



Učitelé učitelů mezi teorií a praxí: Perspektivy profesního rozvoje

BARBARA POSPÍŠILOVÁ

Abstrakt: *Cílem studie je nahlédnout na problematiku celoživotního vzdělávání učitelů a na dosud nedostatečné propojení jednotlivých částí jeho kontinua. Výzkum se zaměřuje na pohled učitelů učitelů, kteří se pohybují mezi přípravou budoucích učitelů na VŠ a dalším vzděláváním pedagogů v praxi. Dále se zaměřuje na témata, která se v obou pólech objevují – na jejich společné i rozdílné rysy, zvažuje, zda některá z nich mohou posloužit jako základ koncepčně pojaté cesty profesního rozvoje.*

Analýza je provedena z perspektivy specifické skupiny učitelů učitelů, kteří svou činností propojují akademické a školní prostředí, a jsou proto označováni za „živé mosty“ mezi teorií a praxí. Studie má kvalitativní design a vychází z analýzy polostrukturovaných rozhovorů s deseti respondenty (učiteli učitelů).

Výsledky ukázaly čtyři zásadní témata v porovnání průběhu studia budoucích učitelů a učitelů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků: zkušenosti, postoje k profesnímu učení, vztahy a klima učící se skupiny a vztah mezi teorií a praxí. Zjištění ukazují, že centrální problematika vztahu teorie a praxe není vázána pouze na fázi pregraduální přípravy, ale je trvalým tématem, které vyžaduje aktivní a systémové přemostění. Učitelé učitelů se v tomto kontextu ukazují jako stěžejní mediátoři, kteří svým působením vytvářejí bezpečné prostředí pro reflexi, zpochybňování zavedených představ a rozvoj profesní identity.

Závěry potvrzují potřebu nahlížet na profesní cestu učitele v rámci profesionalizačního kontinua, aby se usnadnilo koncepční rozvržení vzdělávacích příležitostí napříč celou kariérou a redukoval se počet překážek v celoživotním učebním procesu učitelů. Učitelé učitelů přitom hrají rozhodující roli v propojování obou světů a ztělesňují dynamiku celoživotního učení.

Klíčová slova: učitelé učitelů, celoživotní vzdělávání učitelů, teorie a praxe, příprava učitelů, profesní rozvoj učitelů, kvalitativní výzkum

1. Úvod

„Kvalita vzdělávacího systému nemůže překročit kvalitu jeho učitelů“ (Schleicher, 2012, s. 21)

Jedním z hlavních cílů strategického státního dokumentu je mít dostatek pedagogických profesionálů kompetenčně vybavených na náročný úkol zvládání učitelské profese (MŠMT, 2020). Zdá se již



nezpochybnitelné, že největší vliv na vzdělávací výsledky žáků mají ze všech faktorů právě učitelé (Kounin, 1970; Hattie, 2012). Marzano et al. (2005, s. 2) ve své metaanalýze tvrdí, že „od žáků ve třídách učitelů klasifikovaných jako nejefektivnější lze očekávat, že za rok dosáhnou zlepšení výsledků o přibližně 52 percentilových bodů“. Na učitelích tedy velmi záleží, a to nejen z hlediska vzdělávacích výsledků jejich žáků, ale v globálnějším pohledu úroveň školství významně ovlivňuje kvalitu celé společnosti, a to v mnoha oblastech (např. Hattie, 2023).

Práce učitele je kompetenčně velmi náročná, komplexní a kontextová. Zároveň velmi zodpovědná, protože má vliv na kvalitu života mnoha dalších lidí. Pro takové povolání není možné osvojit si vše potřebné v krátké životní etapě. Je proto právem spojováno s dalším profesním rozvojem a celoživotním vzděláváním.

Největší část výzkumné pozornosti se soustředí na počátek učitelovy kariéry, tedy na začínající učitele (např. Šimoník, 1994; Pišová, 1999; Juklová, 2013; Vítečková, 2018; Krejčová, 2019). Pozdějším obdobím učitelské kariéry již není věnován dostatek pozornosti (Lukas, 2011), přestože po roce 2012 „došlo v oblasti poznání o PRU [pedagogickém rozvoji učitelů] ke změnám“ (Michek, 2016, s. 409). Znalosti o tom, jak se mění vzdělávací potřeby učitelů a jak probíhá jejich profesní

učení v různých etapách života, jsou dosud velmi omezené. Tam, kde se tato problematika sleduje, je nahlížena převážně z perspektivy učitelů jako přímých aktérů (Lazarová, 2011; Michek, 2016; Šejnohová et al., 2024).

Cílem předloženého kvalitativního výzkumu je otevřít pohled na zkušenost specifické skupiny deseti vzdělavatelů učitelů, kteří současně působí v oblasti vysokoškolské přípravy budoucích učitelů i v dalším vzdělávání pedagogů v praxi. Výzkum se zaměřuje na to, jaké shody a rozdíly vnímají tito aktéři mezi vzděláváním obou skupin, jaké vnímají jedinečnosti, příležitosti a úskálí.

1.1 Celoživotní učení v profesi učitelů

V České republice se systém profesního rozvoje učitelů formálně zahajuje až po vstupu do praxe (zákon č. 563/2004 Sb.). Příprava učitelů na vysokých školách není tedy oficiálně součástí celoživotního vzdělávání, ale tvoří jeho základní „předstupeň“. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2020) výslovně nerozděluje ani nevyjímá pregraduál z celoživotního vzdělávání, naopak se zdá, že jej inkluduje.¹

V mezinárodních rámcích je pregraduální příprava chápána jako organická součást celoživotního učení ne-

¹ V kapitole 3.1 Systém komplexní profesní přípravy a podpory se říká: „Učitelům a ředitelům musí být po celou dobu jejich kariéry včetně přípravy na výkon profese poskytována maximální podpora, aby mohli splňovat nároky kladené na učitelskou profesi v souvislosti s proměnou společnosti, globálními trendy i reformou v oblasti samotného vzdělávání, jakou bude představovat například implementace nových rámcových vzdělávacích programů“ (MŠMT, 2020, s. 52).



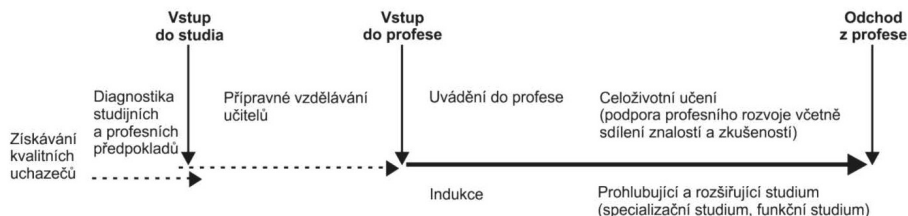
boli *lifelong learning* (LLL). UNESCO Institute for Lifelong Learning (n.d.) mluví o učitelích jako o celoživotních studentech (*lifelong learners*). Ve zprávě Evropské komise zahrnuje Scheerens (European Commission, 2010, s. 19) do profesního vzdělávání učitelů kromě průběžného rozvoje učitelů a uvádění učitelů do praxe jako jeho nedílnou součást také přípravné vzdělávání. Podobně OECD ve své zprávě o vzdělávání učitelů explicitně konstatuje, že „učitelova počáteční příprava tvoří pouze jednu část kontinuálního profesního rozvoje učitele“ (Boeskens et al., 2020, s. 6), z čehož je zřejmé, že považuje učitelskou přípravu na vysoké škole za první fázi dlouhodobé učitelské kariéry, která by měla být propojena s návazným profesním rozvojem a reflexí v praxi.

MacPhail zkoumá, do jaké míry je poskytování kontinuálního vzdělávání učitelů, tj. počátečního, úvodního a dalšího profesního rozvoje (spíše než poskytování každého pilíře jako samostatné entity), v Irsku účinné. V závěru zdůrazňuje, že „skutečné společné vzdělávání učitelů napříč všemi zúčastněnými stranami v oblasti vzdělávání učitelů bude účinněji připravovat a podporovat budoucí učitele, začínající učitele a zkušené učitele, aby se zapojili do současného kontextu výuky“ (MacPhail et al., 2022, s. 21–22). Obdobně Darling-Hammond & Bransford (2005) deklarují, že pokud má být učitel připraven obstát v současných výzvách, rozvoj učitelských kompeten-

cí nelze rozdělit do fází, ale je potřeba plánovat přípravu i podporu učitelů jako propojený celek.

V českém výzkumném prostoru od roku 2012 „došlo v oblasti poznání o PRU [pedagogickém rozvoji učitelů] ke změnám“ (Michek, 2016, s. 409), a to rozšířením výzkumného zájmu o toto téma. Dokladem může být např. monotematické číslo časopisu *Pedagogika* zaměřené výhradně na teoretické a empirické reflexe tohoto tématu (Spilková & Janík, 2016). Začátek profesního rozvoje učitelů zde bývá vymezen „vstupem učitele do profese, tj. od okamžiku přijetí ředitelem školy až do jeho uvolnění v důsledku penzionování“ (Michek, 2016, s. 409) v souladu s českou legislativou.

Z výše uvedeného vyplývá, že to, zda pregraduální přípravu považujeme za součást celoživotního učení (LLL), závisí na zvoleném interpretačním rámci. Zatímco v českém nejen legislativním, ale také výzkumném prostředí převažuje oddělení obou etap, mezinárodní pohledy považují vysokoškolskou přípravu učitele za nezbytný výchozí bod jeho celoživotní profesní trajektorie. Takový přístup lze u nás najít v textu Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů... (Stuchlíková & Janík, 2017), ve kterém autoři představují tzv. **profesionalizační kontinuum** (obr. 1). Tento model rozlišuje čtyři vzájemně se podmiňující etapy stávání se a bytí učitelem: (1) získávání zájemců o učitelství, (2) přípravné učitelské vzdělávání, (3) uvádění do profese, (4) další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů.



Obr. 1 Profesionalizační kontinuum (Janík et al., 2017, s. 259, převzato z rakouské koncepce Lehrer Innenbildung NEU, 2010, s. 61 – upraveno pro situaci v ČR)

O stejný model se opírá akademická publikace *Kompetenční profil učitele anglického jazyka* (Spilková et al., 2018). Doslova říká, že: „Přípravné vzdělávání je důležitou fází v procesu celoživotního profesního rozvoje učitelů, jehož cílem je vybavit studenty učitelství profesními kompetencemi potřebnými pro úspěšný vstup do učitelské profese“ (tamtéž, s. 2).

Oddělení přípravného vzdělávání od dalšího vzdělávání a profesního rozvoje učitelů může vést k nereálnému přetížení očekávání od vysokoškolské přípravy a také k možnému ukončení vzdělávacího procesu získáním diplomu. Současný stav, kdy přípravnou fází považujeme za stěžejní, základní a víceméně dostatečnou, umožňuje i přes povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) ukončit své profesní vzdělávání diplomem.

