



Česká školní
inspekce

Národní zpráva TALIS2024



Spolufinancováno
Evropskou unií



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Národní zpráva TALIS 2024

Mezinárodní šetření o vyučování a učení

Mgr. Martina Havlíčková
doc. PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.
Mgr. Simona Boudová
PhDr. Josef Basl, Ph.D.

Tato publikace byla vydána jako plánovaný výstup projektu Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR (Registrační číslo projektu: CZ.02.02. XX/00/22_005/0002901) spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



Spolufinancováno
Evropskou unií



OBSAH

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA.....	5
JAK ČÍST NÁRODNÍ ZPRÁVU.....	6
SHRNUTÍ.....	9
1 PROFESE UČITELE V PROMĚNÁCH DOBY.....	14
1.1 PROČ SE STÁT UČITELEM?	14
1.1.1 JAK ATRAKTIVNÍ JE UČITELSKÁ PROFESE?	14
1.1.2 PROČ UČITELÉ CHTĚJÍ UČIT?	14
1.1.3 BAVÍ UČITELE JEJICH PRÁCE?.....	16
1.2 JAK UČITELÉ VNÍMAJÍ PRESTIŽ SVÉ PROFESE?.....	16
1.3 JAK SE MĚNÍ KONTEXT ŠKOL A DEMOGRAFIE UČITELSKÉ PROFESE?.....	18
1.3.1 JAK SE MĚNÍ SKLADBA ŽÁKŮ?	18
1.3.2 KDO UČÍ NAŠE ŽÁKY?.....	19
1.4 JAKÉ ZÁZEMÍ MAJÍ UČITELÉ PRO VÝKON PROFESE A JAK JSOU S NÍM SPOKOJENÍ?.....	21
1.4.1 JAKÁ JE STABILITA A JISTOTA UČITELSKÉ PROFESE?	21
1.4.2 JAK FLEXIBILNÍ JE UČITELSKÁ PROFESE?	21
1.4.3 JSOU UČITELÉ SPOKOJENÍ S PODMÍNKAMI SVÉ PRÁCE I CELKOVĚ?.....	22
1.5 JAK NÁROČNÁ A STRESUJÍCÍ JE UČITELSKÁ PROFESE?.....	25
1.5.1 JAK DLOUHO UČITELÉ PRACUJÍ A ČEMU SVŮJ ČAS VĚNUJÍ?	25
1.5.2 JAK RŮZNORODÉ JE PROSTŘEDÍ PRO VYUČOVÁNÍ A UČENÍ?	26
1.5.3 JAKÉ JE KÁZEŇSKÉ KLIMA VE TŘÍDĚ?.....	27
1.5.4 JAK SOUVISÍ NÁROKY UČITELSKÉ PROFESE SE STRESEM?.....	30
1.5.5 JAK SE UČITELÉ V PRÁCI CÍTÍ?.....	32
1.6 KARIÉRNÍ PLÁNY UČITELŮ – ZŮSTANOU, NEBO Z PROFESE ODEJDOU?	33
2 BUDOVÁNÍ ODBORNOSTI UČITELŮ	38
2.1 JAKÉ MAJÍ UČITELÉ POČÁTEČNÍ VZDĚLÁNÍ?.....	38
2.2 JE PRO UČITELE DOSTUPNÉ ZAŠKOLOVÁNÍ A MENTORING?.....	41
2.3 UČÍ SE UČITELÉ?	43
2.3.1 JAKÉ JSOU FORMY PRŮBĚŽNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ?.....	43
2.3.2 JAKÝ JE OBSAH PRŮBĚŽNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ?.....	44
2.3.3 JAKÉ JSOU POTŘEBY UČITELŮ V PRŮBĚŽNÉM VZDĚLÁVÁNÍ?.....	46
2.3.4 CO UČITELŮM BRÁNÍ V PROFESNÍM VZDĚLÁVÁNÍ?	47
3 NOVÉ VÝZVY V DIGITÁLNÍM SVĚTĚ	50
3.1 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE: DRŽÍ UČITELÉ KROK?	50
3.2 UMĚLÁ INTELIGENCE – POMOCNÍK UČITELŮ?.....	52

4 ŠKOLA JAKO KOMUNITA	58
4.1 JAKÉ VÝUKOVÉ POSTUPY UČITELÉ POUŽÍVAJÍ?	58
4.1.1 JAK JASNÁ A NÁROČNÁ JE VÝUKA UČITELŮ?.....	58
4.1.2 JAK UČITELÉ DIFERENCUJÍ VÝUKU?.....	59
4.1.3 JAK UČITELÉ HODNOTÍ A POSKYTUJÍ ZPĚTNOU VAZBU ŽÁKŮM?.....	60
4.1.4 JAK UČITELÉ ROZVÍJEJÍ A PODPORUJÍ SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ UČENÍ?	61
4.2 JAKÉ JSOU PROFESNÍ VZTAHY UČITELŮ?	63
4.2.1 JAK UČITELÉ SPOLUPRACUJÍ?	63
4.2.2 JAK UČITELÉ HODNOTÍ VZTAHY S VEDENÍM ŠKOLY?	65
4.2.3 JAKÉ MAJÍ UČITELÉ VZTAHY SE ŽÁKY?.....	66
4.2.4 JAKÉ MAJÍ UČITELÉ VZTAHY S RODIČI A ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI?.....	67
4.3 JAK SE UČITELÉ ZAPOJUJÍ DO ROZHODOVÁNÍ?	68
4.3.1 ZA JAKÉ OBLASTI MAJÍ UČITELÉ KLÍČOVOU ZODPOVĚDNOST?	68
4.3.2 JAKOU MÍRU AUTONOMIE MAJÍ UČITELÉ VE VÝUCE?.....	71
4.4 NAKOLIK SI UČITELÉ VĚŘÍ?	73
4.5 PŘEVAŽUJE U UČITELŮ RŮSTOVÉ MYŠLENÍ?	77
5 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	80
PŘÍLOHA 1 VÝBĚR ŠKOL A UČITELŮ V TALIS	84
PŘÍLOHA 2 ZAHRANIČNÍ INSPIRACE	85

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA

Vzdělávací systémy se v uplynulých letech potýkají s řadou neočekávaných výzev, které proměňují podobu výuky a prostředí, v nichž učitelé pracují. Pandemie covidu, prudký nárůst žáků s odlišným mateřským jazykem vlivem příchodů válečných uprchlíků z Ukrajiny či digitální transformace umocňují stávající náročné podmínky, s nimiž se naši učitelé každý den potýkají. Jsou to právě učitelé a ředitelé škol, kteří musejí umět pružně reagovat na měnící se kontext, požadavky a také očekávání ze strany žáků, jejich rodičů, tvůrců politik, ale i společnosti jako celku. Často přitom mohou mít pocit – a zjištění uvedená v této zprávě to dokládají – že se jim nedostává potřebné podpory a ve své práci se setkávají s nedostatkem porozumění a uznání. To vše se může významně propisovat do vnímané atraktivity učitelské profese a motivace čerstvých absolventů svoji učitelskou dráhu nejen zahájit, ale také v ní dlouhodobě setrvat.

Šetření TALIS nám již od roku 2013 nabízí komplexní pohled na proměny učitelské profese v 21. století. Přináší vhled do prostředí vyučování a učení ve více než 60 vzdělávacích systémech světa, kterým pomáhá vytvořit datovou základnu pro informovaná rozhodnutí o svém budoucím směřování. Výsledky šetření nám mohou například pomoci odpovědět na otázku, co můžeme udělat pro to, aby se učitelské povolání stalo perspektivní a společensky uznávanou profesí, která bude přitahovat kvalitní a motivované uchazeče a pro niž se mladí lidé budou rozhodovat již v době svých středoškolských studií.

Mezinárodní rozměr šetření nám umožňuje nacházet inspiraci a příklady dobré praxe v zahraničí, stejně jako nás motivuje k pokračování hledání a vyzdvihování úspěšných a inspirativních tuzemských škol, které mohou naopak být příkladem pro naše zahraniční partnery. Česká školní inspekce se dlouhodobě zaměřuje na identifikaci škol, které vynikají v některém z hodnotících kritérií modelu Kvalitní školy. Cílem tohoto modelu je především podpora škol při zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Téměř dvě stovky příkladů inspirativní praxe dostupných na portálu Kvalitní škola mohou pomoci nejen podpořit srozumitelnost a význam jednotlivých kritérií kvality, ale především rozšířit možnosti uvažování, jak se v dané oblasti mohu zlepšit a jak vyhodnocovat svoji cestu ke kvalitě.

Národní zpráva se věnuje tématům spojeným s vyučováním a učením především z perspektivy učitelů. V roce 2026 je plánováno zveřejnění dalších zjištění, jako je pohled ředitelů škol nebo téma environmentálního vzdělávání.

