonésii se jedná o dva druhy učitelů. První jsou učitelé angličtiny, zde nazývaní specialisté, kteří jsou přímo vyškolení na výuku angličtiny a jí se primárně zabývají. Druzí jsou třídní učitelé, kteří učí i ostatní předměty prvního stupně a k výuce angličtiny nemají speciální pregraduální průpravu. Oba tyto typy učitelů byly ve výzkumu zastoupeny. Autor studie tedy srovnává nejen postoje učitelů a jejich školitelů, ale i těchto dvou skupin vyučujících. Pro větší validitu výzkumu byly polostrukturované, skupinové a individuální rozhovory kombinovány s metodou přímého pozorování výuky s následnou tematickou analýzou. Ke zjišťování vědomostí podle autora nejlépe slouží interview, na rozdíl od pedagogických dovedností, lépe odhalitelných z přímého pozorování výuky. Studie vychází z teorií o efektivním profesním rozvoji, který by měl vedle kolegiální spolupráce a aktivní účasti zahrnovat i aktivity výzkumného charakteru. Podle hlavních zjištění se učitelé a školitelé shodují na nutnosti začlenit do profesního rozvoje učitelů následující oblasti: rozvoj řečových dovedností učitelů (tak, aby byli schopni vést hodinu v angličtině), poskytování zpětné vazby žákům, techniky opravování jejich chyb a vhodné způsoby používání mateřského jazyka v hodinách angličtiny. I když jsou si učitelé specialisté jistější v používání angličtiny a ve svých pedagogických dovednostech, data z rozhovorů i pozorování výuky potvrzují, že obě skupiny (učitelé specialisté i nespecialisté) dělají časté gramatické chyby, zdráhají se v hodinách angličtinu používat, a ne vždy se drží doporučovaných pedagogických principů a postupů. Navíc, někteří z učitelů nespecialistů ve svých pedagogicko-didaktických dovednostech převyšují učitele specialisty. Podle těchto zjištění autoři usuzují, že profil učitelů ne vždy koresponduje s jejich profesními potřebami, a proto by neměl být jediným ukazatelem při analýze profesně rozvojových potřeb. Mezi další důležité indikátory autoři řadí učitelovu kvalifikaci, předcházející vzdělání a školení, spolu s místem působiště. Na základě všech výsledků studie autoři navrhují model profesního rozvoje. V 1. fázi model sestává z detailní analýzy potřeb učitelů, za prvé na základě jejich profilu (kvalifikace, zkušenosti, profesní předpoklady, pozice ve škole, typ zaměstnaneckého poměru, přesvědčení atd.) a za druhé na základě místa působení učitelů (velikost třídy a její uspořádání a vybavení, pomůcky, materiály, administrativní zátěž, kultura školy a její zázemí atd.). V dalších fázích se model soustředí na profesní potřeby učitelů, které jsou děleny do tří oblastí: jazykové, vědomostní a didaktické. Jazykové jsou spjaté s výslovností, používáním mateřštiny ve výuce a zadáváním instrukcí (např. umět se vyjadřovat v jednoduchých jazykových strukturách, parafrázování instrukcí atd.). Mezi didaktické potřeby patří řízení třídy, integrace všech řečových dovedností do výuky, oprava chyb, poskytování zpětné vazby, plánování hodin

a příprava výukových materiálů. Poslední, vědomostní oblast, se soustředí jednak na podporu učitelů při aplikaci vhodných výukových stylů a strategií, jednak na pomoc učitelům porozumět dětské psychice a způsobům, jakými se děti učí. Žáci mladšího školního věku jsou podle autora studie emočně nestabilní, jejich chování narušuje výuku, a kromě toho mají jisté potřeby, kterým učitel musí porozumět. Jen tak si s nimi vybuduje kladný vztah a bude je moci motivovat k učení.

7.1 Shrnutí

Následující body shrnují vybrané znaky, kterými se vyznačují výše uvedené studie profesního rozvoje učitelů angličtiny (prvního nebo obou stupňů) základních škol:

- Učitelé angličtiny na 1. stupni ZŠ jsou často děleni na tzv. specialisty a nespecialisty (třídní), jejichž profesně rozvojové potřeby se od sebe neliší (složka didaktická a jazyková se snahou porozumět dětské psychice).
- Učitelé často propojují osobní rozvoj s profesním v oblasti jazykové (četba anglické literatury pro potěšení, sledování filmů v angličtině, cestování do anglicky mluvících zemí atd.).
- Kromě prohlubování pedagogických dovedností učitelé zdůrazňují nutnost jazykových kurzů v rámci svého profesního rozvoje. Potřeba jejich jazykového vzdělávání se jeví tím větší, čím je úroveň angličtiny u jejich žáků nižší.
- Podle většiny učitelů efektivní profesní rozvoj zahrnuje aktivní účast na všech jeho aktivitách a spolupráci s kolegy, nejen při řešení problémů při výuce, ale i těch týkajících se celé školy.
- Menšinové skupiny učitelů (např. u žáků se specifickými výukovými potřebami) by měly mít své vlastní, konkrétně zaměřené aktivity profesního rozvoje.
- Profesní rozvoj učitelů angličtiny u (mladších) žáků základních škol má odrážet specifika spjatá s jazykovou výukou u této věkové kategorie (nižší jazyková úroveň a vývojový stupeň žáků, způsoby motivace a vedení třídy, diferenciace a fázování výuky).
- Programy profesního rozvoje by měly zahrnovat pečlivou přípravu s analýzou potřeb účastníků a jejich žáků, specificky zaměřený obsah podle těchto potřeb, rozmanité formy výuky s aktivní účastí učitelů (včetně koučování a mentorování), pravidelnost zpětné vazby a celkového zhodnocování programu.