Následující etapa, kdy učitel využívá k rozvoji DVPP, již není koncepčně strukturovaná, přidává k základním, studiem získaným pedagogickým kompetencím často velmi nahodile drobné dílky a v současné době její realizace neprobíhá uspokojujícím způsobem. Na tuto sku-

tečnost poukazuje Česká školní inspekce. Ve své zprávě dokládá, že pouze 5 % škol, ve kterých proběhla komplexní inspekční činnost, dosahuje výborné úrovně v péči o profesní rozvoj pedagogů, zatímco přibližně ve čtvrtině škol jej hodnotila jako nedostatečný nebo vyžadující zlepšení (Pražáková, 2021).

Pokud na učitele hledíme jako na „celoživotní studenty“, diplomem to nekončí. Naopak, s nástupem do praxe přicházejí výzvy, k jejichž řešení je potřeba nové vzdělávací a výcvikové komponenty, které nejsou pouhou nadstavbou k diplomu, ale pokud mají mít efekt, jsou časově náročné. Americká studie (Hough, 2011) ukázala, že efektivní profesní rozvoj musí být dlouhodobě udržován (alespoň 2 roky), implementován ve třídách (minimálně 1,5 roku) a musí zapojit nejméně 75 % učitelů, aby bylo dosaženo pozitivních výukových a žákovských výsledků.

Podobně národní průzkum v USA mezi více než 1 000 aktivních učitelů matematiky a přírodních věd odhalil, že délka trvání a počet hodin profesního rozvoje měly podstatný vliv na aktivní učení učitelů. Výzkumníci uvedli, že profesní



rozvoj je účinnější a kvalitnější, pokud je dlouhodobý a zabírá učitelům značný počet hodin² (Garet et al., 2001).

Změna perspektivy by nám tedy umožnila s takovou investicí se vstupem do profese dopředu počítat a rozvrhnout nezbytné komponenty, které je nutné získat vysokoškolskou přípravou, které při nástupu praxe a které v následujících letech. V této souvislosti je nezbytné obrátit pozornost k profesní skupině, jež nese odpovědnost za kvalitu přípravné fáze – k učitelům učitelů.

1.2 Učitelé učitelů

Pojem učitelé učitelů zahrnuje dvě základní kategorie, kterým se v této kapitole podrobně věnuji. Vybraný vzorek respondentů předloženého výzkumu je specifický tím, že účastníci pracují jako učitelé učitelů v obou představených kategoriích.

První kategorií jsou učitelé učitelů (*teacher educators*), kteří vzdělávají či profesně podporují učitele v praxi. Mohou ve školách pracovat jako lektori DVPP, externí či interní mentoři, průvodci apod. Druhou kategorií jsou akademičtí pracovníci vysokých škol (nejen pedagogických fakult), kteří se podílejí na přípravě budoucích učitelů a garantují kvalitu učitelských studijních programů – od jejich návrhu přes realizaci až po evaluaci. Jejich vliv na kvalitu přípravy budoucích učitelů je tedy nepřehlédnutelný, i když chybí „Hattie pro terén vysoké školy“, tedy metaanalytické doložení efektu vysoko-

školských vyučujících na kvalitu pozdější výuky absolventů učitelství (Kasíková & Valenta, 2024, s. 11).

Učitelé učitelů jsou součástí akademické profese, která zahrnuje požadavek na vědeckou erudici, výzkumnou produkci a současně pedagogickou činnost neboli „expertní zprostředkování tohoto poznání mladé generaci“ (Kasíková & Valenta, 2024, s. 13). Realita kritérií kariérního růstu však často akcentuje více publikace a výzkumné výkony než pedagogickou excelenci, což vytváří napětí mezi rolí „vědce“ a „učitele“ (Šima & Pabian, 2013; Šedová et al., 2016). V důsledku bývá systematická příprava vysokoškolských vyučujících na didaktickou práci omezená či nahodilá, ačkoli poptávka po rozvoji pedagogických kompetencí roste a práce na nich je již započata a zkoumána (Nekardová, 2020).

V souvislosti se společenskými změnami, kterým čelí celý školský systém, jsou v hledáčku kritiky školy nejen jako vzdělávací instituce, ale také učitelská příprava nezbytně zahrnující i učitele učitelů. V posledních desetiletích se zejména v zahraničí intenzivně hledá model učitelské přípravy, který bude reagovat na potřeby doby nebo je ideálně předbíhat (např. Russell & Korthagen, 1995). Celkově lze ve světě i u nás sledovat inklinaci v posouvání pojetí učitelské přípravy od fixních „složek“ k dynamickým, interakčním kompetencím spjatým s řízením učení, rozvojem žáků a citlivou prací s kontextem (Spilková et al., 2015).

² Jedná se o zhruba sto hodin v jednom školním roce.

Důležitým doporučením je pěstovat „reflektivní/zkoumající“ postoj – chápat sebe i studenty jako učící se aktéry a stavět do centra kurikula procesy učení, nikoli přenos hotových odpovědí (Russell & Korthagen, 1995). Zahraniční zkušenosti (např. standardy pro učitele učitelů či klinicky založené modely a „school-based“ partnerství) ukazují, že kultury kolegiálního učení a jasně popsané kompetence mohou roli učitelů učitelů zprůhlednit a posílit (Spilková et al., 2015). Za klíčové se považuje modelování – učitelé učitelů mají ve výuce transparentně ukazovat, jak a proč volí určité didaktické postupy, a zpřístupňovat své profesní uvažování (Tomková, 2015).

V tomto textu je dále zúžené zorné pole na podskupinu učitelů učitelů, kteří působí jako akademičtí pracovníci a zároveň v terénu jako lektoři či mentoři ve školách. K již zmíněným nárokům, které přináší kombinování realizace výzkumu a výuky na vysokých školách (Šedová et al., 2016), rozšiřuje tato cílová skupina svoje profesní zaměření ještě o vzdělávání, provázení či mentoring učitelů v praxi. Jejich přidanou hodnotou je obousměrný transfer: validují akademické koncepty v praxi a zároveň přinášejí školní zkušenosti do výuky a výzkumu. Zároveň nesou zvýšené nároky (časové, evaluační, identitní³) a potřebují systematickou institucionální oporu (např. supervize, mentoring, komunitu praxe, uznání pedagogické excellence v kariérním systému).

V českém kontextu, kde výzkum učitelů učitelů zůstává fragmentární (Kasí-

ková & Valenta, 2024), může právě tato skupina fungovat jako „živý most“ mezi výzkumem současného poznání, výukou budoucích učitelů a školní realitou, potažmo učitelé učitelů mohou být „živými mosty“ mezi teorií a praxí (Pospíšilová, 2024). Tito aktéři ukazují, že nejtěžší není jen pohybovat se mezi univerzitou a školou, ale především hledat způsoby, jak pedagogicko-psychologické poznání přetavit do smysluplného nástroje pro výuku. Právě zde se otevírá otázka, proč se nové teorie často míjejí s praxí a proč jsou některé rámce či pojmy přijímány selektivně. Tomuto napětí se věnuje následující část textu.

1.3 Vzdělávání učitelů a problematika oddělení teorie a praxe

V úvodu jsem popsala práci učitele jako kompetenčně velmi náročnou, komplexní a kontextovou. Velký význam kontextu shrnuje Wiliam (2018) výrokem „Všechno někde funguje a nic nefunguje všude“. Řada pedagogických výzkumů je obtížně zobecnitelná právě pro přítomnost neoddělitelného specifického kontextu, ve kterém se odehrávají. Je zřejmé, že proto potřebujeme udržovat jistou ostražitost při přijímání nových poznatků a teorií, a proto je to důkazem kritického úsudku. Na druhou stranu se tato ostražitost snadno stane nedůvěrou v jakékoli pedagogické nebo psychologické poznání. **Fenomén odmítání teoretických poznatků** je spe-

³ Míněno část potíží, které nese tato profesní dvojdomost (viz kap 4.2).



cificky v pedagogické profesi velmi silný, jak dokládám v následujícím textu.

Broekkamp a van Hout-Woltersová (2007) ve své studii publikované v recenzovaném časopise *Educational Research and Evaluation* přinášejí výsledky sympozia a dotazníkového šetření. Zajímavé je, že symposium zahrnovalo široké spektrum účastníků – výzkumníky, učitele, lektory (*teacher educators*) a tvůrce politik (*policy-makers*). Tedy klíčové skupiny ovlivňující vzdělávací praxi i výzkum. Dotazník, který účastníci vyplnili před sympoziem, ukázal, že mezi těmito skupinami existuje překvapivě vysoká míra shody ohledně existence rozšířené propasti mezi výzkumem a běžnou praxí, včetně její příčiny.

Zajímavé je, že tento fenomén je již pozorovatelný v **průběhu profesní přípravy** v rámci vysokoškolského studia. Borgová (2004, s. 274) jej vysvětluje následovně: „Zatímco lidé vstupující do jiných profesí si spíše uvědomují omezenost svých znalostí, studenti učitelství často nerozpoznají, že aspekty vyučování, které vnímali jako žáci, představovaly pouze částečný pohled na práci učitele.“ Odkazuje se ve své studii na původní rozsáhlou práci sociologa Lortieho, který popisuje, že studenti během školní docházky nasbírají tisíce hodin pozorování učitelů, ale jde o pozorování z „pohledu žáka“, nikoli z pohledu profesionála. Tento proces formuje implicitní přesvědčení o tom, „jak se vyučuje“. Pozorováním získané postupy nejsou příliš analyzovány, zůstávají „lido- vými zvyky intuitivního a imitativního charakteru“ (Lortie, 1975, s. 62). Stu-

dent je již při vstupu do profesní přípravy vybaven „hotovými recepty na jednání a interpretaci, které nevyžadují testování ani analýzu a slibují známé, bezpečné výsledky“ (Buchmann, 1987, in Borg, 2004, s. 274). Tento model tak „poskytuje studentům učitelství ‚výchozí možnosti‘, soubor osvědčených strategií, ke kterým se mohou vrátit v případě nerozhodnosti nebo nejistoty“ (Tomlinson, 1999, in Borg, 2004, s. 274). Tato přesvědčení později komplikují přijetí nových pedagogických teorií, protože působí jako pevně zakořeněný referenční rámec.