Šetření TALIS shromažďuje důležité a cenné podklady o zkušenostech, názorech a postojích učitelů a ředitelů škol. Velmi děkujeme za spolupráci všem, kteří byli v České republice zapojeni do TALIS 2024.

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.

JAK ČÍST NÁRODNÍ ZPRÁVU

Co TALIS zjišťuje

Šetření [TALIS \(Teaching and Learning International Survey\)](#) mapuje v mezinárodním kontextu **názory, zkušenosti a postoje učitelů a ředitelů škol** k tématům profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení, pracovních podmínek apod. Bližší informace o tematickém zaměření je možné najít v **koncepčním rámci šetření**¹. TALIS je pořádán **Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj** (dále jen **OECD**)².

Učitelé a ředitelé škol se vyjadřují např. k tomu, jakého se jim dostalo profesního vzdělání, jaké postupy uplatňují při výuce, jak je jejich práce sledována a hodnocena, jaké se jim dostává zpětné vazby a uznání. Analýzy umožňují jednotlivým zemím zmapovat mj., **v jakých aspektech bude potřebné a vhodné náročnou práci učitelů a ředitelů škol podpořit**. Kromě toho mají zapojené země možnost zjistit, které další státy se potýkají s obdobnými problémy, a poučit se z různých přístupů řešení.

Cyklus šetření byl pětiletý (2008, 2013, 2018) a posunul se na šestiletý (2024). Česká republika se s výjimkou roku 2008 zapojila z titulu členské země OECD do všech dosavadních cyklů.

Jak TALIS probíhá

Základní modul šetření TALIS je zaměřen na úroveň ISCED 2 (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO), která v České republice **odpovídá druhému stupni základní školy (ZŠ) a nižšímu stupni víceletého gymnázia (VG)**. Do TALIS je v každé zemi zapojeno alespoň 200 škol a přibližně 4 000 učitelů. V cyklu TALIS 2024 bylo za ČR zapojeno 368 škol a 7 000 učitelů, dotazování proběhlo v období od 11. března do 10. dubna 2024. Součástí TALIS je také několik volitelných modulů (ISCED 1, ISCED 3, ISCED 0, Teacher Knowledge Survey). Česká republika byla v cyklu 2024 zapojena pouze do základního modulu. Podrobnější informace o způsobu výběru škol a učitelů do šetření uvádí příloha 1.

TALIS ve většině zapojených států včetně České republiky probíhá formou **elektronického dotazování**. Součástí šetření jsou dva dotazníky – pro **ředitele školy** a pro **učitele**. Vyplňování dotazníků probíhá ve webové aplikaci mezinárodního konsorcia. Každý z vybraných ředitelů a učitelů obdrží s ohledem na anonymitu unikátní přístupové údaje. Výběr škol provádí mezinárodní konsorcium. Podrobnější informace k výběru škol a učitelů jsou uvedeny v příloze 1.

Obsahové zaměření národní zprávy

Zpráva je rozčleněna do pěti hlavních kapitol. **První kapitola** je věnována především základním demografickým ukazatelům a postojům učitelů k učitelské profesi. Věnuje se atraktivitě, prestiži a oblibě učitelské profese, spokojenosti učitelů s pracovními podmínkami i s jejich profesí celkově. Sleduje podmínky výuky ve třídě a identifikuje faktory, které jsou pro učitele nejčastějším zdrojem stresu.

Druhá kapitola se zaměřuje na vzdělávání učitelů. Zkoumá, jak učitelé hodnotí obsah a přínos svého počátečního vzdělávání, stejně jako dostupnost formálních a neformálních zaškolovacích aktivit po nástupu do profese. Kapitola se věnuje také obsahu a formám průběžného profesního vzdělávání, kterého se učitelé zúčastnili, a sleduje, v jakých oblastech mají učitelé potřebu dále se vzdělávat.

Třetí kapitola přináší zajímavé poznatky z oblasti využívání digitálních technologií ve výuce a ukazuje, jaké hlavní přínosy či naopak negativní dopady učitelé využívání technologií přisuzují. Zvláštní pozornost je věnována tématu využívání umělé inteligence ve výuce.

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na prostředí školy a třídy. Analyzuje průběh výuky, používané výukové postupy a strategie i to, do jaké míry učitelé věnují pozornost rozvíjení sociálních a emočních dovedností žáků. Zabývá se kvalitou mezilidských vztahů ve škole, a to nejen mezi učiteli a žáky, ale také mezi učiteli a vedením školy a rodiči. Ukazuje, nakolik učitelé ve škole navzájem spolupracují. Důležitou část kapitoly představuje téma sebedůvěry a růstového myšlení učitelů.

¹ Česká verze koncepčního rámce TALIS 2024 je dostupná [zde](#). Anglická verze je dostupná [zde](#).

² Pro OECD zajišťovalo realizaci cyklu TALIS 2024 mezinárodní konsorcium ve složení: Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), Nizozemsko a Německo; Australská rada pro vzdělávací výzkum (ACER), Austrálie; cApStAn jazyková kontrola kvality (Linguistic Quality Control), Belgie; RAND Europe, Velká Británie.

Zprávu doplňuje přehled závěrů a návrhy konkrétních doporučení vycházejících ze zjištění uvedených v národní zprávě. Příloha 1 obsahuje upřesnění k výběru škol a učitelů podle mezinárodní metodiky. Několik zahraničních příkladů k rozvoji učitelské profese obsahuje příloha 2.

V této národní zprávě jsou **prezentována především zjištění za učitele**. V návaznosti na budoucí podklady od OECD budou později samostatné tematické zprávy věnovány komplexnímu představení zjištění za ředitele stejně jako zjištění k problematice výuky zaměřené na environmentální témata.

Země a regiony zapojené do cyklu TALIS 2024

Většinu států zapojených do základního modulu TALIS 2024 tvořily země Evropské unie. Dále byly zapojeny členské země OECD a další země nebo regiony.

TABULKA | Země a regiony zapojené do TALIS 2024

■ ČLENSKÉ ZEMĚ A REGIONY OECD		■ OSTATNÍ ZÚČASTNĚNÉ ZEMĚ A REGIONY	
ČLENSKÉ ZEMĚ EU	NEČLENSKÉ ZEMĚ EU	ČLENSKÉ ZEMĚ EU	NEČLENSKÉ ZEMĚ EU
Belgie	Austrálie	Bulharsko	Albánie
Česká republika	Chile	Chorvatsko	Ázerbájdžán
Dánsko	Island	Kypr	Bahrajn
Estonsko	Izrael	Malta	Brazílie
Finsko	Japonsko	Rumunsko	Černá Hora
Francie	Kolumbie		Jihoafrická republika
Itálie	Korejská republika		Kazachstán
Litva	Kostarika		Kosovo
Lotyšsko	Norsko *		Maroko
Maďarsko	Nový Zéland *		Saúdská Arábie
Nizozemsko *	Turecko		Severní Makedonie
Polsko	USA		Singapur
Portugalsko			Spojené arabské emiráty
Rakousko			Srbsko
Slovensko			Uzbekistán
Slovinsko			Vietnam
Španělsko			Šanghaj (Čína)
Švédsko			Alberta (Kanada) *

* Země/regiony nesplňující minimální standardy pro návratnost dotazníků. Výsledky těchto entit je třeba interpretovat s opatrností.

Několika zemím se bohužel nepodařilo splnit minimální mezinárodní standardy z hlediska dosažené míry účasti vybraných škol a/nebo učitelů (Alberta (Kanada), Nizozemsko, Nový Zéland, Norsko), proto jejich data nejsou plnohodnotnou součástí mezinárodního srovnání.

Pro označení České republiky (Czech Republic) se v posledních letech stále častěji používá i alternativní výraz Česko (Czechia). V této **národní zprávě je používáno** tradiční označení **Česká republika** (dále také ČR).

Upřesnění k prezentaci zjištění

Pro čtení národní zprávy si dovoluujeme uvést několik důležitých upřesnění:

- Zjištění za ČR jsou v mezinárodním kontextu porovnávána především s dalšími zeměmi EU. **Průměr EU** zahrnuje účastníci se země EU včetně ČR³ (Belgie, Bulharsko, Chorvatsko, Kypr, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Maďarsko, Itálie, Lotyšsko, Litva, Malta, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko).

³ Z EU bylo do TALIS 2024 zapojeno celkem 23 zemí, ale průměr EU je počítán pro 22 zemí, protože Nizozemsko nesplnilo minimální požadovanou míru návratnosti dotazníků.