8 Shrnutí nejdůležitějších poznatků a závěr

V této části přehledové studie budou shrnuty vybrané poznatky ze všech výše popsaných studií. Zaměříme se na to, proč vznikaly, na jejich hlavní spojitosti, odlišnosti a rozpory. Dále budou porovnány jejich výzkumné cíle, metody, výsledná zjištění a doporučení. V závěru budou uvedeny hlavní důvody pro realizaci mého výzkumu.

Podle obsahu je všech 14 nalezených výzkumných studií profesního rozvoje učitelů rozděleno do tří skupin. První zahrnuje 4 studie profesního rozvoje učitelů angličtiny (všech typů škol), druhá skupina 6 výzkumů profesního rozvoje učitelů angličtiny základních škol (všech předmětů) je nejpočetnější a poslední třetí skupina obsahující 4 studie profesního rozvoje učitelů angličtiny ZŠ (prvního nebo obou stupňů) je mému budoucímu výzkumu tematicky nejbližší. I když výzkumy pocházejí z různých zemí Evropy, Asie, Afriky a Blízkého východu, jejich vznik se většinou pojí se školskými reformami zaváděnými v daných státech. Jejich nejčastějším cílem je odhalit efektivitu daných reforem a jejich dopad na učitele a výuku nejen angličtiny ale i ostatních vyučovaných předmětů. Nejčastější dílčí cíle, které si výzkumy všech tří skupin kladou, jsou zjištění postojů a přesvědčení učitelů o profesním rozvoji, o tom, jakých aktivit se účastní, jaké potřeby mají a kterým překážkám profesního rozvoje nejčastěji čelí. Po roce 2013 se ve studiích začíná objevovat další výzkumný cíl, a to zkoumání efektivity. Výzkumníky často zajímá, jaké modely a aktivity profesního rozvoje učitelé považují za efektivní a zda se jejich názory shodují s názory odborníků. Podle nich jsou efektivními formami rozvoje ty, které jsou dlouhodobější, a ty, které vyžadují aktivní účast a spolupráci všech zúčastněných (Boyle et al., 2005). Dvě z uvedených studií (Pinar et al., 2021; Michek, 2016) se zabývají faktory, které ovlivňují další vzdělávání učitelů a výběr profesně rozvojových aktivit. Výsledky Pinara et al. (2016) ukazují, že všechny čtyři zkoumané faktory ovlivňují další vzdělávání učitelů do značné míry a nejsou mezi nimi velké rozdíly. První, nejvlivnější faktor je učitelovo poznání a přesvědčení, následuje kontext, emoce a poslední je motivace. Typ školy (základní, střední), gender a délka praxe mají podle zjištění Michka (2016) největší vliv na to, jaké aktivity si učitelé (nejen angličtiny) vybírají. Pro můj budoucí výzkum je důležité i další zjištění Michkova výzkumu, podle kterého se čeští učitelé (všech předmětů ZŠ a SŠ) zúčastňují spíše málo efektivních forem profesního rozvoje, jako jsou krátkodobé aktivity bez vzájemné spolupráce zúčastněných nebo jednorázové semináře a konference. Oproti tomu výsledky výzkumu Boyla et al. (2004, 2005) ukazují, že učitelé základních a středních škol v Anglii volí spíše ty efektivní profesně rozvojové aktivity, jakou jsou např. delší dobu probíhající koučování, mentorování nebo vzájemné hospitace.