Tato Lortieho tvrzení byla podrobena dalšímu zkoumání autory Smagorinsky a Barnesová (2014), kteří na základě výzkumu se skupinou studentů učitelství v univerzitním programu ukazují, že původní představy nejsou neměnné – i hluboce zakořeněná schémata lze modifikovat, pokud se vytvoří příznivé podmínky. Autoři zdůrazňují, že přípravné programy by měly cíleně podporovat reflexi a kritické myšlení, otevírat prostor pro peer diskusi a spolupráci s mentory a poskytovat nové osobní praktické zkušenosti v odlišných vzdělávacích kontextech, například v inovativních školách. Takové prostředí umožňuje studentům nejen konfrontovat své představy s novou realitou, ale také je aktivně přetvářet ve světle širší profesní identity. Problematiku možnosti překonání propasti mezi teorií a praxí zkoumaly také Phillipsová a Condiová (2023), které doporučují posílit klinické modely vzdělávání učitelů (větší zapojení do školního prostředí během studia), integrovat reflexi jako most mezi teorií a praxí a zapojit

spolupráci mezi univerzitními vzdělavateli a učiteli z praxe.

Tyto studie lze shrnout tak, že odmítání teoretických poznatků v důsledku nadhodnocené důvěry ve vlastní observaci lze v přípravě budoucích učitelů za určitých podmínek překonat. Pokud se nám to ovšem nepodaří, je možné, že i pozdější učitelé tuto žákovskou zkušenost zobecní jako přirozený model, aniž by kriticky refleктоvali její adekvátnost.

Fenomén nadhodnocení významu vlastní zkušenosti a nepřijímání teorie se projevuje také **v dalším profesním rozvoji učitelů**. Učitelé často výrazně upravují předkládané inovace či jim odolávají podle toho, co je blízké jejich vlastní praxi. Nasažují tzv. pracovní filtr. V souvislosti se snahou implementovat nové poznatky ohledně formativního hodnocení popisuje tento jev Wiliam a Leahyová takto: „dokonce i tehdy, jsou-li učitelé přesvědčeni o důležitosti takových přístupů... jsou od jeho uplatňování často odrazováni staršími kolegy, kteří tyto inovace považují za módní výstřelky hlásané akademiky odtrženými od reality, již nemají ponětí, co skutečné učení obnáší“ (Wiliam & Leahyová, 2016, s. 18). Nepřímo si z toho lze vyvodit, že pokud se objeví nějaký problém v praxi „již vystudovaného“ učitele, spíše než v teoretickém rámci hledá oporu u svých kolegů.

Výzkum Le Fevreové (2014) si kladl otázku, proč iniciativy v oblasti profesního vzdělávání, jejichž cílem je přinést změnu do pedagogické praxe, často selhávají. Využívá k porozumění analytický rámec rizik. Studie o učitelích v profesním vzdělávání ukazuje, že pokud je úroveň

rizika vnímána jako příliš vysoká, učitelé se nebudou zapojovat do propagovaných pedagogických postupů.

Specifikum profesního vzdělávání učitelů vidí studie v tom, že přijímání nových teorií je od počátku spojeno s pocitem nutnosti riskovat své původní předporozumění. Tento fenomén ilustruje analogie se skládáním puzzle. Pokud má teorie za úkol doplnit chybějící dílek obrazu našeho porozumění světu, ale my disponujeme pocitem, že obraz je již hotový, necháváme nové, z našeho úhlu pohledu zbytné dílky ležet na okraji. Aby se tam dílky vešly, bylo by jinak nutné již poskládaný obrázek rozebrat a začít stavět nový. To je riskantní, a tak zůstáváme u zkušenostmi osvědčeného obrazu.

Fenomén nadhodnocení vlastní zkušenosti se ukazuje i v tom, že učitelé nové koncepty interpretují prizmatem svých zavedených rutin, čímž je často selektivně přizpůsobují tomu, co již dělají. Tento proces „sensemakingu“ vede k oslabení teoretických rámců při jejich přenosu do výuky (Coburn, 2001; Spillane et al., 2002). Zároveň se objevuje tendence preferovat atraktivní pojmy z jiných oborů, zejména neurověd, před terminologií vlastní pedagogické psychologie. Empirické šetření ukázalo, že učitelé přisvědčili v průměru téměř polovině rozšířených neuromýtů, což dokládá jejich selektivní a někdy nekritické přijímání nových poznatků (Dekker et al., 2012). Tyto skutečnosti posilují obraz učitele jako aktéra, který je při profesním učení spíše než teoretickými východisky veden zkušeností a tím, co mu dává okamžitý praktický smysl.



Závěrem je vhodné dodat, že problém odtržení teorie a praxe není jen empiricky doložen,⁴ ale je možné jej konceptualizovat také jako tzv. **pedagogické dilema** (Korthagen, 2013). To spočívá v napětí mezi nutností zprostředkovat studentům učitelství teoretické znalosti a současně rozvíjet jejich praktické dovednosti. Nejde o to jedno či druhé nahradit, ale o jejich vzájemné provázání, a to nejen v učitelské přípravě, ale i později v průběhu praxe. I učitelé v praxi odmítající teoretické poznatky potřebují spatřit teorii jako nástroj k interpretaci zkušeností, ne jako odtržený soubor pojmů.

2. METODOLOGIE

Výzkum je koncipován jako kvalitativní studie, jejímž cílem je porozumět zkušenosti specifické skupiny vzdělavatelů učitelů, kteří působí současně v pregraduální přípravě i v dalším vzdělávání učitelů v praxi. Výzkumný přístup vychází z interpretativního paradigmatu a je ukotven v konstruktivistickém chápání sociální reality, přičemž klade důraz na subjektivní významy a perspektivy účastníků.

Pro výzkum byli osloveni učitelé učitelů, kteří naplňovali klíčové kritérium: paralelní a dlouhodobé působení v obou vzdělávacích světech – tedy jak na vysoké škole v oblasti učitelské přípravy, tak v přímé práci s učiteli v praxi. Byl zvolen záměrný výběr. Celkově se výzkumu zúčastnilo deset respondentů, z toho šest žen a čtyři muži ve věkovém rozmezí 44–71 let (průměrný věk 56 let).⁵

Snahou bylo zajistit také určitou variabilitu geografickou (Praha, Brno, Hradec Králové, Plzeň, Ústí nad Labem, Pardubice, Liberec) i institucionální (pedagogické a filozofické fakulty). Respondenti vyučují široké spektrum předmětů (např. obecná pedagogika, školní pedagogika, etika, psychologie, didaktika) a ve své praxi v terénu působí jako lektori DVPP, školitelé, mentoři, facilitátoři komunit či vedoucí reflektovaných stáží. Z hlediska svého hlavního zaměření na výuku či výzkum (Šedová et al., 2016) jsou součástí tohoto vzorku pouze tři respondenti, kteří zároveň aktivně nezkoumají a nepublikují. Ostatní se paralelně věnují i této činnosti, většinou jsou nositeli unikátních témat v českém pedagogickém prostředí (např. alternativní školy, program Začít spolu,

⁴ Skutečnost, že učitelé učitelů vyučující pedagogiku a psychologii přímo na fakultách citlivě vnímají onu „propast“ mezi teorií a praxí a aktivně usilují o její překlenutí v rámci své výuky, potvrzují např. závěry výzkumné sondy Valenty (2024). Ve výsledcích představuje tři konkrétní způsoby spojování teorie a praxe, které jsou ve výuce používány.

⁵ Ze stejného metodologického postupu a datového základu jsem vycházela také v kapitole Učitelé učitelů na fakultách a v dalším vzdělávání aneb Živé mosty mezi teorií a praxí publikované v knize *Učitelé učitelů: profesní dráhy a pojetí výuky* (Pospíšilová, 2024). Hlavní rozdíl spočívá v analytickém a interpretačním zaměření obou prací. Kapitola v knize se věnuje celkovým radostem a starostem učitelů učitelů v paralelních profesních světech. Dominantně se zaměřuje na celkový prožitek profese „živého mostu“ a popisuje deset společných znaků aktérů výzkumu. Předkládaný článek cílí primárně na analýzu vzdělávání dvou cílových skupin – studentů učitelství a učitelů v praxi (DVPP) – z pohledu jejich vzdělavatelů.

výchova charakteru, cílená zpětná vazba, kooperace, třídní management).

Součástí vzorku jsou učitelé učitelů všech stupňů – od mateřské školy po střední. Oslovování respondentů bylo založeno na osobních kontaktech, vzorek tak není reprezentativní. Výhodou této cesty byla otevřenost a hloubka rozhovorů. Zjištění vycházejí převážně ze zkušeností respondentů působících v prostředí základních a středních škol, což omezuje možnost jejich přímé aplikace na segment předškolního vzdělávání. Přítomnost jediného respondenta z této oblasti však poskytuje důležitý vhled a naznačuje další výzkumný potenciál.

Sběr dat probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů realizovaných mezi červnem a listopadem 2022. Celkem bylo uskutečněno devět přibližně hodinových rozhovorů, z nichž dva proběhly prezenčně a sedm online prostřednictvím platformy Zoom. Výzkumný soubor tvoří deset aktérů – kromě devíti dotazovaných jsem do analýzy zahrnula i svůj vlastní pohled. Jakožto osoba, která splňuje výběrová kritéria, jsem odpověděla na stejné otázky formou autoreflexe. Všem respondentům jsem předem zaslala výzkumný záměr a tematické okruhy, které se zaměřovaly na jejich zkušenost se vzděláváním studentů i učitelů v praxi, na vnímané přínosy a obtíže plynoucí z paralelního působení v obou prostředích a na roli této pozice v propojování teorie a praxe.

Rozhovory byly kompletně přepsány a následně analyzovány pomocí tematické analýzy. Při prvním poslechu kaž-

dého rozhovoru jsem již prováděla otevřené kódování, kdy jsem zachycovala klíčová témata a pojmy. Tento postup jsem opakovala u všech devíti rozhovorů a po dokončení posledního z nich jsem přistoupila k systematickému třídění dat, hledání vztahů mezi kódy a sjednocování používaných pojmů. Pomocí axiálního kódování jsem postupně vytvářela kategorie tak, aby zahrnovaly všechna identifikovaná témata. Teprve v této fázi jsem provedla selektivní kódování, při němž jsem uspořádala výskyty kategorií napříč rozhovory.

Všichni účastníci výzkumu byli informováni o cíli a způsobu využití dat a dobrovolně poskytli informovaný souhlas s účastí. Anonymita respondentů byla zajištěna změnou jmen a neuvedením konkrétních institucí, tím byla dodržena etická pravidla výzkumu. Pro zvýšení důvěryhodnosti výzkumu byly využity strategie „member checkingu“ (ověření interpretace dat respondenty). Pro účely verifikace byl účastníkům zaslán pracovní text s místy označenými iniciálami jejich jména. Tím bylo umožněno zpětné dohledání vlastních výroků v textu. Na základě zpětné vazby bylo upraveno pět detailů (vypuštění dvou nepodstatných výroků, zpřesnění dvou formulací a drobná stylistická korekce jednoho citátu). Svoji pozici „insidera“ v systému profesního rozvoje učitelů i univerzitního prostředí jsem reflektovala a pracovala s ní jako s potenciálním zdrojem hlubšího porozumění i rizik interpretačního biasu.