- Pokud jsou v **grafech zvýrazněny hodnoty tučně**, znamená to, že se jedná o **statisticky významné rozdíly** ($p < .05$) mezi ČR a průměrem EU nebo mezi jednotlivými cykly.
- Často jsou ve zprávě diskutovány podíly učitelů/ředitelů, kteří určitým způsobem odpověděli na jednotlivé otázky. Rozdíly (např. mezi podílem učitelů v ČR a podílem učitelů za celou EU) jsou vyjadřovány v **procentních bodech** (zkratka p. b.).
- Část odpovědí v učitelském dotazníku se vztahovala k výuce v tzv. vybrané třídě, která byla v rámci TALIS vymezena níže uvedeným způsobem. Aby bylo určení tzv. vybrané třídy co nejvíce objektivní, nebyl výběr ponechán volně na každém učiteli. Mezinárodním konsorciem šetření TALIS 2024 bylo určeno, jakým způsobem mají učitelé ve všech zapojených státech a ekonomikách identifikovat tzv. **vybranou třídu**:

V následujících otázkách se ptáme na jednu konkrétní třídu žáků, kterou vyučujete. Třída, které se budou otázky týkat, má být třída žáků na 2. stupni ZŠ nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia na této škole, ve které jste vyučoval/a po 11. hodině dopoledne minulé úterý. V případě, že jste minulé úterý nevyučoval/a žádnou třídu žáků na 2. stupni ZŠ či v nižších ročnících víceletého gymnázia, může se jednat o třídu, kterou jste vyučoval/a ve dni následujícím po minulém úterý.
- Zjištění týkající se objemu času věnovaného učiteli jednotlivým činnostem vycházelo z otázek, které mapovaly **poslední úplný kalendářní týden** – záměrem bylo vyloučit případné zkreslení vlivem prázdnin, svátků, nepřítomnosti v důsledku nemoci apod. Učitelé zohledňovali časové rozložení činností ve výuce v tzv. vybrané třídě.
- Konstrukce vzorku škol vybraných do TALIS 2024 umožňuje pro ČR porovnávat zjištění mezi **základními školami** (ve zprávě často používána zkratka **ZŠ**) a **víceletými gymnázii** (ve zprávě často používána zkratka **VG**) na úrovni druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia. Všechna zjištění uvedená v národní zprávě se vztahují výhradně k učitelům na této úrovni vzdělávání.
- Šetření TALIS 2024 definuje **začínající učitele** (novice teachers) jako ty, jejichž celková délka praxe v učitelské profesi dosahuje nejvýše 5 let. Naopak **zkušení učitelé** mají podle vymezení TALIS delší než desetileté zkušenosti.
- TALIS 2024 pod označením **nedávní absolventi** rozumí učitele, kteří před 5 a méně lety získali formální počáteční učitelské vzdělání.
- Šetření TALIS 2024 vymezuje **mladé učitele** jako učitele mladší 30 let. **Starší učitelé** jsou pak v analýzách podle TALIS učitelé padesátiletí a starší.
- Pro kontext ČR jsou ve zprávě zmiňovány rozdíly podle **velikosti školy**. Malá škola je taková, v níž je zapsáno 300 či méně žáků. Středně velká škola má mezi 301 a 499 žáky. Velká škola má 500 a více žáků.
- Ve zprávě jsou vybraná zjištění uváděna i podle zřizovatele školy. Vedle **veřejných** škol jsou zmiňovány **neveřejné** školy, do kterých TALIS řadí církevní a soukromé školy.

SHRnutí

Atraktivita učitelské profese

- TALIS považuje **volbu učitelství jako první profesní dráhy** za ukazatel atraktivity této profese. Na otázku, zda byla učitelská profese z hlediska kariéry jejich první volbou, kladně odpovědělo 66 % českých učitelů. To je o 4 p. b. méně než v průměru zemí EU, přičemž nejvíce takových učitelů se nachází v Portugalsku – 84 %, nejméně ve Španělsku a překvapivě i ve Finsku – 61 %. Ve skupině začínajících učitelů s praxí do pěti let to bylo 46 %, což je o 7 p. b. méně než v roce 2018. Uvedený pokles může signalizovat **klesající atraktivitu této profese** mezi mladými lidmi, což může do budoucna ztížit nábor motivovaných a kvalifikovaných pedagogů.
- Ve srovnání s průměrem EU považují čeští učitelé ve výrazně nižší míře za důležité, že díky své profesi mohou být **prospěšní pro společnost** (57 %) nebo že díky ní mohou **pomoci sociálně slabším** (pouze 32 %). Podprůměrný podíl českých učitelů (31 %) rovněž oceňuje, že být učitelem znamená mít **jistou práci**, což může signalizovat jejich nižší důvěru ve stabilitu školského systému.
- Výsledky ukazují, že **radost z učení a nadšení pro výuku** jsou mezi českými učiteli velmi rozšířené a stabilní. 99 % z nich má rádo předměty, které vyučuje, 94 % uvedlo, že jim vyučování přináší pocit radosti, 96 % obvykle vyučuje s nadšením a devět z deseti učitelů uspokojují zajímavé výzvy provázející učení. Tento pozitivní vztah k profesi představuje důležitý základ, na kterém lze stavět při podpoře a rozvoji učitelské spokojenosti i setrvání v profesi.
- V ČR je 84 % učitelů spokojeno s **podmínkami své pracovní smlouvy** (nezahrnuje výši platu, ale např. odměny nebo rozvržení pracovní doby). Jedná se o 10 p. b. vyšší podíl než v roce 2018 a ČR řadí mezi tři země s nejvyšším podílem spokojených učitelů v EU. Se **svým platem** je spokojeno 47 % českých učitelů, což je o 19 p. b. více než v roce 2018. Zatímco v roce 2018 spokojenost s platem klesala s věkem, v roce 2024 je tomu naopak.

Prestiž a setrvání v profesi

- Data z šetření TALIS ukazují, že pouze přibližně pětina českých učitelů (22 %) se domnívá, že si **společnost váží povolání učitele**. Přestože se tento podíl od roku 2013 postupně zvýšil o 12 p. b., učitelé vnímají nedostatečné společenské ocenění jako jedno z nejpálčivějších úskalí své profese.
- V ČR zvažuje dle svého vyjádření **odchod z profese** v horizontu následujících pěti let 19 % mladých učitelů do 30 let, a to nejčastěji z osobních nebo rodinných důvodů či kvůli odchodu do zaměstnání mimo vzdělávání. U dalších věkových kategorií (nad 30 let) jde v ČR přibližně o každého desátého učitele, který zvažuje odchod v horizontu 5 let. Uvedené podíly jsou od roku 2018 stabilní. K významným faktorům, které pozitivně souvisejí s ochotou učitelů setrvat v zaměstnání, patří jejich **celková spokojenost** či **míra pociťovaného stresu**.

Kontext školy

- Necelá pětina českých učitelů (19 %) pracuje ve školách, kde ředitel pociťuje **nedostatek kvalifikovaných učitelů** jako překážku poskytování kvalitní výuky, přičemž tento podíl zůstal od roku 2018 stabilní. Kvalifikovaní učitelé chybí především ve školách, kde je více než 10 % žáků, kteří mají potíže s porozuměním vyučovacímu jazyku, a ve školách veřejných.
- Šetření TALIS ukázalo, že učitelé, kteří jsou nedávnými absolventy a účastnili se nějakého **formálního zaškolovacího programu** (zahrnuje např. snížení přímé vyučovací povinnosti či mentoring), jsou spokojenější ve svém zaměstnání. Totéž platí pro nedávné absolventy, kteří se účastnili **neformálního zaškolovacího programu**, nebo alespoň jedné formy zaškolování. Účast čerstvých absolventů v neformálních programech rovněž souvisí s nižší mírou pociťovaného stresu.
- Začínající učitelé, kteří mají přiděleného **mentora**, jsou spokojenější ve svém zaměstnání. Od roku 2013 v České republice podíl začínajících učitelů s přiděleným mentorem vzrostl o 20 p. b., což je největší nárůst ze všech srovnávaných zemí. Dle výpovědí ředitelů je nějaká forma mentoringu, ať už pouze pro nové, nebo pro všechny učitele, dostupná ve třech čtvrtinách českých škol.
- Ačkoliv mají čeští učitelé poměrně **vysokou míru autonomie**, jejich přímé zastoupení v týmech vedení školy již není tak běžné. 46 % českých učitelů pracovalo v roce 2024 (stejně jako v roce 2018) ve školách, kde jsou učitelé **součástí týmu vedení školy**, což je méně než v průměru EU (52 %). Ukazuje se, že vyšší míra zapojování se do chodu školy se pojí s vyšší mírou **sebedůvěry** ve své vlastní schopnosti a také vyšší **spokojeností v zaměstnání**.