V oblasti zkoumání postojů a přesvědčení učitelů se všechny studie shodují na tom, že učitelé kladně pohlížejí na svůj profesní rozvoj, považují ho za užitečný a pro svou praxi nepostradatelný. Naprostá většina dotazovaných učitelů, ať už se jedná o vyučující základních, středních nebo vysokých škol, angličtiny nebo jiných předmětů, se profesního rozvoje účastní, a to prostřednictvím nejméně jedné aktivity (např. seminářů, konferencí nebo samostudia). Jedna neshoda v názorech učitelů se objevila ve studii Kabilana a Veratharaju (2013) z Malajsie, kde se někteří dotazovaní domnívali, že by účast na profesně rozvojových aktivitách měla být dobrovolná, zatímco jiní nesouhlasili. Téma dobrovolnosti profesního rozvoje se v žádné další studii neobjevuje. Další odlišnosti mezi jednotlivými výzkumy a rozpory mezi názory dotazovaných a autorů studií lze spatřit ve výsledcích zkoumání profesních potřeb učitelů. Vyučující angličtiny na ZŠ (většinou 1. stupně) zdůrazňují hlavně svou potřebu procvičování a prohlubování řečových znalostí a dovedností, oproti těm pedagogickým a didaktickým (což může být zapříčiněno tím, že v hodinách se svými žáky nižších úrovní mají možnost procvičovat pouze základní jazykové dovednosti). Podle výzkumníků Bamberové (2019) a Zeina (2017) je ale nutné, aby učitelé procvičovali a prohlubovali také znalosti a dovednosti didaktické (např. výukové metody), a to nejen proto, že v nich dotazovaní vykazovali slabiny. Další rozpor se objevuje ve studiích učitelů anglického jazyka na středních, vysokých a soukromých jazykových institucích, kteří nad teorií výuky upřednostňují praktické formy profesního rozvoje (např. workshopy), obsahující aktivity přímo aplikovatelné v jejich výuce. Autoři dvou studií (Al Asmari, 2016; Qadhi, 2017) ale poukazují na nedostatky v teoretických základech dotazovaných učitelů. Podle těchto výzkumníků bez pevného teoretického základu učitelé nebudou schopni praktické tipy a aktivity ve své výuce správně používat. Tudíž, a na tom se shodují výzkumníci všech nalezených studií, obě dvě složky: didaktická a jazyková, jsou v profesním rozvoji učitelů (všech předmětů a typů škol) nezastupitelné. Zajímavé může být i poslední zjištění, že se žádná ze studií nevěnuje podrobněji didaktickým znalostem obsahu. Jako pojítko mezi didaktickými a obsahovými znalostmi (předmět, v našem případě jazyk), jsou didaktické znalosti obsahu (z anglického *pedagogical content knowledge* přeložil Janík, 2004) považovány za třetí nezbytný komponent profesní výbavy učitele (Shulman, 1987), tudíž i na ně by se profesní rozvoj měl soustředit. Byla nalezena pouze studie Jaškové (2017), která se tématem didaktických znalostí obsahu u učitelů anglického jazyka zabývá. Její práce ale pojednává o profesním vývoji, nikoli rozvoji, proto do této přehledové studie nebyla zařazena.

S ohledem na můj budoucí výzkum jsou důležitá zjištění druhé skupiny studií profesního rozvoje učitelů (všech předmětů) základních škol, podle nichž se přesvědčení a pociťované potřeby učitelů v souvislosti s profesním

rozvojem mění v závislosti na druhu a stupni škol, vyučovaném předmětu, délce praxe, stáří a genderu učitelů. Zejména první dva zmiňované faktory, druh a stupeň školy spolu s vyučovaným předmětem, opodstatňují zaměření mého výzkumu profesní rozvoje pouze na učitele anglického jazyka na prvním stupni ZŠ. Takto úzké zaměření na jednu skupinu vyučujících umožní vzít na zřetel všechna specifika, kterými se tato skupina učitelů liší od těch na nižších a vyšších stupních škol a od vyučujících jiných předmětů.

Co se týče výzkumných metod, ve studiích jsou téměř rovnoměrně zastoupeny oba typy, kvalitativní (nejčastěji polo-strukturované interview) i kvantitativní (elektronický dotazník). Ve dvou studiích, Alzahraniho (2020) a Kabilan a Veratharaju (2013), byl použit smíšený výzkumný design. Ve studii Zeina (2017) byla, kromě polostrukturovaného interview, použita i metoda přímého pozorování výuky s následnou tematickou analýzou, což autoři doporučují jako velmi efektivní, zejména díky tomu, že kombinace metod zvyšuje validitu studie. Tímto doporučením se budu řídit ve svém budoucím výzkumu.

V závěrečných doporučeních, jak vylepšit stávající programy profesního rozvoje, se studie všech tří skupin shodují v hlavních bodech. Jako zásadní navrhují vždy počáteční analýzu profesních potřeb účastníků a podle ní plánování obsahu aktivit, dále zajištění aktivní účasti a spolupráce učitelů, různorodost nabízených aktivit a v neposlední řadě zpětnou vazbu a výsledné hodnocení programů. Ve třech studiích, Bamberová (2019), Kabilan a Veratharaju (2013) a Zein (2017), autoři navrhli konkrétní rámec (někdy zvaný model) profesního rozvoje. Společné rysy jejich čtyř modelů kromě všech výše uvedených doporučení zahrnují i cyklické opakování, které umožňuje jejich postupné zdokonalování. Studie Kašparové a kol. (2014a, 2014b) navíc navrhuje zavedení systémového rámce podpory sestávajícího ze zaškolovacích programů pro nové učitele a mentoringu. Na základě zjištění TALIS (2013) totiž většina evropských středních a základních škol nenabízí dostatečnou profesní podporu zejména nastupujícím učitelům. Poslední specifická doporučení, objevující se pouze u studií zaměřených na učitele na 1. stupni na ZŠ, pochází z výzkumu Bamberové (2019) a Zeina (2017). Vzhledem k pociťovaným těžkostem učitelů v oblasti zvládání nepředvídatelného chování žáků ve třídě autoři uvedených dvou studií doporučují, aby profesní rozvoj těchto učitelů zahrnoval i aktivity specificky orientované na porozumění dětské psychice, řízení třídy a na diferenciaci a fázování výuky.