3. VÝSLEDKY

Výsledky ukazují, že paralelní působení respondentů – učitelů učitelů – v akademickém a školním prostředí vytváří dynamické napětí mezi dvěma podobnými, a přesto značně odlišnými světy. Tito lidé spojují jinak vzdálené jednotlivé fáze cesty profesního vzdělávání učitelů. Někteří toto napětí přirovnali k jízdě na kole, kde každé prostředí symbolizuje jeden pedál, je proto třeba nepřestávat střídavě šlapat, aby člověk nespádl. Jiní vystihli situaci obrazem sněžitka, ve kterém neustálé třepání nedovolí vločkám, aby v klidu usedly na dno.

Obě metafory spojuje neustálý pohyb, proměna a aktivní vyvažování – přesně to, co prožívají respondenti, které jsem nazvala „živými mosty“ mezi teorií a praxí. Každý jejich krok v jednom světě rezonuje v tom druhém a přináší nové zkušenosti, otázky, inspirace, ale i pochybnosti.

Právě tato zkušenost byla jádrem mého zkoumání: jaké rozdíly vidí učitelé učitelů mezi vzděláváním učitelů ve školách a výukou studentů učitelství, co si z jednoho světa přenášejí do druhého, jaké vidí v obou světech příležitosti a překážky učení? Z rozhovorů vystoupila čtyři klíčová témata, která společně vytvářejí mapu této profesní krajiny:

- Zkušenost jako motor i brzda profesního učení
- Vztahy, klima a mocenské nastavení
- Pостоje k profesnímu učení
- Propojování teorie a praxe tam a zpět

V následujících odstavcích se podrobněji věnuji každému z těchto témat.

Cílem výzkumu je zaměřit se na shody a rozdíly, které tyto aktéři vnímají mezi vzděláváním obou skupin. Otevírám proto každou podkapitulu tím, co obě skupiny spojuje. Následně poukážu na pojmenované rozdíly v kategoriích a podložím svoji interpretaci ilustračními citacemi. V závěru každé kapitoly vždy popisují, jak se respondenti ve své roli s daným jevem vypořádávají.

3.1 Zkušenost jako motor i brzda profesního učení

Téma dostatku či absence zkušeností bylo červenou nití odpovědí na otázku: *Jaký vidíš rozdíl mezi lektorováním ve školách a výukou studentů učitelství?* Ukazovalo se, že zkušenost respondenti vnímají jako klíčový rozlišovací faktor mezi skupinami, i když v některých tématech např. filozofického charakteru se objevovaly výjimky, ve kterých učitelé z praxe nemají náskok před studenty.

Analýza rozhovorů ukázala, že zkušenost hraje v profesním učení dvojí roli – na jedné straně je zásadním zdrojem touhy lépe porozumět, konkretizuje představy a přibližuje nové poznatky k reálné praxi, na straně druhé však může fungovat jako bariéra, která brání přijetí odlišných či inovativních postupů. Tento paradox je přítomný jak u studentů učitelství, tak u učitelů v praxi, přičemž se odlišuje svou podobou a intenzitou. Shodně ale platí, že zkušenost poskytuje rámec, skrze který účastníci vzdělávacích situací interpretují nové podněty – a tím výrazně ovlivňuje jejich otevřenost k učení.

Jako základní rámec používají zkušenost zejména učitelé v praxi. Vzdělavatelé učitelů o ní mluví jako o **pokladu** („*dal jsem na radu Borise Uhra: musíš se jich ptát na jejich zkušenosti a tím se budeš učit ty, protože oni jsou dychtiví to sdělovat... vzniknou debaty...*“), který lze skvěle využít k učení („...zkušenost mají, takže se se mnou můžou podělit o nějaké ty zkušenosti... příklady...“) nebo i k rozdmýchání živé diskuse [„*nechat ty (zkušené) lidi promluvit, aby se víceméně pohádali mezi sebou, aby si vyměnili názory a pak jsou oni spokojení, když tam přijedou s tím, že se něco dozvědí...*“]. Současně s tím ale vidí, že zkušenost může být **překážkou** nového učení. Opakovaná zkušenost vytváří jedinečné individuální vědění, které nemusí být kompatibilní s tím, co víme z pedagogicko-psychologických disciplín. U studentů se učitelům učitelů pracuje s chybnými prekoncepty lépe. U učitelů vidí jako náročnější tuto zkušenost překročit: „...jsou tam ještě rozmanitější kontexty a zkušenosti, který je někdy utvrzují... to, co je mylný prekoncept u studenta... oni ho mají zpevněný nějakou zkušeností a pro mě je složitější vrátit se kus zpět... je to pro mne delší kus zpátky...“.

Zkušenost také do značné míry **ovlivňuje reakci publika** na edukační podněty, které vzdělavatel přináší, např.: „*Seminář nebo přednáška pro lidi z praxe je jiná, protože lidi už mají tu praxi – já občas udělám narážku nebo je požádám o příklad a oni ho vědí... Některým věcem, co říkám, se jinak zasmějí nebo mu jinak rozumí než ten student, protože už to nějak zažili.*“

Tři respondenti spojili rozdíl ve zkušenosti s **kladením otázek**. U učitelů ze-

jména v urgentnosti a zájmu na ně získat odpovědi: „*Tam je ten rozdíl v těch zkušenostech... na základě praxe mají daleko konkrétnější, cílenější otázky v tom tématu. Je tam taková větší potřeba a urgentnost, aby jim ty otázky byly zodpovězeny... U těch studentů takhle potřeba je daleko nižší.*“ Rozdíl v urgentnosti otázek se objevuje i v následujícím výroku: „*Denní studenti si otevřeli notes a chtěli si zapisovat všechno, co člověk říká, tak tihle přistupovali úplně jinak: Jak to myslíte? Tohle u nás nefunguje... Já jsem tohle zkoušel...*“ Téma lze shrnout slovy jedné respondentky: „*Ve sborovnách mám pocit, že mám odpovídat na otázky, u studentů mám pocit, že mám teprve vzbudit ty otázky.*“

S intenzivní potřebou získat od vzdělavatelů odpovědi na svoje otázky souvisí i rozdílná míra **potřeby konzultovat vlastní témata**: „*Často je to od lidí z terénu... se mnou řeší, jak mají hodnotit např... když truhlář neurčízne rovně prkno, jak mu mají dát výuční list... Někdy přijdou i s nějakým kázeňským problémem... Popíšou situaci, jak bych se já zachovala... To studenti ne, tam není ta potřeba...*“

Učitelé učitelů, často velmi zkušení akademici, popisují svoji reakci na skutečnost, že vzdělávají učitele s řadou rozmanitých zkušeností, např. následovně: „*Pro mne to je velká výzva, protože jsem si neuvědomil, že ti lidé toho o tom možná vědí víc než já, jen z jiného úhlu pohledu...*“ nebo popisem postoje: „*Je tam velká pokora, protože jsou to většinou učitelé zkušení, ale i když nejsou zkušení, i tak mám velkou pokoru, protože vím, že ten každodenní učitelský chléb je náročný.*“



Na dostatek či absenci zkušeností reagují vzdělavatelé tak, že se snaží zkušenostní náskok učitelů maximálně vytěžit, nechávají sdílení zkušeností prostor v učebních aktivitách a podporují je, aby zkušenost aktivně využívali jako výchozí bod učení a aby ji dokladovali: „*Vždycky se mi osvědčuje k tomu tématu je vyzvat, aby si donesli materiály, na kterých můžou tu svoji zkušenost dokladovat.*“ U studentů naopak cíleně vytvářejí situace, které jim zkušenost zprostředkují, např.: „*Vždycky vycházím z jejich zkušeností žákovských nebo jim vytvořím situaci, aby si začali chtít něco myslet.*“ Někteří využívají také strategii dosycení zkušenosti prožitkem v hodině: „*...v mých hodinách se zároveň děly nějaký praktický, etýdky, tím se do toho vnášela ta praxe...*“.

Pokud se podíváme na rozdíl ve zkušenostech obou skupin perspektivou učitelů učitelů a jak se to propisuje do jejich práce, bylo zde nejhlasitější téma stanovení relevantních cílů pro vzdělávací příležitosti, např. ve vzdělávání učitelů: „*...zkusím nějak navázat... Nejdřív musím zmapovat, co bylo přede mnou, co zbývá na mne, co bude za mnou... To je něco jiného, než když já si sestavím semestr.*“ Nebo: „*Vlastně ti učitelé jak samozřejmě jsou profici... tak jim jakoby dáváš víc prostoru pro to vyjádřit, jaký mají potřeby nebo o čem to bude... Samozřejmě u těch studentů je to víc ukotvený v tom, co by se mělo udít, v tom zacílení.*“

Zkušenost je v rozhovorech zachycena jako dobrý sluha a špatný pán. Slouží jako zdroj zvědavosti, poskytuje otázkám urgentnost a zároveň do značné míry může i omezovat otevřenost novým přístupům.

Klíčová je zde role učitelů učitelů, která spočívá v tom, jak s tímto ambivalentním charakterem zkušenosti pracují.

3.2 Vztahy, klima a mocenské postavení

Vztahy bezpochyby promlouvají do procesu učení, a to nejen vztah mezi učitelem a učícím se žákem, studentem, učitelem, ale i vztah uvnitř učící se skupiny. Není tedy překvapením, že v obsáhlých odpovědích na jednoduchou otázku rozdílů mezi světy studentů a učitelů se učitelé učitelů věnovali také tomuto tématu. Shodně u obou skupin pojmenovávali význam vzájemných vztahů na průběh vzdělávání, na pocítované učební klima, ale také vztahy jako determinant otevřenosti a ochoty účastníků k učení. Dále se v promluvách objevovalo téma moci.

V **oblasti vztahů** pojmenovali tři dimenze: vztah učitele a učící se skupiny, vztah učitele s jeho kolegy a vztahy uvnitř učící se skupiny.