Profesní vzdělávání

- **Průběžné profesní vzdělávání**, kterého se čeští učitelé zúčastnili v posledních 12 měsících před šetřením, se nejčastěji zaměřovalo na prohloubení faktických znalostí a vědomostí ve vyučovaném předmětu (76 %) a na pedagogické dovednosti pro začleňování elektronických zdrojů a zařízení do výuky (71 %).
- Největší rozdíl oproti průměru zemí EU byl zaznamenán v účasti na vzdělávacích aktivitách zaměřených na **umělou inteligenci pro výuku a učení** (54 % v ČR oproti 30 % v EU). Společně se Slovinskem se Česká republika řadí mezi země, kde byla účast na vzdělávání zaměřeném na umělou inteligenci nejvyšší v rámci zemí EU.
- Od roku 2018 se v ČR **zvýšila účast na aktivitách dalšího vzdělávání** ve všech sledovaných oblastech, nejvíce pak v oblasti dovedností pro začleňování elektronických zdrojů a zařízení do výuky, a to ze 41 % na 77 % (jednalo se o největší nárůst ze všech zemí zapojených do šetření v obou cyklech). Nárůst pravděpodobně souvisel s podpůrnými aktivitami, které pro školy od roku 2022 zajišťoval Národní pedagogický institut ČR v souvislosti se zaváděním kurikulárních změn týkajících se tzv. nové informatiky.
- Celkem 57 % učitelů v České republice uvedlo, že absolvované aktivity profesního vzdělávání měly docela nebo do velké míry **pozitivní dopad na jejich vyučování**, což odpovídá průměru EU. Učitelé, kteří pozitivně hodnotili absolvované profesní vzdělávání, častěji uváděli, že se jim daří naplňovat cíle hodiny.
- Deklarovaná **potřeba dalšího vzdělávání** se v průměru zemí EU nejčastěji týkala dovedností pro **využívání umělé inteligence ve výuce** (každý čtvrtý učitel vyjádřil velkou potřebu vzdělávat se v této oblasti). V ČR to bylo 23 % učitelů, čímž se tato oblast zařadila na druhou příčku za oblast **zvládání chování žáků ve třídě**, kterou uvedlo 26 % učitelů. Začínající učitelé vyjádřili potřebu vzdělávání v oblasti zvládání chování žáků ve třídě výrazně častěji, než jejich zkušení kolegové (rozdíl činil 17 p. b.).

Podmínky výuky a stres

- Z hlediska **rozvržení pracovní doby** věnují čeští učitelé více času než jejich evropští kolegové zejména přípravě na výuku, administrativním úkolům a konzultacím se žáky. Naopak v mezinárodním srovnání tráví méně času samotnou výukou, opravováním prací či komunikací s rodiči.
- Z dat TALIS vyplývá, že se čeští učitelé ve srovnání s průměrem EU méně často ve třídě potýkají s vyšším podílem žáků, kteří vyžadují **náročnější pedagogické vedení**, ať už jde o speciální vzdělávací potřeby, problémy v chování, slabší studijní výsledky, nebo jazykové bariéry. Tyto náročnější skupiny žáků se zároveň častěji objevují **ve třídách mladších a začínajících učitelů**, což může zvyšovat nároky na jejich profesní adaptaci a zátěž v raných fázích kariéry. V rámci ČR se uvedené skupiny žáků vyskytují výrazně **častěji v základních školách**, jejichž učitelé tak mají ztížené pracovní podmínky ve srovnání s učiteli gymnázií.
- Čeští učitelé hodnotí **kázeňské klima** ve třídě mnohem příznivěji než jejich kolegové v zemích EU. V porovnání s ostatními zeměmi tráví méně času zjednáváním pořádku a udržováním kázně ve třídě. Pro přibližně třetinu českých učitelů (34 %) je udržování kázně ve třídě docela nebo do velké míry **zdrojem stresu**, což je spolu s Estonskem nejnižší podíl ze zemí EU.
- K nejvýznamnějším zdrojům stresu se dále řadí **příliš mnoho administrativní práce** (uvedlo 51 % učitelů), a to i přesto, že se tento podíl od roku 2018 výrazně snížil. Mnoho administrativy je zdrojem stresu častěji pro zkušenější učitele (56 %) než pro učitele začínající (40 %).
- Stres ve své práci zažívá docela či do velké míry každý třetí učitel a každý pátý uvádí negativní vliv na své zdraví, což představuje důležité téma pro vzdělávací politiku i podporu škol. Od posledního šetření TALIS se situace v tomto ohledu v České republice nijak nezměnila.

Využívání technologií ve výuce

- Významně nadprůměrný podíl českých učitelů (více než 80 %) souhlasil s tím, že používání elektronických zdrojů a zařízení pomáhá žákům **prohlubovat zájem o studium**, pomáhá žákům **efektivně spolupracovat** na zadaných úkolech a pomáhá žákům **rozvíjet dovednosti pro plánování** a sledování jejich práce. Bylo zjištěno, že učitelé, kteří se častěji přiklání k přínosům elektronických zdrojů a nástrojů pro výuku, je **častěji využívají pro výuku v celé třídě i pro individualizovanou výuku**.
- Současně se ale čtyři pětiny učitelů domnívají, že využívání elektronických zdrojů a nástrojů má **nepříznivý vliv na kvalitu života žáků**, 75 % učitelů si myslí, že **omezuje rozsah komunikace tváří v tvář** mezi žáky, a podle 71 % z nich vede k tomu, že **žáci vydávají obsah z internetu za vlastní práci**. Právě obavu z plagiátorství vyjádřili učitelé v průměru zemí EU nejčastěji (76 %). Méně než polovina učitelů v ČR i v průměru

EU se domnívá, že elektronické zdroje a nástroje **rozptylují žáky při učení**. K negativním stránkám využití elektronických zdrojů a zařízení se častěji přikláněli zkušenější učitelé, starší učitelé a učitelé na nižším stupni víceletých gymnázií.

- Zaměříme-li se na postoje učitelů k využívání **umělé inteligence**, 60 % českých učitelů souhlasilo s tím, že **pomáhá vytvářet nebo zlepšovat plány výuky**, což byl současně jejich nejčastější způsob využití umělé inteligence pro účely výuky. Podobně vysoký podíl učitelů se také domníval, že umělá inteligence **umožňuje přizpůsobit materiály různým schopnostem žáků** (55 %) a **podporuje žáky se specifickými potřebami** (52 %).
- V posledních 12 měsících před šetřením **využila umělou inteligenci ve výuce nebo k usnadnění učení žáků** necelá polovina českých učitelů (46 %), což je významně více, než činí průměr EU (32 %). Jistě tomu napomohla vysoká míra účasti českých učitelů na **profesním vzdělávání zaměřeném na umělou inteligenci**, která byla v porovnání s EU nadprůměrná. Učitelé, kteří umělou inteligenci v uvedeném období nepoužili, nejčastěji uváděli jako důvod **nedostatečné znalosti a dovednosti** (80 %). 52 % českých učitelů se domnívá, že by se při výuce umělá inteligence využívat neměla, a 48 % vnímá zapojení nových technologií do výuky jako zahlcující (průměr EU 30 %).

Výukové postupy

- ČR patří k zemím s nejnižší četností využívání **strategií, které aktivují u žáků náročnější kognitivní procesy**, tedy aktivity podporující hlubší zpracování a porozumění učiva. Výrazně podprůměrně čeští učitelé zadávají žákům úlohy, které vyžadují kritické myšlení, podporují žáky, aby zpochybňovali argumentace spolužáků, zadávají úlohy bez jasného řešení či zadávají projekty vyžadující alespoň týden práce.
- V ČR je **rozvoj intrapersonálních dovedností** ve výuce méně akcentován než v průměru EU. O více než 10 p. b. méně učitelů v ČR oproti průměru EU se často nebo vždy ve vybrané třídě zaměřuje na pochopení pohledu ostatních žáků na určitou situaci či na zvládání emocí, myšlenek a chování žáků a jejich porozumění.

Profesní vztahy učitelů

- Čeští učitelé se poměrně často zapojují do každodenních, organizačně méně náročných **forem spolupráce** (sdílení informací o žácích, sjednocování hodnocení, výměna materiálů), ale méně často se účastní časově náročnějších a **intenzivnějších forem spolupráce**, které vyžadují hlubší zapojení a dlouhodobější koordinaci (týmová výuka, hospitace a navazující zpětná vazba, zapojení do projektů napříč třídami a věkovými skupinami). V případě náročnějších forem spolupráce můžeme nicméně pozorovat od roku 2018 **vzrůstající trend**.
- Podíl učitelů, kteří považují **wellbeing žáků** za důležitý, činí v ČR 88 % a je nejnižší ze všech zemí EU. Téměř tři čtvrtiny učitelů (73 %) se domnívají, že si **žáci v jejich škole učitelů cení**.
- **Spolupráce českých učitelů s rodiči** a zákonnými zástupci je v mezinárodním srovnání méně častá, a to jak z hlediska času, tak frekvence zapojení do společných vzdělávacích aktivit. Vyšší míra spolupráce se objevuje u učitelů pracujících v náročnějších podmínkách – ve školách s vyšším podílem žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ukazuje se, že ačkoli čeští učitelé vnímají vztahy s rodiči převážně pozitivně, **potenciál spolupráce zůstává nevyužitý**.