Závěrem zbývá uvést hlavní důvody, proč zkoumat profesní rozvoj učitelů anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Především je to nutnost zabývat se angličtinou jako oborem a její výukou. Jako tzv. *lingua franca* je anglický jazyk nejrozšířenějším a ve školách nejčastěji vyučovaným cizím jazykem, nejen v naší zemi. Na vysokých a středních školách spolu s druhým

stupněm škol základních se výukou angličtiny zabývají učitelé specialisté, vyučující aprobovaní na výuku svých dvou předmětů. Na 1. stupni základních škol mají učitelé, většinou třídní, na starost všechny vyučované předměty včetně angličtiny, na jejíž výuku se mnozí z nich ve své pregraduální přípravě nespecializovali. Jsou tak vystavováni velkým pracovním nárokům a zaslouží si pomocnou ruku, nejen prostřednictvím mého výzkumu. Jeho cílem bude nejdříve zjistit, s jakými obtížemi se při výuce angličtiny učitelé prvního stupně potýkají, jak jim v těchto obtížích pomáhají (či nepomáhají) nabízené profesně rozvojové aktivity a které by jim v budoucnu pomoci mohly. V další fázi se pokusím odhalit, zda existuje vztah mezi profesním rozvojem zmiňovaných učitelů a jejich výukovou praxí. Tato oblast se v rámci profesního rozvoje učitelů jeví jako méně zkoumaná. Ze všech výše uvedených studií se jí věnovaly pouze dvě, Boyle et al. (2004, 2005) v Anglii a částečně i OECD (2013), které se zaměřovaly na učitele všech předmětů základních a středních škol. Podle mé hypotézy by účast na profesním rozvoji měla mít pozitivní vliv na výuku učitelů, zejména v případě aktivit považovaných za efektivní, což ve své studii předpokládal i Boyle et al. (2004, 2005). K potvrzení či vyvrácení této hypotézy bude v mém výzkumu použita metoda přímého pozorování výuky. Jak plyne z výše zmiňovaných doporučení studie Zeina (2017), kombinace metod, v mém případě smíšeného výzkumného designu (kvantitativní dotazník spolu s kvalitativním rozhovorem) a pozorování výuky, zajistí větší validitu výzkumu.

Kromě zmiňované snahy pomoci učitelům (i jejich ředitelům a školitelům) by můj plánovaný výzkum měl přispět také k obohacení poznání v dané oblasti, která se prozatím jeví málo probádaná. Jak je z této přehledové studie patrné, pouze čtyři výzkumy z celkových čtrnácti nalezených se zaměřují na profesní rozvoj učitelů angličtiny prvního stupně základních škol, a to Bamberová (2019) z prostředí italských základních škol, Pangová (2017), Kabilan a Veratharaju (2013) z Malajsie a Zein (2017) z Indonésie. Co se týče naší země, žádný výzkum tohoto zaměření se nepodařilo nalézt.

Literatura

Al Asmari, A. (2016). Continuous professional development of English language teachers: Perceptions and practices. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 117–124. Dostupné z http://www.journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/2287/2003. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.7n.3p.117

Aliakbari, M., & Malmir, B. (2017). Development and validation of an English language teacher learning scale. *Cogent Education*, *4*(1), 1–16. Dostupné z https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1292613. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1292613

Alzahrani, M. (2020). Saudi EFL teachers' attitudes towards professional development. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(11),

242–258. Dostupné z https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.14. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.14

Bamber, V. (2019). Language Teacher Education for TEYL: What do Trentino-South Tyrol LETs' perceptions of their professional learning reveal about best practice professional development? (Disertační práce). University of Reading, Reading, Velká Británie. Dostupné z https://centaur.reading.ac.uk/94457/1/21810189_Bamber_Thesis.pdf

Bolam, R. (1982). In-service education and training of teachers: A condition of educational change. *Final Report of CERI Project on INSET.* Paris: OECD.

Boyle, B., Boyle T., & While, D. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, *15*(1), 45–68 Dostupné z https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/1026716032000189471. https://doi.org/10.1080/1026716032000189471

Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(1), 1–27. Dostupné z https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500114819?journalCode=nses20. https://doi.org/10.1080/09243450500114819

Edelfelt, R. A., & Lawrence, G. (1975). In-service education: the state of the art. In M. Johnson & A. R. Edelfelt (Eds.), *Rethinking in-service education.* Washington: National Education Association.