Z hlediska vztahů se učitelům učitelů obecně pohybuje lépe ve vysokoškolském prostředí, a to díky znalosti skupiny a také díky kontinuitě („*Když je učím celý semestr... já už při té výuce trochu pracuji s tím... můžu na tom trochu stavět... má to kontinuitu.*“) oproti vzdělávání ve školách („*Nemám šanci ty lidi vůbec poznat, tak se mi s tím špatně pracuje, tak je to víc přednáška...*“). Z hlediska vztahů má univerzitní prostředí ještě další respondenty zmíněnou výhodu, a to je „souhra s kolegy“ oproti kolegiálnímu osamocení, které zažívají ve sborovnách – „*na nikoho nemů-*



žeš navázat a nikdo na tebe nenavazuje, jak kůl v plotě“. Tam, kde učitelé učitelů působí v dlouhodobém vzdělávání učitelů nebo například jako mentoři, tato vztahová nevýhoda se stírá. Oblast vztahů učitele a učící se skupiny se tedy nezdá tolik vázaná na prostředí, ale na počet vzdělávacích příležitostí a míru kolegiální podpory. Stejnou „neschopností poznat, koho učím“ se totiž vyznačují i studijní předměty s malou časovou dotací. Obdobně je tomu u kolegiálního osamocení, které někteří respondenti popisovali jako výraznější v univerzitním prostředí narozdíl např. od týmu lektorů či mentorů, jehož jsou součástí ve vzdělávání učitelů v terénu.

Oproti tomu jako výrazně polarizovaný rozdíl jsem vnímala téma mezilidských vztahů uvnitř učící se skupiny. Zatímco skupiny studentů byly popisovány jako ty, „kde se ani navzájem neznají jménem“, vztahy zejména ve sborovnách popisují jako nepřehledné, např.: „Ve sborovně... vznikají kliky a skupinky lidí“ nebo „Obzvlášť když je to sborovna... vstupuje vliv osobně-pracovních vztahů: Proč ona tam není? Proč tady není vedení?“ U studentů si učitel nastavuje komunikační cesty a uspořádává vztahy. Ve sborovnách jsou cesty již vytvořeny, vztahy uspořádány a lektor je ve skupině jediný, kdo jim nerozumí. Tím mu vzniká značná vztahová nevýhoda. Téma lze shrnout slovy respondentky: „vnitřní vztahy učitelů mohou být buď překážkou – znemožnit druhým svobodu učit se něčemu novému –, nebo mohou přerůst do kolegiální podpory. To u těch studentů není.“

Druhým významně polarizovaným tématem bylo **téma moci**. Vztahy na uni-

verzitní půdě jsou ovlivněny hodnocením („...že to podléhá hodnocení, má na vztah vliv“). A to dokonce i u již zmiňované specifické skupiny dálkových studentů („Dálkoví studenti... se uvolní jen do nějaké míry, protože máte nad nimi moc – v podobě hodnocení.“). Prostřednictvím hodnocení tedy vzdělatel, ať již se snaží o jakkoli partnerský postoj, drží kartu moci ve skupině: „Některé věci jsme si se studenty schopni říci, až když mají zapsáno v indexu.“ Někteří vzdělatelé učitelů sdílí, že ve sborovnách to vnímají mocensky skoro obráceně: „Ty jsi ve sborovně jediný, kdo neví, jak to tam chodí. Všichni ostatní v místnosti to ví, co od koho čekat. Ty jediný jsi v jejich prostředí zmatený. Když začnou používat svoje vnitřní nářadí jako obranu před vzděláváním, nemáš šanci pochopit.“

Z výsledků vychází, že sociální dynamika obou prostředí ovlivňuje proces vzdělávání, formuje ochotu účastníků se zapojit. V akademickém prostředí je limitem hodnocení, ve sborovnách vztahové napětí a hierarchie.

Na tuto skutečnost reagují vzdělatelé učitelů tak, že se snaží lépe odpozorovat, co daná skupina s sebou nese za dynamiku. Díky zkušenosti ve sborovně již v přípravě budoucích učitelů „...cíleně ošetřuji nějaká rizika té učitelské práce. Posiluji, aby dlouhodobě ty lidi byli profesně zdraví...“, a to například slovy jednoho z respondentů tak, že „z těch svých studentů udělám cvičnou třídu... oni si studenti zvyknou na tu kooperaci, nebudou chtít být sólo... vychovávám je ke kooperaci... a doufám, že si to budou schopni přenést (do sborovny)“.



S tématem vztahů a moci bezpochyby souvisí téma postojů k profesnímu učení a míry otevřenosti skupiny. V promluvách se ale objevovalo natolik výrazně, že jej pojednám v samostatné podkapitole.

3.3 Postoje k profesnímu učení

Postoje k profesnímu učení vyjadřují, jak jednotlivci nahlízejí na proces učení a jak se v něm aktivně zapojují. To, jaké postoje aktéři k učení zaujímají, zásadně ovlivňuje nejen jejich vlastní profesní posun, ale i kvalitu vzdělávacích procesů, jichž jsou součástí.

Respondenti věnovali v rozhovorech poměrně dost času popisování postojů k učení, a to i přesto, že otázka byla položena doširoka na vnímané shody a rozdíly mezi vzděláváním obou skupin. Někteří také explicitně vyjádřili, jak zásadní význam přikládají postojům a přesvědčením a jejich proměně: „*To přesvědčení považuji za to klíčové, ne to, jestli umí nějakou techniku, třeba aby jim děti nekřičely... to přesvědčení v učitelství profesi považuji za alfu a omegu*“ nebo „*Postojová změna dítěte je tak jako samozřejmá... Zvlášť mne těší být u postojové změny dospělého člověka.*“

Společné pro oba světy je určité napětí, které mezi těmito póly aktéři výzkumu vidí. Na jedné straně více otevřenosti, ale i absentující kritický úsudek. U obou skupin respondenti zdůrazňují potřebu s těmito postoji pracovat, a to nejen proto, že jsou limitem našeho rozvoje, ale i proto, že je modelujeme pro své současné nebo budoucí žáky Společně také popisují, že své studenty potřebují **získat pro další**

profesní učení: „*Já jsem zjistil, že ať s dvacetiletým, tak čtyřicetiletým člověkem, před kterého mě pošlou přednášet, tak že já ho musím získat. Získat ne pro sebe, já pro sebe ho nemám pro co získat, ale pro tu ideu... Pro všechny dobré věci člověka je potřeba získat, ne ho k tomu donutit nebo zmanipulovat ho, aby prohlídnul a nahlídnul.*“

Samozřejmě i zde zaznívalo, že je to „*člověk od člověka, sborovna od sborovny*“, ale přesto v této oblasti byly velmi čitelné a významné rozdíly mezi oběma skupinami.

Rozdíl v postojích je znatelný již v samém počátku poznávání skupiny s učiteli učitelů: „*Oni (studenti) tam prostě přicházejí s postojem, kterému říkám Papír: Já přijdu, nic jsem pro to neudělal, přihlásil jsem se, aby mi to nějak sedělo do rozvrhu, ale nemám ani očekávání od toho předmětu, nepřicházím s tím: hele mne zajímá tady toto, ale vlastně ani o toho vyučujícího se nezajímám...*“ Učitelé mají naopak zkoumavý až podezíravý postoj, a to jak vůči obsahu, tak vůči lektorovi. Rozdíl vystihuje následující výrok: „*Když se představím studentům, sklopí oči a zapíše si jméno, pokud je nevyzvu, nezkoumají, kdo jsem, kdo mi to říká... Když se ve sborovně představím, musím ustát prvních deset minut zevrubného rentgenování a grilování, dokud si nezískám jejich respekt.*“

Další oblastí postojů k učení byla **otevřenost k novému poznání**. Zde byl jako v jediném tématu akcentován i věk: „*Student je tím, že je mladší, tak je otevřenější ve učení*“, kdežto „*Čím je člověk starší, tak má pocit, že už všechno ví, nebo víc toho ví, nemůže se přece nic nového moc dozvědět*“



nebo naučit, maximálně si tak něco uspořádat...“ Co se týče otevřenosti, vycházeli zde studenti jako jednoznačně otevřenější a nastavení prozkoumávat témata více do hloubky: „...student je výbornej v tom, jak je připravenej nasávat... Není urputnej. Ještě je otevřený. Já to vidím, že něco řeknu, a já to vím, že je to filozoficky kontroverzní otázka, že to není jen tak. Postarší učitel by se mnou polemizoval, relativizoval. Student vidím, jak to šrotuje, procesuje, dělá si poznámku a bude se k tomu chtít vrátit...“ V kontrastu s tím panuje u učitelů v praxi „nepotřeba až neochota se pouštět do některých úvah, protože by se mi mohly zhroutit nějaké věci pod tím“. Učitelé současně chtějí slyšet nové věci, dozvídat se nové metody, chtějí se inspirovat, ale „zároveň to nový často ty lidi konfrontuje s tím, že to, co dělaj, se dá dělat jinak. To samo o sobě vyrábí různý nepohody, nepřijemný emoce. Máme různý formy toho, jak to od sebe dostat... racionalizace a různý způsoby, jak sám sobě ospravedlnit, že to nejde...“ Tento silný obranný postoj ve sborovnách, popsaný i v řadě dalších výroků, by se dal shrnout slovy: „nechci, aby mi někdo říkal, že dělám něco špatně“. Vzhledem ke zkušenostem, do kterých je zasazeno nové učení a nové informace, je jejich odmítání logické a vnímají to i učitelé učitelů („...je to pochopitelný, přece si nenecháš rozpadnout svět“).

Odvahu nesouhlasit popisují respondenti naopak i jako výhodu ve vzdělávání učitelů: „ve chvíli, kdy vykládáš učitelům něco, co jim připadá jako kravina, tak nikdo nemá problém se ohradit. Zato u studentů, když jsem jim říkala, aby se ozvali,

když to nebude nasedat na jejich zkušenost nebo když to bude příliš vzdálený, tak oni říkaj: Takže s vámi vlastně můžeme nesouhlasit?“

Za odmítavým postojem k novým věcem ovšem respondenti nevidí pouze obranu své vlastní praxe, ale i určitou kompetenční slepotu. Studenti, kteří jsou popisováni jako ti, co „ví, že neví nebo neumí“ („Zkrátka oni už ty kompetence, pokud je přímo nemají, tak alespoň vědí, že by je měli mít“), jsou v kontrastu s učiteli, kteří „neví, že neví nebo neumí“.

V souhrnu vidíme, že otevřenost k učení se novému se v průběhu profesní dráhy proměňuje – od ochoty riskovat nové pohledy k potřebě uchovat vnitřní řád a jistotu. Učitelé učitelů vnímají příčiny a svůj úkol vidí ne ve zlomení obrany, ale ve vytvoření bezpečných podmínek, v nichž se i zkušenost může stát prostorem pro učení.