Sebedůvěra a růstové myšlení učitelů

- Při pohledu na míru **sebedůvěry** ve výuce, sebedůvěry v řízení třídy a sebedůvěry v oblasti motivace a zapojování žáků do výuky patří ČR spolu s Norskem, Chorvatskem a Japonskem k zemím s nejnižší mírou sebedůvěry učitelů vůbec. Největší rezervy byly zjištěny ve schopnosti motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci.
- Výrazný prostor pro zlepšení nabízí rovněž oblast **růstového myšlení učitelů**, neboť ČR patří mezi země, kde růstové myšlení zastává jeden z nejmenších podílů učitelů. Mezi země, kde růstové nastavení myslí naopak převažuje nejvíce, patří Nový Zéland, Austrálie, Spojené státy a Chile.

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It consists of a long grey rectangle on the left, a large blue-outlined number '1' in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

1

Profese učitele v proměnách doby

1 PROFESÍ UČITELE V PROMĚNÁCH DOBY

Učitelská profese stojí v centru pozornosti veřejné debaty i vzdělávací politiky. Aktuálními tématy jsou mimo jiné nedostatek učitelů, finanční ohodnocení profese, zvyšující se pracovní zatížení i otázka, jak učitele ve školách udržet. Tato kapitola sleduje profesní dráhu učitele jako cestu – začíná rozhodnutím se pro povolání, pokračuje zkušenostmi z každodenní praxe, očekáváními i výzvami, až po možné zvažování odchodu z profese.

1.1 Proč se stát učitelem?

Pro některé učitele je výběr této profese naplněním osobního poslání a dlouhodobého snu, pro jiné spíše racionální či praktickou volbou. Motivace ke vstupu do učitelského povolání je různorodá a často kombinuje osobní preference, hodnotové postoje i vnější okolnosti. Tato podkapitola se proto zaměřuje na atraktivitu profese, faktory spojené s profesí, které jsou pro učitele důležité, i to, do jaké míry učitele práce baví.

1.1.1 Jak atraktivní je učitelská profese?

TALIS považuje **volbu učitelství jako první profesní dráhy** za ukazatel atraktivity této profese. Na otázku, zda byla učitelská profese z hlediska kariéry jejich první volbou, kladně odpovědělo 66 % českých učitelů. To je o 4 procentní body méně než v průměru zemí EU, přičemž nejvíce takových učitelů se nachází v Portugalsku – 84 %, nejméně ve Španělsku a překvapivě i ve Finsku – 61 %. Ukazují se také značné genderové rozdíly, kdy čeští muži učitelé vnímají učitelství jako první volbu v menší míře (59 %) než ženy učitelky (68 %). Tento výsledek naznačuje, že učitelství je pro muže méně atraktivní profesní volbou než pro ženy, což může odrážet relativně nižší platové ohodnocení nebo stereotypní vnímání učitelství jako „ženského povolání“.

Atraktivita učitelské profese u **začínajících učitelů** je klíčová pro nábor kvalitních kandidátů a jejich setrvání v profesi. Zjištění, zda bylo pro tuto skupinu učitelství první volbou, napovídá, jak atraktivní je profese pro nové uchazeče. Pokud ji zvolili z přesvědčení, je větší šance, že budou motivovaní, spokojení a v profesi setrvají dlouhodobě. Zatímco v průměru EU si učitelství jako první kariérní volbu vybralo 53 % začínajících učitelů (s praxí do pěti let), v České republice to bylo pouze 46 %. Pro srovnání – mezi českými učiteli s praxí nad deset let byla práce učitele první kariérní volbou pro téměř tři čtvrtiny z nich.

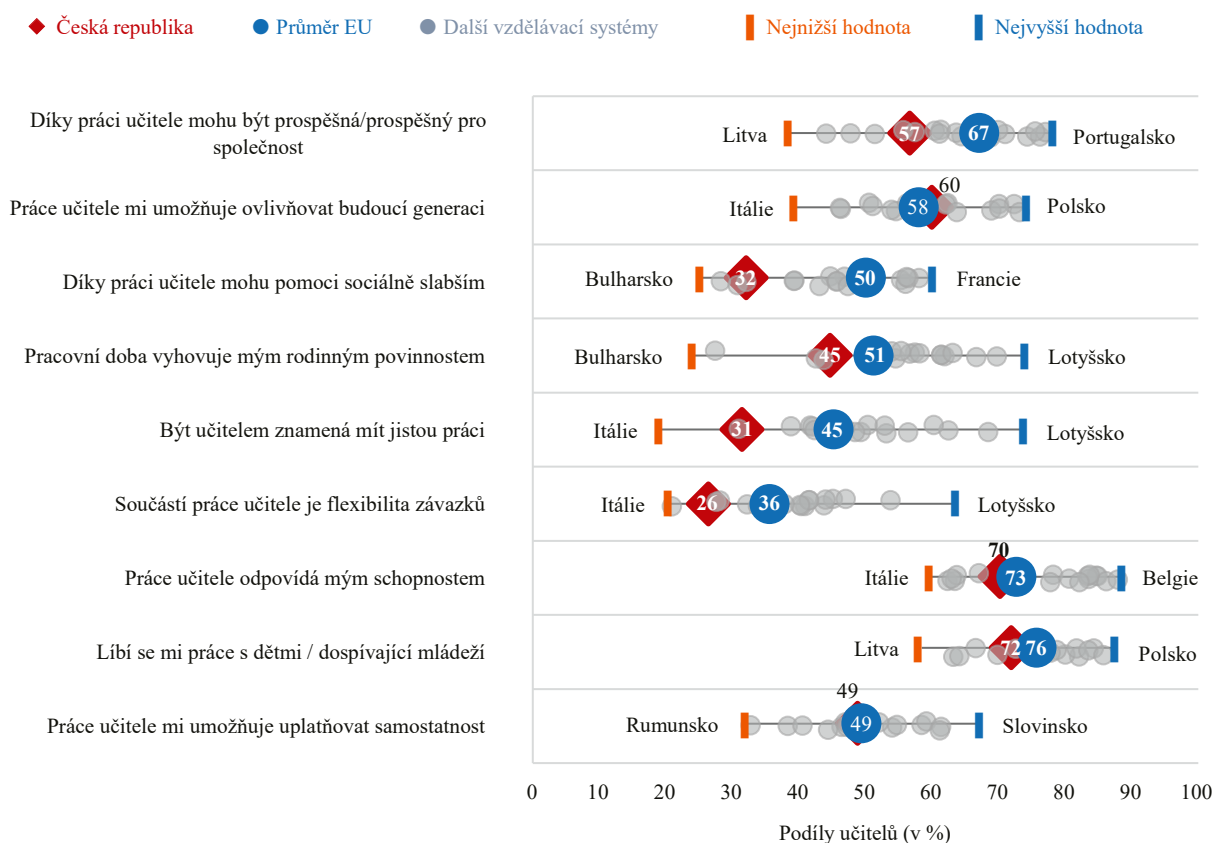
Znepokojující je také to, že ve srovnání s předchozím cyklem TALIS klesl v České republice podíl začínajících učitelů, pro které bylo učitelství první kariérní volbou (z 53 % v roce 2018, tedy pokles o přibližně 7 procentních bodů). Tento pokles může signalizovat, že profese ztrácí na atraktivitě mezi mladými lidmi, což může do budoucna ztížit nábor motivovaných a kvalifikovaných pedagogů. Nejde nicméně o tak dramatický pokles jako v Litvě (minus 29 procentních bodů) či Lotyšsku (minus 26 procentních bodů).

1.1.2 Proč učitelé chtějí učit?

Jaké důvody vedou učitele k volbě jejich profese a co na této profesi oceňují, to data TALIS 2024 umožňují blíže analyzovat. Učitelé měli v dotazníku vybrat, jak důležité jsou pro ně jako pro pedagogy uvedené vybrané faktory (na škále „naprosto nedůležité“, „malý význam“, „střední význam“ až po „velký význam“). Tyto faktory je možné rozčlenit do tří kategorií – společenské (sociální), osobní a další. Graf 1.1 komparativně ukazuje, jak velká část učitelů přikládá jednotlivým faktorům velký význam.

GRAF 1.1 | Důležitost osobních, společenských a jiných faktorů pro práci učitele

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří uvádějí, že následující faktory mají pro ně jako učitele „velký význam“. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Faktory *společenského (sociálního) charakteru* odkazují na význam práce učitele pro rozvoj dětí a mládeže, prospěch pro společnost a pomoc sociálně slabším prostřednictvím pedagogického působení. To, že **práce učitele umožňuje být prospěšný pro společnost**, akcentují čeští učitelé v menší míře (57 %) než učitelé v Evropské unii (67 %). V tomto ohledu nejsou ve vnímání důležitosti tohoto faktoru rozdíly mezi muži a ženami ani mezi staršími a mladšími učiteli. Významným motivem pro 60 % českých učitelů je **možnost ovlivňovat budoucí generaci** (v tom se ČR neliší od průměru EU 58 %). Rozdíly mezi muži a ženami ani podle délky zkušeností u nás v tomto ohledu nebyly zjištěny. Nicméně pouze pro necelou třetinu českých učitelů má velký význam **pomoc sociálně slabším prostřednictvím práce učitele**. To je výrazně méně než v průměru EU, kde velký význam tomuto faktoru přikládá polovina učitelů. Ve srovnání se ženami je tento faktor pro muže důležitý v menší míře (o 6 procentních bodů) a více jej akcentují starší učitelé oproti mladším (o 10 procentních bodů). Statisticky významný rozdíl mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií nebyl zjištěn v žádném z těchto aspektů společenského charakteru.