Edge, J. (1992). *Cooperative development.* Harlow: Longman.

Edge, J. (2002). *Continuing cooperative development: A discourse framework for individuals as colleagues.* Ann Arbor: University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.8915

Ekinci, E., & Acar, F. E. (2019). Primary school teachers' opinions on professional development. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(4), 111–122. Dostupné z https://eric.ed.gov/?id=EJ1210778. https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4039

Foord, D. (2009). *The developing teacher: Practical activities for professional development.* Peaslake, Velká Británie: Delta Publishing.

Galaczi, E., Nye, A., Poulter, M., & Allen, H. (2018). *Cambridge assessment English perspectives: Teacher professional development.* Cambridge: Cambridge Assessment English, University of Cambridge Local Examination Syndicate, Velká Británie.

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. Dostupné z https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312038004915. https://doi.org/10.3102/00028312038004915

Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, *54*(3), 243–250.

Jašková, J. (2017). *Didaktické znalosti obsahu vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka: Vnímání profesních počátků v retrospektivě* (Disertační práce). Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z https://katalog.muni.cz/Record/MUB01006408664. https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8547-2017

Kabilan, M. K., & Veratharaju, K. (2013). Professional development needs of primary school English-language teachers in Malaysia. *Professional Development in Education*, *39*(3), 330–351. Dostupné z https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.762418. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.762418

Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014a). Národní zpráva šetření TALIS 2013. Praha: Česká školní inspekce.

Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M., Potužníková, E., Soukup, P., Ševců, M. (2014b). Analytická zpráva z šetření TALIS 2013. Praha: Česká školní inspekce.

Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj.* Praha: Univerzita Karlova.

Kohnová, J. et al. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova.

Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, *57*(4), 364–379. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1260&lang=en

Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, *58*(1), 36–49. Dostupné z http://jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf. https://doi.org/10.1080/03060497.2008.11084079

Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, *66*(4), 408–426. Dostupné z https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/316/281. https://doi.org/10.14712/23362189.2016.316

Nzarirwehi, J., & Atuhumuze, F. (2019). In-Service teacher training and professional development of primary school teachers in Uganda. *IAFOR Journal of Education*, *7*(1), 19–36. Dostupné z https://iafor.org/journal/iafor-journal-of-education/volume-7-issue-1/article-2. https://doi.org/10.22492/ije.7.1.02

Teaching and Learning International Survey (TALIS). Results: An international perspective on teaching and learning. Paris: OECD.

Pang, L. L. E. (2017). A framework on exploring primary school English language teachers' perceptions of their continuing professional development in Malaysia. *Athens Journal of Education*, *4*(1), 63–76. Dostupné z https://www.athensjournals.gr/education/2017-4-1-4-Pang.pdf. https://doi.org/10.30958/aje.4-1-4

Pinar, S., Bardakçi, M., & Arslan Yalçin, F. (2021). Factors influencing teachers' professional learning: A study of Turkish EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *17*(1), 173–192. Dostupné z https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285170.pdf. https://doi.org/10.17263/jlls.903367

Qadhi, S. (2017). Female English language teachers' perceptions and experiences of continuing professional development in Qatar. (Disertační práce). University of Reading, Reading, Velká Británie. Dostupné z https://centaur.reading.ac.uk/84846

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Zein, M. S. (2017). Professional development needs of primary EFL teachers: Perspectives of teachers and teacher educators. *Professional Development in Education*, *43*(2), 293–313. Dostupné z https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2016.1156013. https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1156013

Příloha 1: Přehled výzkumů profesního rozvoje (PR) učitelů angličtiny (a jiných předmětů) na ZŠ (a dalších typech škol)[3]