Významné bylo také, jak se do postojů k profesnímu učení propisuje **téma dobrovolnosti** nebo nedobrovolnosti účastnit se vzdělávání. Studenti počítají se zápisem předmětů, že se vzdělávání účastní nebo-li demonstrují postoj „počítám s tím, že tu jsem“: „Je tam jiná ta výchozí situace, protože ti studenti učitelství vědí, že jsou tam teď proto, že se tam teď učí, že jsou tam na to tak nastavení.“ U učitelů minimálně do počátečního postoje promlouvá neochota vůbec se vzdělávání účastnit. Demonstrují postoj „proč tu vůbec jsem“: „Velmi často (to) bývá tak, že si to vzdělávání nevybrali sami... Stává se, že tam někdo nechce být vůbec anebo chce něco jiného...“; „Učitelé ve sborovnách chtějí víc vědět, proč



tam jsou, k čemu jim to bude, a chtějí mít větší míru rozhodování na tom, na jaké DVPP chodí.“ Několik respondentů trápil jiný odstín problému nedobrovolnosti neboli neochoty se účastnit i u studentů. Popisovali skupinky studentů, cílem jejich přítomnosti není příprava na budoucí učitelské povolání, ale získání titulu pro práci v jiných oborech: „*Mrzí mne, když se objeví studenti, naštěstí jsou tedy v menšině, kteří vlastně tak jako si kazí tu svoji duši, to svoje lidství, že vlastně dělají něco, co je vlastně nebaví, kdyby jako náhodou se jim nepodařila (jiná profesní alternativa)...*“

Z popsaneho je vidět, že každá skupina má svoje vlastní příležitosti a svoje překážky v oblasti postoje k učení, a opět záleží na tom, jak s tím pracují učitelé učitelů. Studenty provokují ke kritickému úsudku, ke zjišťování nebo ověřování informací, pracují s argumentací, vybízejí je k nesouhlasu. Zachycený příklad provokace ke kritickému úsudku lze najít třeba ve výroku: „*Mustím to já podpořit, není to něco, co přijde z druhé strany. Tak třeba když mám přednášku, napíšu do prezentace nějaký postojově provokativní výrok a čekám, zda se někdo ozve. ... A když se začnou ošívát, vyzvu je k hlasitému odporu: Pojďme si dovolit spolu nesouhlasit na této akademické půdě.*“ U učitelů naopak více naslouchají, „*jsou pokornější*“, vědí, že „*s tím prekonceptem jen tak nehneš... Tak aspoň vzbudit malou pochybnost.*“ Osm z deseti respondentů má ve svém životním portfoliu také učitelskou zkušenost a vyjadřovali velkou dávku pochopení, např.: „*Nejsem to jenom já, hodně lidí potvrzuje, že učitelé, že to jsou křehké bytosti... že stouchnout jim*

do něčeho, co je trochu zajetý, rutina, nebo i do přesvědčení, tak... si myslím, že trošku rizikový je.“ Zároveň s pochopením se ale nevzdávají svého cíle mířit na postoje a zkoušet s nimi i přes překážky pracovat, připravovat aktivity, které postoje atakují, protože „*když už se to povede, a je tam takový ten AHA efekt v té skupině nebo u jednotlivců, tak z toho mám radost, že jsem si troufla já a že si troufli oni*“.

Analýza ukázala, že učící se postoje nejsou statickou vlastností jednotlivce, ale výsledkem komplexní interakce zkušeností, motivace a kontextu, v němž se učení odehrává. V obou prostředích se také prezentují jako zásadní proměnná, která určuje hloubku i charakter profesního rozvoje. Učitelé učitelů se v této dynamice jeví jako klíčoví mediátoři – vytvářejí prostředí, v němž lze bezpečně zpochybňovat zavedené představy, hledat rovnováhu mezi stabilitou a změnou a vyrovnávat sociální kontext. Tím přispívají k hlubšímu propojení reflexe, zkušenosti a odborného poznání, které je dále rozvinuto v následující otázce vztahu mezi teorií a praxí.

3.4 Propojování teorie a praxe tam i zpět

Samotné slovní spojení „teorie a praxe“ zaznělo ve všech rozhovorech pouze párkrát. Respondenti čteně využívali slovo „praxe“, ale nejčastěji v kontextu, kde by synonymem mohla být spíše „zkušenost“ nebo také samotný předmět výskolského studia. Když jsem nahlédla rozhovory z vyšší perspektivy, tvořilo ale hlavní tematickou linku. Jedním ze stěžej-

ních záměrů bylo studentům a učitelům ukázat, „jak vysoce praktická může být teorie a jak nám může posloužit k interpretaci a vylepšení praxe“.

Do značné míry jsem vnímala téma propojování teorie a praxe jako profesní misi této podskupiny učitelů učitelů, kteří chápou svou roli jako aktivní, obousměrné překračování hranic mezi oběma prostředími: „Když dělám v praxi seminář, přemýšlím, kdy tam štouchnout tu teorii... a na fakultě, kdy tam šoupnout tu praxi.“ „Snažím se vlídně propojovat... aby to bylo praktické, ale nebylo (to) jen prakticistní.“

Přesto, že tato skupina učitelů učitelů – „živých mostů“ mezi teorií a praxí – má na obou „březích řeky“ bohaté zkušenosti, popisují, že k plnému propojení teorie a praxe jim chybí vidět, jak studenti i učitelé aplikují výsledky společného učení do praxe: „Tím úskalím někdy je, že ty děčka vlastně nevidím, se kterými oni pracují...“ (do praxe s nimi chodí oboroví didaktici). Pár respondentů má výhodu, že pracují i jako mentoři, a pak tuto výhodu velmi oceňují: „Jednodušší je to, když dělám v praxi (myšleno ve škole) a překlenu se to do mentorské činnosti, tam mám strašnou radost, protože u studentů to nevidíš.“

Specifikem této podkapitoly je, že nebyly patrný tak velké rozdíly mezi studenty a učiteli z praxe. Zdá se, že nepropojení světa teorie s jejím praktickým možným dopadem bylo společné oběma skupinám, jako by se pedagogicko-psychologická teorie nehodila ani jedné z nich. Více tento rozpor popisovali respondenti u studentů: „Oni s tím přicházejí, že ta teorie prostě je nákej svět, kterej je úplně jinej, než je

to potom v té školní praxi.“ U učitelů toto odmítání nových poznatků mělo obranný charakter, který jedna respondentka uzavírala slovy: „V chemii to nejde, v matice to nejde, v historii také ne... Máme celou škálu předmětů, ve kterých to nejde.“ Studenti naopak např. ve zpětných vazbách oceňují schopnost vzdělavatelů propojit jim teorii s praxí: „Co oceňuji na mých seminářích, že to propojuji s praxí.“ „Že na to jdu příkladem z praxe.“ „...že vše přetavuju – každý pojem, skutečnost, všechno to, co je z teorie, do nějakých konkrétních příkladů...“ Navíc tito učitelé učitelů jsou díky své dvojko-lejnosti bohatší o zkušenosti získané svým působením ve školách: „mohu čerpat nejen ze své praxe, ale i z jiného kontextu, jiného stupně škol, jiného předmětu...“

Tématem, kterému se respondenti věnovali, byl rozdíl v hloubce a šířce teoretického záběru, který jim jednotlivá prostředí umožňují. Se studenty se používají do větších hloubek: „Je to závažný a zároveň by to mělo být ještě takovýto studentský. Mít ten čas na ty rozvahy. V klidu si vzít tu debatu, mít čas s nimi rozvažovat tu profesi, jak tomu porozumět, hledat to porozumění...“ Je to samozřejmě dáno i kontextem, kdy vnímají, že u studentů pokládají teoretické profesní základy, které s nimi i komunikují: „S nimi (studenty) chci víc (znalostí).“ „My tomu se studenty někdy říkáme: Nezobat jabody z dortu, ale mít pod tím ten dort.“ Oproti tomu učitelům z praxe nenabízejí takovou hloubku: „...mám zkušenosti, že kdybych tam vnášel takhle široký porozumění jako se studentama, tak to je pro ty lidi málo vývarný...“



V rozhovorech se objevoval i pohled na to, jak s tématem propojování teorie a praxe pracují učitelé učitelů. Pět respondentů popsalo, že po propojení toužili i ve svém vlastním studiu: „*Já kdybych mohla... já bych si nejvíc přála zažít to, že moje vlastní pedagogická příprava... jak je prováděná... to, co já zažívám (při studiu) jako student, není v rozporu s těmi myšlenkami, které nám ta pedagogicko-psychologická teorie přináší.*“ Pro některé to bylo dokonce i motivací zkusit to jinak: „*Já jsem do toho vstoupil, protože já jsem kdysi měl tu přípravu otřesnou.*“ Motivací je, že vidí, že se to prozatím příliš nedaří: „*Nedochází k učebnímu procesu, dochází k přeríkávání něčeho, co už bylo dávno napsáno.*“ A chtějí to aktivně zkoumat, objevovat, baví je to téma propátrávat: „*Něčemu věřím a chci vidět, jak to funguje v praxi... Chci to ověřovat, přicházet tomu na kloub, jsem v procesu poznávání.*“

Jedním ze způsobů, kterými aktivně propojují praxi s teorií, je, že se snaží vše studentům modelovat: „*Chci učit tak, jak jim říkám, že by se mělo*“ nebo „*Aby totiž ten didaktik nejen říkal nějaká didaktická moudra, ale zároveň aby byl také metodikem té praxe...*“ V obou světech se trápí svojí užitečností („*Otázkou pro mne je, jak tam být užitečný*“) a přípravou trefných aktivit, aby byl most mezi praxí a teorií postaven, protože to není snadný úkol: „*Člověk musí najít to téma, který to trefí, pak hloubku a ještě dovednostní hladinu těch lidí, což jsou důležité klíče pro to, aby to bylo užitečné.*“ Nebo slovy jiného respondenta: „*Prvním úskalím je vybrat dobře to zaměření. K tomu ty přírodní témata*

a v těch tématech ještě to klíčový. A ještě to podat tak, aby to k nim nějak dolehlo, k nim jako k lidem... To je obrovský úsilí celého kurikula...“ Téma hledání klíčového a toho, jak ho zprostředkovat, bylo natolik zásadní, že jej ilustruji ještě jedním výrokem: „*...na čem... vlastně ukázat ty podstaty... nejde odmeldovat ta témata a jen tam najít to zajímavý... ale najít ten klíč k té profesionální práci...*“

Toto hledání je obtížné, ale působí to u učitelů učitelů až motivačně, jako součást jejich vlastní cesty objevování: „*Tím se vzdělavatelé učitelů asi musí trápit – co je tím jádrem, co je to to klíčový, na čem lze ukázat mnohé...*“ Důkazem, že nemají pouze hlavu v oblacích a že je baví aktivitu nejen vymýšlet, ale také je spolu se studenty i učiteli realizovat, bylo v mnoha příkladech zjevné, např.: „*až někdy brečíme smíchy*“, „*víc mne to nabíjí, než vybíjí*“. Závěrem je přiloženo jedno zjištění: „*Sranda se dá spojit... se skoro až přísnou vědou.*“

Analýza ukázala, že propojování teorie a praxe není vnímáno jako samozřejmá součást profesního rozvoje, ale jako aktivní, často náročná snaha, která vyžaduje vědomé úsilí i citlivou práci s kontextem. Učitelé učitelů, kteří působí na obou „březích“, vnímají tuto činnost jako součást své profesní identity – jako misi, jež spojuje reflexi, zkušenost a teoretické poznání do smysluplného celku. Mohou to být právě oni, kteří se pohybují na rozhraní obou světů a kteří tento proces ztělesňují. Konfrontace v obou světech jim neumožňuje ustrnout, jsou stále atakováni a zpochybňováni novými kontexty i znalostmi, nuceni hledat a zprostředkovávat



nové cesty propojení teorie a praxe a zpět. Tato dynamika pohybu mezi dvěma světy může být klíčová pro porozumění profesnímu učení, k jehož hlubšímu uchopení směřuje následující diskuse.