Osobní faktory se vztahují přímo k učiteli, zahrnují jistotu práce, stabilní kariéru, spolehlivý příjem nebo specifika školního rozvrhu. Právě **pracovní doba, která vyhovuje jejich rodinným povinnostem**, je velmi důležitým faktorem pro 45 % respondentů v ČR. Ve srovnání se zeměmi Evropské unie (51 %) jde o podprůměrný podíl. Výraznější důraz na tento faktor kladou ženy (o 5 procentních bodů větší podíl než u mužů), což může souviset s jejich častější rolí v péči o rodinu a domácnost. Z hlediska délky zkušeností nejsou mezi učiteli ve vnímání významu tohoto faktoru žádné rozdíly.

S tím dále souvisí **flexibilita závazků, která je součástí práce učitele**, již přikládá velký význam 26 % respondentů (opět méně než v průměru zemí Evropské unie – 36 %). Zde se neobjevují rozdíly mezi muži a ženami, avšak bylo zjištěno, že flexibilitu závazků více oceňují mladší učitelé (30 %) v porovnání s učiteli staršími (23 %) a také učitelé gymnázií (32 %) oproti učitelům základních škol (25 %). Velký význam přikládány skutečnosti, že „**být učitelem znamená mít jistou práci**“, uvedlo jen 31 % českých učitelů, což je výrazně méně než v průměru EU (45 %), přičemž ve větší míře mu přikládají význam učitelé víceletých gymnázií (35 %) oproti učitelům základních škol (30 %). Jistota zaměstnání je tedy pro české učitele méně významným motivačním faktorem než v jiných zemích Evropské unie, být

fakticky je stabilita zaměstnání, která se odráží například v zastoupení učitelů pracujících na různé druhy pracovních smluv (na dobu určitou či neurčitou), na podobné úrovni jako v průměru zemí EU (bližší viz kapitulu 1.4).

Mezi *další faktory* patří otázka souladu profese s osobními preferencemi a schopnostmi či touhou po autonomii. Sedm z deseti dotázaných v České republice přikládá velký význam tomu, že **práce učitele odpovídá jejich schopnostem** (mírně pod průměrem EU – 73 %). Tento faktor má velký význam ve větší míře pro ženy učitelky (73 %) než pro muže učitele (61 %) a ve větší míře pro učitele ve věku 50 a více let (75 %) než pro učitele mladší do 30 let věku (60 %). **Obliba práce s dětmi a dospívající mládeží** má velký význam pro 72 % českých učitelů – o něco méně než v průměru EU (76 %). Ve všech zemích Evropské unie velký význam tohoto faktoru ve větší míře uvádějí ženy v porovnání s muži (v průměru zemí EU je rozdíl téměř 14 procentních bodů), nejvíce je tomu i u nás, kde rozdíl činí 15 procentních bodů. Rovněž pro větší podíly starších učitelů má velký význam, že se jim líbí práce s dětmi a dospívající mládeží (v porovnání s učiteli mladšími o 10 procentních bodů). Autonomie učitelské profese, tedy **možnost uplatňovat samostatnost**, je důležitá pro 49 % učitelů, v tom se významně nelišíme od průměru zemí EU (rovněž 49 %). Výrazně více ale akcentují tento faktor jako významný starší učitelé (rozdíl mezi staršími oproti mladším učitelům je jeden z nejvyšších v EU – 22 procentních bodů) a ženy (o 6 procentních bodů více).

Souhrnně tedy výsledky ukazují, že čeští učitelé vnímají většinu faktorů spojených s výkonem své profese jako méně důležité než jejich kolegové v Evropské unii – zejména pokud jde o společenský přínos, jistotu zaměstnání nebo pracovní podmínky. Práce učitele jako prostředek k ovlivňování budoucích generací je sice vnímána jako důležitá, ale význam přikládany pomoci sociálně slabším prostřednictvím práce učitele je v ČR podstatně nižší než v EU. Jistotu zaměstnání oceňuje menší část českých učitelů než v EU, což může signalizovat jejich nižší důvěru ve stabilitu školského systému. Do budoucna se proto jeví jako žádoucí posílit vnímání učitelské profese jako společensky smysluplné a stabilní a klást větší důraz na možnost kompenzovat sociální znevýhodnění.

1.1.3 Baví učitele jejich práce?

Radost z práce, z vyučování a pedagogického působení učení patří mezi klíčové motivační faktory, které ovlivňují spokojenost učitelů s jejich profesí. Naprostá většina českých učitelů (99 %), stejně jako učitelů napříč Evropskou unií, **má ráda předměty, které vyučuje**. Jde o široce sdílený postoj napříč všemi zeměmi účastnicemi se šetření TALIS, nejvyšší podíl učitelů, který s tímto výrokem souhlasil, byl v rámci EU v Bulharsku, a to 98 %. Rovněž naprostá většina českých učitelů (94 %) tvrdí, že jim **vyučování často přináší pocit radosti**, 96 % obvykle vyučuje s nadšením a devět z deseti učitelů **uspokojují zajímavé výzvy provázející učení**. Ani v těchto ukazatelích se od průměru EU věcně příliš neodlišujeme (u nás je nanejvýš o několik procentních bodů více učitelů, kteří s uvedenými výroky vyjádřili souhlas, ale u žádného výroku jich není významně méně než v průměru EU). Nebyly rovněž zjištěny systematické rozdíly mezi muži a ženami ani mezi mladšími a staršími učiteli.⁴ Výsledky ukazují, že radost z učení a nadšení pro výuku jsou mezi (českými) učiteli velmi rozšířené a stabilní. Tento pozitivní vztah k profesi představuje důležitý základ, na kterém lze stavět při podpoře a rozvoji učitelské spokojenosti i setrvání v profesi.

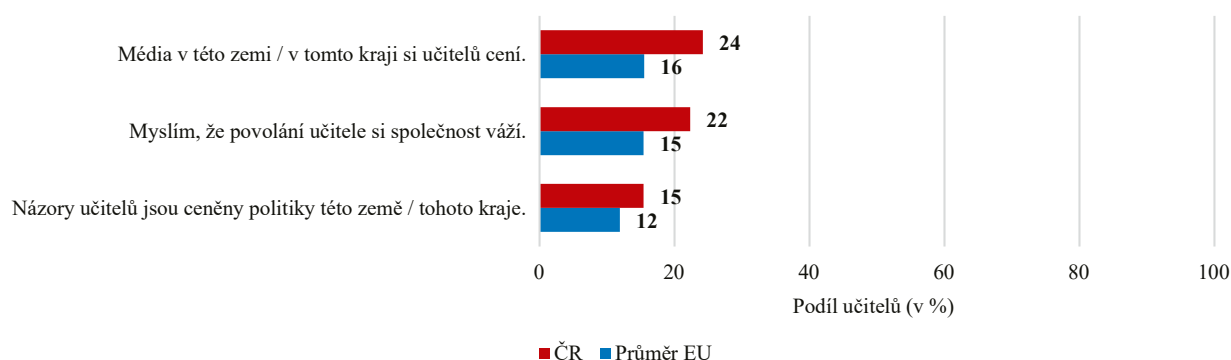
1.2 Jak učitelé vnímají prestiž své profese?

Na profesní spokojenost a motivaci má vliv také to, jak je učitelská profese vnímána okolím. Vyšší prestiž profese pomáhá přitahovat kvalitní uchazeče a udržet zkušené učitele, má tedy i důležité implikace pro vzdělávací politiku. Tato kapitola se proto věnuje tématu vnímané prestiže své profese: jak učitelé vnímají uznání ze strany médií, politiků i široké veřejnosti (společnosti). Vnímaná prestiž profese hraje roli v tom, zda se učitelé ve své roli cítí být podporováni a respektováni, nebo naopak přehlíženi.

⁴ Pouze s výrokem týkajícím se uspokojení, které přináší výzvy spojené s učením, ve větší míře (o 9 procentních bodů) souhlasili učitelé starší (50 a více let) v porovnání s učiteli mladšími (do 30 let věku).