Studie a její typ (A/B/C)	Teoretická východiska	Výzkumné cíle	Výzkumný vzorek (typ výběru)	Výzkumná metoda (analýza dat)	Vybraná hlavní zjištění a doporučení
Al Asmari (2016) A	Nezbytnost PR jako součást zkvalitňování výuky a učení se	Přístup učitelů k PR a jejich hodnocení PR programů	121 učitelů AJ na Taifské univerzitě (TUELC) v Saudské Arábii	Kvantitativní dotazník (statistické zpracování)	Učitelé považují svůj PR za nutný a účinný nástroj ke zlepšování se ve své profesi. PR jim poskytlo výzvu ke změně jejich znalostí, dovedností a postojů. Negativa: krátké PR programy, aktivity probíhající ve velkých skupinách formou přednášek, nedostatek podpory, kontinuity a obsahu odrážejícího kulturu místní instituce.
Alzahrani (2020) A	Příprava na profesi, vzdělávání a PR učitelů	Jak hodnotí učitelé svou přípravu na profesi, příležitosti k PR, jejich efektivitu a využívání	109 učitelů AJ na veřejných, mateřských školách a ZŠ v Saudské Arábii (dotazník, náhodný výběr, dobrovolníci u rozhovorů)	Smíšená – kvantitativní dotazník a kvalitativní interview s 10 učiteli (tematická analýza)	Většina učitelů nebyla dostatečně připravena na svou profesi (ve vědomostech, dovednostech a osvojení AJ). Většině není v současnosti nabízen PR, 43 % dotazovaných se účastní seminářů a jiných aktivit PR, z nich 66 % si myslí, že jim PR nepomohl zlepšit jejich výuku AJ. Překážky PR: špatné načasování a místo konání, jednostranná nabídka a nekvalifikovaní školitelé.
Bamber (2019) C	PR a DPV učitelů, diskursivní pedagogika, společensko-kulturní perspektiva a multisensoriální podpora (multimodal scaffolding) ve výuce AJ	Postoje, zkušenosti a potřeby učitelů v rámci PR a jejich zkušenosti s používáním multisensoriální podpory výuky AJ	16 učitelů AJ (specialisté a nespecialisté) na 1. stupni ZŠ v Trentinu (severní Itálie) s různou délkou praxe	Kvalitativní polo-strukturované interview (tematická analýza)	Dotazovaní mají potřeby DPV hlavně v oblasti jazykové. Tu upřednostňují před pedagogickou, ale i v ní mají nedostatky. Kvůli velkým překážkám k PR, nepředvídatelnosti profese a kázeňským problémům žáků, učitelé pracují ve stresu a spíše „přežívají“. Doporučení: specializace PR, zahrnout AJ a metodiku (teorii i praxi), poradenství, reflexi, skupinové formy, delší trvání a kontinuitu. Navrhnutý rámec PR odpovídající na otázky: co, proč a jak.

[3] Pozn.: Typy studií: A – studie profesního rozvoje učitelů angličtiny (různých typů škol), B – studie profesního rozvoje učitelů (AJ a jiných předmětů) na ZŠ, C – studie profesního rozvoje učitelů angličtiny na prvním nebo obou stupních ZŠ, NIDV = Národní institut dalšího vzdělávání PR = profesní rozvoj, D(P)V = další (profesní) vzdělávání, AJ = anglický jazyk

Studie a její typ (A/B/C)	Teoretická východiska	Výzkumné cíle	Výzkumný vzorek (typ výběru)	Výzkumná metoda (analýza dat)	Vybraná hlavní zjištění a doporučení
Boyle et al. (2004, 2005) B	PR krátkodobý a dlouhodobý, modely a efektivita PR	Nejrozšířenější modely PR v Anglii, vliv dlouhodobého PR na výukovou praxi, vztah mezi PR a výukou	Učitelé různých předmětů ZŠ a SŠ v Anglii (60 škol), 854 učitelů v 1. fázi, 509 učitelů ve 2. fázi (záměrný výběr)	Dlouhodobá studie, kvantitativní dotazník se sběrem dat v obou fázích (2001-2 a 2002-3) (statistické zpracování)	91 % dotazovaných se zúčastnilo dlouhodobější PR aktivity a 77 % se zúčastnilo jednorázové. Nejpopulárnější a nejefektivnější aktivity PR: hospitace u kolegů, sdílení nápadů z praxe, koučování a výzkum. V obou fázích studie účastníci dlouhodobějších aktivit PR tvrdí, že změnili alespoň jednu věc ve své výukové praxi pod vlivem svého PR.
Ekinci & Acar (2019) B	PR a jeho koncepty, modely, procesy a složky	Názory učitelů na průběh a význam PR, na znaky efektivního PR a jeho modely	20 učitelů ZŠ ze 7 různých (veřejných i státních) škol v Istanbulu, v Turecku (záměrný, kumulativní výběr učitelů dle věku, genderu, titulu z VŠ, pozice ve škole, sociálního a ekonomického postavení)	Kvalitativní, polostrukturované interview (komparativní analýza)	Učitelé definují PR jako změnu v praxi, nové zkušenosti a předcházení syndromu vyhoření. Nejnutnější v PR jsou pro ně materiální zabezpečení, technologie a akademické zdroje. Negativa PR: nepraktický a neatraktivní obsah, školitelé nejsou experti, povinná účast, krátkodobost, špatná organizace a nevhodné metody výkladu. Doporučení učitelů pro PR: pokrývání profesních potřeb, autonomie, relevantní obsah, rozvojové strategie, aktivní účast a spolupráce. Doporučení autorů: cyklický model PR.
Kabilan & Veratharaju (2013) C	PR a jeho efektivita, součásti PR programů (kontinuita, plánování, vstupní předpoklady, organizace, vykonávání, zpětná vazba)	Názory a potřeby učitelů v souvislosti s PR programy a jejich efektivitou	1 561 učitelů AJ na ZŠ (1. a 2. stupeň) v Malajsii (náhodný výběr stratifikovaný místem školy: venkov a město)	Smíšený design – kvantitativní dotazník (statistické zpracování) a kvalitativní interview (tematická analýza)	Nejdůležitější faktory PR pro učitele: 1. pokrývání učebních potřeb žáků, 2. pokrývání profesních potřeb učitelů. Očekávání učitelů od PR programů: pravidelné vyhodnocování s cílem zlepšit výuku a učební výsledky žáků, zahrnutí širokého spektra učitelských znalostí a dovedností z jazyka a pedagogiky, aktivní účast a spolupráce učitelů. Doporučení studie: 3-fázový, dynamický model PR (plánování, zavádění a hodnocení programu).