4. DISKUSE

Výzkum zaměřený na perspektivu učitelů učitelů, kteří aktivně propojují akademické a školní prostředí, poukázal na hlubokou provázanost výzev v počátečním i dalším profesním vzdělávání. Zjištění potvrzují, že klíčová problematika vztahu teorie a praxe není vázána pouze na fázi pregraduální přípravy, ale je trvalým tématem, které vyžaduje aktivní a systémové přemostění. V rámci diskuse se zaměřím na tři hlavní oblasti, které vyplynuly jak z interpretace kvalitativních dat, tak z komparace s odbornou literaturou.

4.1 Specifikum odmítání vlastní teorie v učitelské profesi

Zatímco v prvních částech analýzy výsledků (kap. 3.1–3.3) byly popsány výrazné rozdíly ve vzdělávacích potřebách a přístupech mezi skupinami studentů a učitelů z praxe (DVPP), v otázce problematičtějšího propojení pedagogicko-psychologické teorie a praxe se ukázalo, že nepřijímání teoretických poznatků obě skupiny spojuje. Tato shoda svědčí o přetrvávajícím napětí mezi teorií a praxí v českém vzdělávacím diskurzu, které je

v literatuře často popisováno metaforou „propasti“ (Russell & Korthagen, 1995; Švec et al., 2015; Slavík & Najvar, 2018; Kasíková & Valenta, 2024).

Studenti s tímto postojem dokonce do pregraduální přípravy často vstupují, vnímajíce teorii jako „*nákej svět, kterej je úplně jinej, než je to potom v tý školní praxi*“.⁶ Výzkum ukázal kvalitativní rozdíl v přístupu: respondenti z řad učitelů učitelů zaznamenali poměrně dost příkladů, kdy studenti oceňují přinášení praxe do teoretických základů, zatímco u učitelů z praxe v DVPP nebyl kromě zmíněného výroku o radosti vzdělavatele z „aha“ momentu nalezen žádný explicitní příklad, kdy by naopak praktikující učitelé ocenili, že jim vzdělavatel objasnil praxi teorií. Tato asymetrie naznačuje, že pro studenty funguje praxe jako zdroj porozumění teorii, zatímco pro praktikující učitele teorie zjevně neplní funkci nástroje pro interpretaci, zdůvodňování či vylepšování jejich vlastní, již ukotvené praxe.

Tento zjištěný selektivní přístup, který u obou skupin ústí v odmítání ne-li celé teorie, tak alespoň jejích částí, se shoduje se zjištěními, že učitelé mají tendenci stavět svou pedagogickou praxi spíše na prekonceptech a tacitních znalostech než na vědecky ověřených faktech předkládaných vysokoškolským vzděláváním (Švec et al., 2015; Kasíková & Valenta, 2024). Akademický obsah bývá v praxi vnímán jako málo použitelný a omezeně význam-

⁶ Valenta (2024, s. 183) píše, že „Teorie nebyla a priori odmítána, respondentky obecně chápaly její nezbytnost, ale (zřejmě na základě vlastních zkušeností ze studií, jak naznačují) odmítají teorii jako ‚prázdné seznamy‘.“



ný, protože situace ve školních třídách vyžadují okamžitou reakci, při níž je jednodušší sáhnout po zažitých subjektivních skriptech než po abstraktních teoriích.

Výzkumná zjištění v tomto kontextu dále poukazují na skutečnost, že u učitelů z praxe jsou mylné prekoncepty „zpevněný nějakou zkušeností“, což pro vzdělavatele činí snahu o jejich překonání složitější než v případě studentů. To odpovídá kritickým analýzám Korthagenova modelu, kde Slavík et al. (2012) upozorňují, že subjektivní teorie učitele jsou sice situačně specifické, ale žádný jedinec nemá bez teoretické přípravy takové množství zkušeností, aby našel správné schéma k efektivnímu postupu do budoucna.

Odmítání teoretických východisek se přitom neomezuje pouze na obsahové kategorie, ale vztahuje se i na odborný jazyk a terminologii, která je s teoretickými znalostmi bytostně spojena. Reálná zkušenost (sdílená nad rámec rozhovorů), kdy učitelé i studenti prosí vzdělavatele, aby na ně nemluvili tak odborně, naznačuje, že i v českém prostředí dochází k problematickému přijímání vlastní oborové teorie a profesionality.

Přitom jak poukazuje Štech (2023), kvalitní výkon profese vyžaduje schopnost rozumět tomu, *proč* konkrétní postup funguje, nejen že funguje. Tato schopnost je neoddelitelná od odborného, terminologicky jasného jazyka, jenž propojuje praxi s teoretickou reflexí. Odborné teorie s velkým T vnášejí nároky na precizaci pojmů, jejich jednoznačnost a logické uspořádání, čímž podporují argumentování a zdůvodňování úsudků o realitě výuky. Přání vy-

hnout se odborné terminologii (analogicky téměř nepředstavitelné v profesi lékaře) se tak shoduje s teorií, že se v české pedagogické komunitě dlouhodobě oslabuje odpovědnost za teoretickou a „profesní“ složku učitelské profesionality. Učitelé mají pocit, že se profesní kompetence dají získat intuitivně na bázi praktických „grifů“. V kontrastu s tím zjištění, že respondenti-vzdělavatelé se snaží „štouchat teorii“ do seminářů v praxi a „šoupnout tu praxi“ na fakultě, ukazuje, že tyto „živé mosty“ vnímají svou roli právě v hledání chybějících mostů mezi subjektivní teorií a vědeckými poznatky (Russell & Korthagen, 1995).

4.2 Specifika „dvojdomé“ skupiny v českém kontextu

Výzkum se zaměřuje na učitele učitelů jako na „živé mosty mezi teorií a praxí“ (Pospíšilová, 2024), kteří fungují jako „dvojdomá skupina“. Jsou akademickými pracovníky na VŠ a zároveň lektory v DVPP, pohybují se mezi prostředím, které klade primární důraz na vědeckou činnost a publikace (akademie), a prostředím, které oceňuje praktickou relevanci a okamžité řešení (školy). Zvyšují tím již tak velké napětí mezi rolí „vědce“ a rolí „učitele“, které přináší samo vysokoškolské prostředí (Šima & Pabian, 2013; Šedová et al., 2016). To vyvolává specifické nároky a výhody, které by stálo za to prozkoumat a systémově podpořit jako další z možných cest, jež vedou k profesionalizaci nejen samotných učitelů, ale i učitelské profese.

Dvojí ukotvení zesiluje napětí popsané v literatuře: časová zátěž, soutěž o uznání (publikační výkon vs. pedagogická excellence), identitní oscilace „vědec–učitel–mentor“ (Šedová et al., 2016). Následují kroky, které by mohly vést k tomu, aby role „živých mostů“ byla dlouhodobě udržitelná a zároveň ji bylo možné realizovat pro více aktérů:⁷

1. Uznání pedagogické činnosti jako plnohodnotné aktivity v kariérních systémech vedle publikační činnosti v akademickém prostředí – ohodnocení výuky, mentoringu a kurikulárních inovací vedle publikací (Šima & Pabian, 2013; Nekarová, 2020).

2. Ustanovení oboustranně výhodných partnerství fakulta–škola – to může zahrnovat nejen spolupráci s provázejícími a uvádějícími učiteli, ale i např. koncept klinické školy (Spilková et al., 2015). Spolupráci lze zintenzivnit i prvky společného vzdělávání, kde např. Levinsky College of Education (Tel Aviv, Izrael) přesouvá některé přednášky či semináře přímo na klinické školy, aby se jich mohli účastnit i učitelé z praxe a vytvořili tak se studenty vzájemně se obohacující učící se skupinu či komunitu.

3. V neposlední řadě cíleně podporovat vznik a rozvoj komunit spojujících akademiky, učitele-mentory a lektory DVPP – např. společný výzkum (Greger et al., 2020), společné design-based projekty (Russell & Korthagen, 1995), projekty zaměřené na tandemy akademik–učitel aj.

Být „dvojdovým“ učitelem učitelů nese mnoho v textu popsaných výhod, a to jak pro učitele, které vzdělávají, tak pro ně samotné. Působit v těchto dvou světech současně je však někdy podobné jako být fialový mezi modrými a červenými. Pro modré jste málo modří a pro červené málo červení. Proto pokud se tato cesta má otevřít pro další učitele učitelů, je potřeba ji systémově zprůchodnit.

4.3 Celoživotní učení – co by mohlo vyřešit profesionalizační kontinuum

Výzkum potvrzuje, že existence profesionalizačního kontinua, tak jak ho na české podmínky adaptovali Stuchlíková a Janík (Janík et al., 2017) a dále pro konkrétní učitelskou aprobaci rozpracovala Spilková et al. (2018), by vyřešila řadu popisovaných potíží učitelů učitelů.

Text *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů*, ve kterém je kontinuum navrženo, vznikl na základě intenzivní diskuse a hledání konsenzu mezi klíčovými aktéry vzdělávacího systému, byl sladěn s Standardem učitele a Kariérním systémem pro učitele. Klíčovou součástí koncepce učitelské přípravy bylo systémové provázání s navazujícími fázemi profesního života učitele, což odpovídá pojetí celoživotního učení. Autoři doslova tvrdí, že „stávání se a bytí učitelem je kontinuální (biografický) proces rozprostřený do intervalu několika desetiletí – příprav-

⁷ Při hledání respondentů pro výzkum nebylo snadné najít vzorek deseti učitelů učitelů a zároveň lektorů DVPP, ačkoli bylo zaměřeno na celou republiku. Přestože od té doby potkávám v obou světech další reprezentanty této skupiny, stále jich není mnoho.



né vzdělávání učitelů má být koncipováno s ohledem na etapy, které mu předcházejí a je následující“ (Janík et al., 2017, s. 259).

Profesionalizační kontinuum by pomohlo zacílit lépe, co si má budoucí učitel osvojit v průběhu přípravného studia, co je potřeba s nástupem do praxe a jaké obsahy a kompetence bude rozvíjet v průběhu své další praxe. Takové rozložení by umožnilo ukončit neustálé „přehazování horkého bramboru viny“ mezi fakultami a řediteli škol (jako zástupci obou světů) za nedostatečnou připravenost absolventů.