GRAF 1.2 | Názory učitelů na ocenění učitelé profese ze strany různých aktérů

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



Pozn.: Graf ukazuje podíl učitelů, kteří souhlasili nebo rozhodně souhlasili s uvedenými výroky. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

V České republice, stejně jako v celé řadě dalších evropských zemí, se opakovaně ukazuje, že učitelé smýšlejí o svém povolání méně pozitivně, než jak je ve skutečnosti společnost vnímá. Například v pravidelném šetření CVVM se dlouhodobě povolání učitele na základní škole umísťuje mezi pěti nejprestižnějšími profesemi.⁵

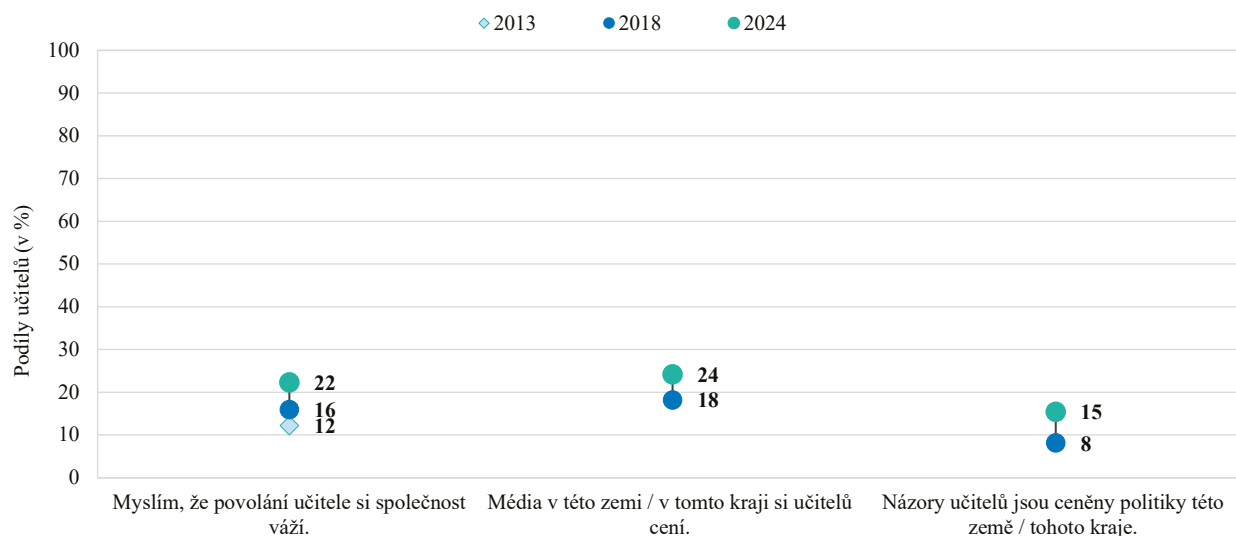
Sami učitelé v TALIS 2024 to tak ale nevnímají (graf 1.2) – pouze 22 % z nich se domnívá, že si společnost váží povolání učitele (oproti 15 % v průměru EU, nejméně ve Francii – 4 %, nejvíce ve Finsku a na Kypru – 48 %). Značné rozdíly u nás existují z hlediska pohlaví – 32 % mužů učitelů, ale pouze 19 % žen učitelek pocítuje ocenění ze strany společnosti. Ze strany **médií** pocítuje ocenění 24 % z nich (16 % v průměru EU, nejméně ve Francii a Chorvatsku – 7 %, nejvíce ve Finsku – 47 %), pouze 15 % českých učitelů se cítí být oceňováno **ze strany politiků** (12 % v EU, nejméně v Portugalsku, Francii a Chorvatsku – 4 %, nejvíce na Kypru – 44 %). Ze všech zemí účastnících se šetření TALIS je nejvyšší podíl učitelů, kteří cítí, že je jejich povolání vážené a oceňované, ve Vietnamu (ocenění ze strany médií, politiků i celé společnosti zde pocítuje více než 86 % učitelů).

Na druhou stranu lze vývoj hodnotit i optimisticky: data TALIS ukazují, že **vnímání společenského ocenění mezi učiteli se postupně zlepšuje** (graf 1.3). Od roku 2013 se podíl učitelů, kteří cítí uznání ze strany společnosti, zvýšil o 10 procentních bodů – třetí největší nárůst mezi zeměmi EU (po Bulharsku a Dánsku). Podobné pozitivní změny jsou patrné i v oblasti vnímání uznání ze strany médií (plus 6 procentních bodů) a politiků (plus 7 procentních bodů) oproti roku 2018. Tento trend může naznačovat posun v celospolečenském vnímání role učitelů samotnými učiteli, je však potřeba jej dále aktivně podporovat a posilovat, aby byl udržitelný.

⁵ Blíže viz CVVM (2019). [Tisková zpráva. Prestiž povolání – červen 2019](#) a CVVM (2025). [Tisková zpráva. Prestiž povolání – květen 2025](#).

GRAF 1.3 | Trend ve vývoji vnímání ocenění ze strany společnosti, médií a politiků

(TALIS 2024, 2018 a 2013 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf ukazuje podíl učitelů, kteří souhlasili nebo rozhodně souhlasili s uvedenými výroky v jednotlivých vlnách šetření TALIS. Vnímání ocenění ze strany médií a politiků je sledováno od šetření TALIS 2018. Statisticky významné rozdíly mezi roky 2013 (případně 2018) a 2024 jsou zvýrazněny tučně.

Šetření TALIS jednoznačně potvrdilo, že sami učitelé pocítují vysokou potřebu uznání a ocenění své práce ze strany zákonodárců, médií, rodičů i široké veřejnosti. Z analýzy odpovědí českých učitelů na otázku, jaké **nejdůležitější doporučení** by dali zákonodárcům v této zemi, vyplynulo, že nejvíce z nich uvedlo právě nějakou formu **uznání a respektu učitelské profese, uvědomění si její náročnosti a zodpovědnosti, která se s ní pojí**. Uvedená oblast předčila i další často diskutovaná témata, jako je zlepšení finančního odhodnocení či revize přístupu k inkluzi. Zvýšení prestiže učitelského povolání často akcentovali také ředitelé škol, v jejich případě nicméně převážila témata související se stabilitou a optimalizací českého vzdělávacího systému.

Nízká míra vnímané prestiže učitelského povolání – byť u nás mírně nad průměrem EU – zůstává **zásadní výzvou pro vzdělávací politiku**. Klíčové je **posílit důvěru učitelů ve společenský význam jejich profese** a zvýšit její prestiž nejen prostřednictvím lepšího odměňování, ale také prostřednictvím většího uznání ve veřejném prostoru, v médiích a ze strany politických představitelů.

1.3 Jak se mění kontext škol a demografie učitelské profese?

Další část národní zprávy se věnuje charakteristikám učitelů, jejich odbornému zázemí, kontextu škol i tomu, jak se podmínky pro vzdělávání mění v průběhu posledních let. Od roku 2018, kdy proběhl poslední cyklus šetření TALIS, nastalo v české společnosti několik významných změn. Kromě pandemie covidu-19 a přechodu na distanční vzdělávání, které značně ovlivnilo zapojování digitálních technologií do výuky, došlo také k proměně složení žáků českých škol vlivem příchodu uprchlíků v důsledku rusko-ukrajinského konfliktu. Dále je třeba zmínit připravovanou změnu RVP pro základní vzdělávání včetně již probíhajících změn v oblasti tzv. nové informatiky od roku 2021/2022 a postupnou stabilizaci v oblasti nastavování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“), jejichž systém byl zaveden v roce 2016.