Studie a její typ (A/B/C)	Teoretická východiska	Výzkumné cíle	Výzkumný vzorek (typ výběru)	Výzkumná metoda (analýza dat)	Vybraná hlavní zjištění a doporučení
Kašparová et al. (2014a, 2014b) Národní zpráva, Analytická zpráva B	PR a další profesní vzdělávání (DPV) učitelů, jejich formy a efektivita	Pociťované potřeby učitelů a bariéry v rámci DPV, názory učitelů na efektivitu různých forem a obsahu DPV, jejich zkušenosti s aktivitami DPV	3 219 učitelů ČR na ZŠ a gymnáziích (náhodný, stratifikovaný výběr podle speciálního softwaru)	Kvantitativní dotazník (statistické zpracování)	V porovnání s evropskými zeměmi je v ČR menší míra a intenzita účasti učitelů na DPV. Nejvíce učitelů preferuje DPV v oblasti ICT, zvládání chování žáků, vedení třídy a nových technologií na pracovišti. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů ČR je nižší, oproti mezinárodnímu průměru, ve využívání alternativních metod výuky a motivování žáků. To se ale neodráží do vzdělávacích potřeb učitelů. Čeští učitelé mají nadprůměrnou potřebu rozšiřování znalostí ve svých předmětech, ale podprůměrnou v oblasti didaktiky a méně se účastní intenzivnějších a efektivnějších forem DPV. 62 % učitelů pracuje na školách, které nemají formální zaškolovací program. Doporučení autorů: rámec systémové podpory (zaškolování nových učitelů, mentorování, rozšíření a diferenciace obsahu PR, dle typu školy, vyučovaného předmětu a preferencí učitele).
Michek (2016) B	PR učitelů od vstupu do profese, profesní standard učitele, efektivní PR= pozitivní dopad na výkon učitele a studijní výsledky žáků	Vliv typu školy a dalších proměnných (gender, délka praxe a vzdělání učitelů) na jejich PR a pociťované překážky k PR	1 420 učitelů ZŠ, SŠ (všech typů) ze všech krajů ČR (náhodný výběr, ale všichni respondenti se dříve účastnili PR organizovaného NIDV)	Kvantitativní, elektronický dotazník (statistické zpracování)	70 % dotazovaných obou typů škol se účastní běžných aktivit PR bez spolupráce kolegů (samostudium na internetu, jednorázová školení,…). 10 % učitelů využívá aktivit PR, doporučované jako kvalitní (stínování kolegy, vzájemné hospitace,…). Typ školy, gender a délka praxe učitelů mají vliv na výběr aktivit PR. 1. největší překážkou PR je kolize s rozvrhem, 2. je finanční náročnost. Doporučení autora: diferencovat přístup k PR dle preferencí učitelů, jejich motivace a typu školy (ZŠ, SŠ).

Studie a její typ (A/B/C)	Teoretická východiska	Výzkumné cíle	Výzkumný vzorek (typ výběru)	Výzkumná metoda (analýza dat)	Vybraná hlavní zjištění a doporučení
Nzarirwehi & Atuhumuze (2019) B	PR a další vzdělávání (DV) učitelů, charakteristiky DV a jeho proměnné	Vliv DV učitelů na jejich PR, postoje, výukovou praxi a na jejich profesní znalosti a dovednosti	610 učitelů ze tří různých částí Ugandy a různých ZŠ (dobrovolníci, muži i ženy, různé kvalifikace a délka praxe: 1-20+ let)	Kvantitativní dotazník (statistické zpracování)	DV má podle učitelů největší vliv na zvyšování jejich akademické kvalifikace, zlepšování jejich přístupu k práci a na rozšiřování a prohlubování jejich znalostí a dovedností. Podle autorů, DV učitelů stále nedosáhlo svého cíle, pozitivního vlivu na žáka, před nímž má větší přednost učitelovo povýšení a lepší plat. Doporučení autorů: osvěta učitelů, analýza jejich potřeb, relevantnost obsahu DV a jeho výsledné zhodnocení.
OECD (2013) TALIS B	PR a DPV učitelů	Účast učitelů na PR a jeho intenzita v posledním roce, názory učitelů na efektivitu PR, na jejich potřeby a překážky v rámci PR	Učitelé SŠ a ZŠ, z 34 zemí Evropy a světa (náhodný výběr škol i učitelů)	Kvantitativní dotazník (statistické zpracování)	Většině nových učitelů není nabízeno formální zaškolování a mentorování. Většina dotazovaných se v posledním roce zúčastnila PR a jsou v něm finančně podporováni. Nejpopulárnější typ PR jsou školící kurzy a workshopy. Podle učitelů je vliv PR na jejich výuku průměrný až velký. Největší potřebu vzdělávat se mají učitelů v oblasti výuky žáků se specifickými učebními potřebami. Nejčastější překážkou PR učitelů je konflikt s jejich rozvrhem.
Pang (2017) C	DPV učitelů pomocí kurzů INSET (In-service Education for Teachers)	Zkušenosti a preference a profesní potřeby učitelů v rámci kurzů INSET, spojitost těchto kurzů s kurikulem a zlepšováním výuky u zúčastněných	55 učitelů AJ na 1. stupni ZŠ – účastníci kurzů INSET v Malajsii v roce 2015 (dostupný výběr – dotazník, záměrný výběr – interview)	Kvalitativní dotazník a skupinové interview (tematická analýza)	Kaskádový (top-down) typ INSET kurzů není u učitelů oblíben, jen jeho kombinace s kurzy typu bottom-up (mentorování a koučování). Stížnosti učitelů na kurzy INSET: obsahově nerelevantní, příliš dlouhé, neatraktivní obsah a formy typu přednášek a schůzí. Pozitiva mentorování a koučování: řeší okamžité profesní potřeby učitelů, zajišťují návaznost a kontinuitu PR. Menšinové skupiny učitelů (např. u žáků se speciálními učebními potřebami) mají mít vlastní skupiny PR a specializovaný obsah. Kurzy INSET mohou pomoci se zaváděním školských reforem.