Dále by učitelé již vstupovali do profese s vědomím požadavku na celoživotní vzdělávání. Rozuměli by tomu, že v této profesi vzdělávání diplomem nekončí (podobně jako u lékařů či farmaceutů), ale že v přípravě na budoucí povolání si plní základní kvalifikaci, aby se mohli tak významné profese účastnit. V DVPP by se otevřela cesta ke koncepčním modelům místo náhodných, vzájemně nesourodých kousíčků v podobě rozmanitých přednášek, seminářů a workshopů. Promyšlení DVPP by mohlo učitelům dávat hlubší smysl a díky pravidelnému vzdělávání by se stalo normou pro učitelskou profesi.

Z hlediska učitelů učitelů v pozici „živých mostů“ mezi teorií a praxí by existence profesionalizačního kontinua systematictěji otevřela cestu k využití jejich potenciálu.

5. ZÁVĚR

Cílem této studie bylo prozkoumat pohledy učitelů učitelů, kteří aktivně propojují akademické a školní prostředí,

a popsat, jaké shody a rozdíly vnímají ve vzdělávání studentů učitelství a praktikujících pedagogů v dalším profesním rozvoji. Výzkum potvrdil, že klíčová problematika odtržení teorie a praxe zůstává přetrvávajícím fenoménem, který spojuje obě cílové skupiny. Současně se ukázalo, že učitelé učitelů hrají klíčovou roli v tom, jak lze tyto rozdíly překonávat prostřednictvím reflexe, modelování a vytváření bezpečného prostoru pro kritické zkoumání vlastní zkušenosti.

Výsledky lze shrnout do čtyř hlavních oblastí. Za prvé, profesní učení je silně ovlivněno osobní zkušeností, která může působit jako motor i bariéra změny. Za druhé, do průběhu učení výrazně promlouvají vztahy, klima a mocenské nastavení vzdělávací příležitosti. Za třetí, rozdíly v učících se postojích mezi studenty a učiteli v praxi ukazují, že otevřenost k učení se proměňuje s věkem a stabilizací profesní identity. A konečně, způsob, jakým aktéři přijímají nebo odmítají teoretické poznatky, odhaluje mezeru mezi intuitivní zkušeností a zkušeností s užitečností vlastní odborné oborové teorie.

Tato studie má jako kvalitativní sonda určitá omezení, která je nutno brát v úvahu při interpretaci jejích závěrů. Ty vycházejí z analýzy rozhovorů malého, záměrně vybraného vzorku deseti respondentů s unikátním dvoukolejným profesním profilem. Zjištění proto nelze zobecnovat na celou populaci vzdělavatelů učitelů v České republice. Přesto poskytují cenný obraz o tom, jak se v praxi realizuje propojení akademického a školního světa a jaké výzvy s sebou tento dvojí kontext



nese. Druhým omezením je subjektivní povaha dat. Zjištění odrážejí osobní pohledy, prožitky a zkušenosti respondentů. Data jsou tedy subjektivní reflexí a nebylo ověřováno, v jaké míře popisované jevy, frekvence či intenzita v praxi skutečně nastávají. Třetím omezením je zaměření studie na specifické vnímání obou světů perspektivou učitelů učitelů, což znamená, že nemusí komplexně pokrývat jiné aspekty profesního rozvoje učitelů, které by vyplynuly z širší, kvantitativní studie. Další výzkum by mohl zkoumat konkrétní mechanismy a institucionální podmínky, které podporují profesní učení v průběhu celé kariéry učitele.

Z praktického hlediska výsledky potvrzují, že profesní rozvoj učitelů nelze chápat jako uzavřený proces, který je

ukončen získáním diplomu na vysoké škole. Z hlediska vzdělávací politiky studie potvrzuje, že pro normalizaci celoživotního vzdělávání v učitelské profesi a pro koncepční uchopení všech jeho etap je řešením zakotvit systémově profesionalizační kontinuum. Posílení systému profesionalizačního kontinua však samo o sobě nestačí. Jeho skutečný přínos závisí na tom, zda se podaří vytvořit kulturu, v níž je profesní učení vnímáno jako přirozená a sdílená součást učitelské profese. Učitelé učitelů mohou v tomto procesu sehrát klíčovou roli – nejen jako zprostředkovatelé poznání mezi akademickým a školním světem, ale i jako iniciátoři reflexe, spolupráce a kritického myšlení napříč vzdělávacím systémem.

LITERATURA

- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data. *OECD Education Working Papers*, No. 235.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58(3), 274–276.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3.
- European Commission: Directorate-General for Education and Culture, Organisation for Economic Co-operation and Development & University of Twente. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison* (ed. J. Scheerens). Publication Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/63494>



- 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.
- Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (2020). *Když výzkum mění praxi: Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Taylor & Francis.
- Hough, D. L. (2011). Characteristics of effective professional development: An examination of the developmental designs character education classroom management approach in middle grades schools. *Middle Grades Research Journal*, 6(3), 129–143.
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus.
- Kasíková, H. & Valenta, J. (Eds.). (2024). *Učitelé učitelů: Profesní dráhy a pojetí výuky*. Karolinum.
- Korthagen, F. A. J. (2013). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Krejčová, M. (2019). *Příčiny odchodu začínajících učitelů z profese*. Diplomová práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Paido.
- Le Febvre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56–64.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lukas, J. (2011). Vývoj a kariéra učitele. In B. Lazarová et al., *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů* (s. 59–72). Paido.
- MacPhail, A., Seleznyov, S., O'Donnell, C., & Czerniawski, G. (2022). Supporting the continuum of teacher education through policy and practice: The inter-relationships between initial, induction, and continuing professional development. In T. Bourke, D. Henderson, R. Spooner-Lane & S. White (Eds.), *Reconstructing the work of teacher educators* (s. 135–154). Springer Nature.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P., & Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, 66(4), 408–426.



- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Nekardová, B. (2020). University teachers and their reflections on their pedagogical development. *Lifelong Learning*, 10(2), 209–229.
- Phillips, H. N., & Condy, J. (2023). Pedagogical dilemma in teacher education: Bridging the theory practice gap. *South African Journal of Higher Education*, 37(2), 201–217.
- Píšová, M. (1999). *Novice teacher*. Univerzita Pardubice.
- Pospíšilová, B. (2024). Učitelé učitelů na fakultách a v dalším vzdělávání aneb Živé mosty mezi teorií a praxí. In H. Kasíková & J. Valenta (Eds.), *Učitelé učitelů: profesní dráhy a pojetí výuky* (s. 204–236). Karolinum.
- Pražáková, D. (2021, 10. května). Profesní rozvoj učitelů v datech ČŠI. *Řízení školy*. www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/profesi-rozvoj-ucitelu-v-datech-csi.a-7752.html
- Russell, T., & Korthagen, F. (Eds.). (1995). *Teachers who teach teachers*. Falmer.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OCDE.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Píšová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: Na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Slavík, J., & Najvar, P. (2018). F. A. J. Korthagen et al. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education [recenze]. *Orbis scholae*, 5(2), 165–167.
- Smagorinsky, P., & Barnes, M. E. (2014). Revisiting and revising the apprenticeship of observation. *Teacher Education Quarterly*, 41(4), 29–52.
- Spilková, V. et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Retida.
- Spilková, V., & Janík, T. (2016). Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi [úvodník]. *Pedagogika*, 66(4), 365–367.
- Spilková, V., Černá, M., & Reimannová, I. (2018). *Kompetenční profil učitele anglického jazyka: Východiska, cíle, obsah a způsoby práce s Kompetenčním profilem učitele*. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–246.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34.
- Šejnohová, K., Michek, S., & Chvál, M. (2024). Aktivita profesního rozvoje ohledem učitelů druhého stupně základních škol: Sekundární analýza dat TALIS. *Studia paedagogica*, 29(1), 27–57.



- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. SLON.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Masarykova univerzita.
- Švec, V., Bradová, J., Horká, H., Jašková, J., Vystrčil Marková, P., Medvedová, H., Minaříková, E., Moravec, J., & Pravdová, B. (2015). *Učitel v teorii a praxi*. Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2023). Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí? *Pedagogická orientace*, 33(1), 46–64.
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika* 65(1), 75–81.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (n.d.). *Teachers as lifelong learners*. UNESCO. <https://www.uil.unesco.org/en/teachers-lifelong-learners>
- Valenta, J. (2024). Učitelé učitelů, jejich studenti a vztah teorie – praxe ve výuce pedagogiky a psychologie aneb Jak dělat děláni... In H. Kasíková & J. Valenta (Eds.), *Učitelé učitelů: profesní dráhy a pojetí výuky* (s. 46–89). Karolinum.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: Jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- William, D. (2018). *Creating the schools our children need: Why what we're doing now won't help much (and what we can do instead)*. Learning Sciences International.
- William, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy*. Čtení pomáhá, EDUkační LABoratoř, z.s.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Mgr. Barbara Pospíšilová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky, psychologie a etické výchovy;

email: barbara.pospisilova@uhk.cz

POSPÍŠILOVÁ, B. Teacher Educators between Theory and Practice: Perspectives of Professional Development

The **aim** of the study is to examine the issue of lifelong learning for teachers and the currently insufficient connection between the individual parts of its continuum. The research focuses on the perspective of teacher educators, who move between the preparation of future teachers at universities and the further education of teachers in practice. It also focuses on topics that appear at both poles – their common and different features – and considers whether any of them can serve as the basis for a conceptually conceived path of professional development.

The **analysis** is conducted from the perspective of a specific group of teacher educators who, through their activities, connect the academic and school environments and are therefore referred to as “living bridges” between theory and practice. The study has a qualitative design and is based on the analysis of semi-structured interviews with ten respondents (teacher educators).



The **results** revealed four key themes in the comparison of the course of education of students and teachers in the context of continuing education for teaching staff: experience, learning attitudes, relationships and climate of the learning group, and the relationship between theory and practice. The findings confirm that the key issue of the relationship between theory and practice is not limited to the undergraduate training phase, but is an ongoing topic that requires active and systematic bridging. In this context, teacher educators prove to be key mediators who, through their work, create a safe environment for reflection, questioning established ideas, and developing professional identity.

The **conclusions** confirm the need to view the teacher's professional path within the framework of a professionalization continuum in order to facilitate the conceptual layout of educational opportunities across the entire career and reduce the number of obstacles in the lifelong learning process of teachers. Teacher educators play a key role in connecting both worlds and embody the dynamics of lifelong learning.

Keywords: teacher educators, lifelong learning for teachers, theory and practice, teacher training, professional development for teachers, qualitative research