Studie a její typ (A/B/C)	Teoretická východiska	Výzkumné cíle	Výzkumný vzorek (typ výběru)	Výzkumná metoda (analýza dat)	Vybraná hlavní zjištění a doporučení
Pinar et al. 2021 A	Další vzdělávání (DV) učitelů a jeho 4 faktory: a) učitelovo poznání a přesvědčení, b) motivace, c) emoce, d) kontextové proměnné	Vliv daných 4 faktorů, zkušeností a kvalifikace učitelů na jejich DV	1015 učitelů AJ na ZŠ a SŠ (dobrovolníci) z různých oblastí Turecka (20 a více let věku, 0 a více let učitelských zkušeností)	Kvantitativní dotazník (statistické zpracování)	Všechny 4 dané faktory mají na DV učitelů velký vliv. Největší (ne výrazně) je učitelovo poznání a přesvědčení, kontext, emoce a poslední motivace. Titul z VŠ vliv na DV nemá. Pro učitele je nutný rozvoj jazykových i pedagogických znalostí. Kladný vztah učitelů a žáků pozitivně ovlivňuje DV učitelů a učební výsledky žáků. Nespokojenost učitelů v práci (kázeňské problémy žáků atd.) má negativní vliv na jejich DV.
Qadhi (2017) A	Profesní rozvoj jako celoživotní proces a jeho vliv na utváření profesní identity	Utváření profesní identity učitelek, názory učitelek na roli kultury v jejich PR a jejich zkušenosti PR	16 kvalifikovaných a zkušených (min. 3 roky praxe) učitelek AJ (žen) na soukromých ZŠ a SŠ v Kataru	Kvalitativní, narativní interview – životní příběh (tematická analýza)	Dotazované se chtějí rozvíjet a účastní se PR. Většina upřednostňuje kooperaci a týmovou práci, praktické aktivity před teorií. Negativa PR: současné programy mají praktický obsah, ale neučí stavět na teoretických základech. To vede k neúspěchu vzdělávacích reforem. Chybí standardizované metody k odhalování a naplňování vzdělávacích potřeb učitelek. Doporučení autorky: autonomní přístupu k PR, dynamický a interaktivní styl PR s reflexí a profesní diskuzí účastníků.
Zein (2017) C	Efektivní formy PR (aktivní účast, kolegiální spolupráce, výzkumný typ aktivit, reflexe, plánování hodin s kolegy)	Potřeby PR učitelů z pohledu učitelů a školitelů	20 učitelů, specialistů a nespecialistů, na výuku AJ na 1. stupni ZŠ v Indonésii, 10 školitelů univerzitních, soukromých a státních center (záměrný výběr)	Kvalitativní, individuální a skupinové, polostrukturované interview, pozorování výuky (komparativní a tematická analýza)	Učitelé a školitelé se shodují, že je nutno do PR začlenit jazykové dovednosti, poskytování zpětné vazby, opravování chyb a používání mateřského jazyka. Učitelé specialisté i nespecialisté dělají časté gramatické chyby, málo v hodinách používají AJ a vhodné výukové principy a postupy. Profil specialistů a nespecialistů nekoresponduje s jejich potřebami PR. Studie doporučuje model PR: analýza potřeb dle profilu učitele, typu a sídla školy, zahrnutí jazykové, vědomostní a pedagogické složky a efektivních forem PR.