1.3.1 Jak se mění skladba žáků?

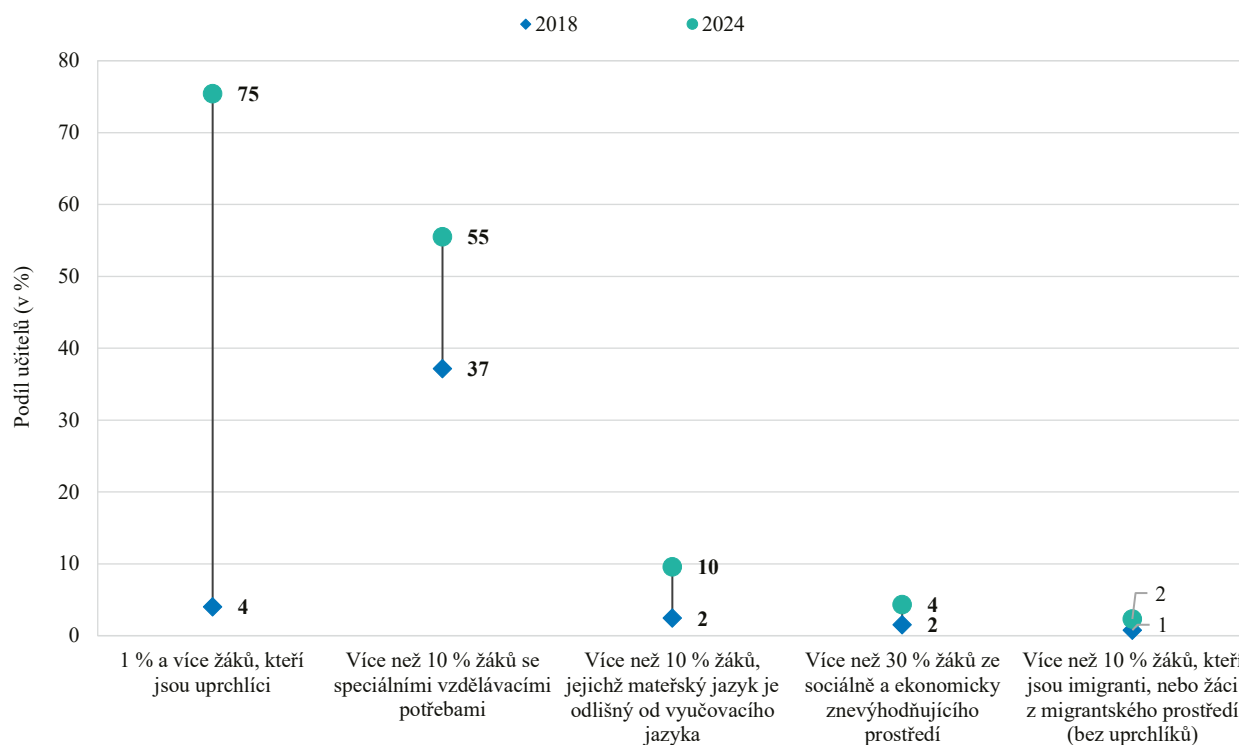
Více než polovina českých učitelů (55 %) pracuje ve školách, kde je **více než 10 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, v porovnání s průměrem zemí EU (50 %) se jedná o nadprůměrný podíl. Současně od roku 2018 vzrostl tento podíl o 18 procentních bodů. Největší nárůst zaznamenala v České republice oblast uprchlického původu žáků. Podíl učitelů, kteří pracují ve školách, kde je **1 % a více žáků uprchlíků**⁶, stoupl od roku 2018 ze 4 % na 75 % vlivem situace na Ukrajině, přičemž v mezinárodním srovnání jde o největší změnu vůbec. S nárůstem žáků uprchlíků se pojí

⁶ V rámci šetření TALIS je „uprchlík“ ten, kdo (bez ohledu na právní postavení) uprchl do jiné země, kde hledá útočiště kvůli válce, politickému útlaku, náboženskému pronásledování či přírodní katastrofě.

také zvyšující se podíl učitelů, kteří pracují ve školách, kde je více než 10 % žáků, jejichž jazyk je odlišný od jazyka výuky (po zaokrouhlení o 7 procentních bodů). Nutno dodat, že k sice malému, ale statisticky významnému nárůstu došlo také v podílu učitelů, kteří vyučují ve školách, kde je více než 30 % žáků ze socioekonomicky znevýhodňujícího prostředí (po zaokrouhlení o 3 procentní body). Podíl učitelů, v jejichž školách je více než 10 % žáků imigrantů nebo z migrantského prostředí⁷, se od roku 2018 významně nezměnil.

GRAF 1.4 | Změna ve složení žáků škol

(TALIS 2024 – ředitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří pracují ve školách, kde ředitelé uvedli podíly žáků dle sledovaných charakteristik. Statisticky významné rozdíly mezi roky 2018 a 2024 jsou zvýrazněny tučně.

Všechny tyto změny kladou zvýšené nároky na učitele, na jejich profesní přípravu, samotnou učitelskou praxi, schopnost přizpůsobovat se měnícím se podmínkám a neustálou aktualizaci jejich znalostí, schopností a dovedností. Proto se následující část zaměří na to, kdo jsou současní učitelé na 2. stupni základních škol a odpovídajícím stupni víceletých gymnázií (dále i „učitelé 2. stupně“) a jaká byla jejich počáteční příprava.

1.3.2 Kdo učí naše žáky?

Tři čtvrtiny učitelů na druhém stupni základní školy a odpovídajícím stupni víceletého gymnázia tvoří podle TALIS 2024 v České republice ženy. Ve srovnání s průměrem EU jde o nadprůměrný podíl, přičemž od předchozích cyklů TALIS v roce 2013 i 2018 se nijak významně nezměnil. Muži tak jsou v učitelských sborech nadále **nedostatečně reprezentováni**, ačkoli rovnoměrné zastoupení mužů a žen je pro žáky klíčové z hlediska různorodosti vzorů a přístupů. Mezi státy s největším podílem žen učitelek se řadí Lotyšsko a Litva, kde tento podíl překračuje 85 %, naopak ženy učitelky tvoří menšinu v Saúdské Arábii, Maroku a Japonsku (pod 50 %).

Průměrný věk českých učitelů druhého stupně činí 45 let a v porovnání s ostatními zeměmi EU se pohybuje mírně pod průměrem. Vyšší podíl mladších učitelů byl v České republice zjištěn v neveřejných školách, kde je také vyšší podíl začínajících učitelů (viz dále). V mezinárodním srovnání dosahují nejvyššího průměrného věku učitelé v Litvě a Portugalsku (průměrný věk nad 50 let), nejmladší učitelé jsou naopak v Turecku, Spojených arabských emirátech, Maroku a Uzbekistánu (pod 40 let). Ze zemí EU vyučují nejmladší učitelé na Maltě a v obou částech Belgie (průměrný věk zde činí 40 let). Země, kde je vysoký podíl učitelů v nejstarší věkové skupině (nad 50 let) a současně nízký podíl

⁷ V rámci šetření TALIS je „žák imigrant“ ten, kdo se narodil v jiné zemi. „Žák z migrantského prostředí“ je ten, jehož oba rodiče se narodili v jiné zemi.

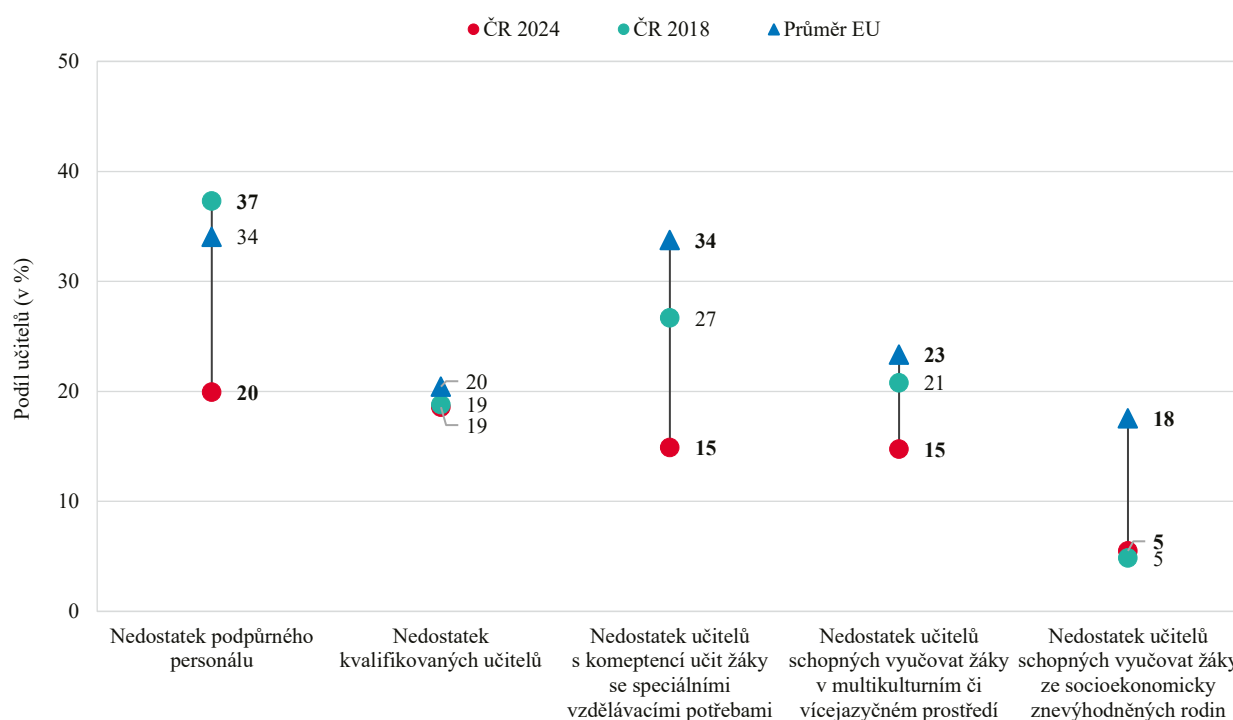
mladších učitelů (do 30 let), jsou v následujících letech ohroženy nedostatkem učitelů (zejm. Litva a Portugalsko). Od roku 2013 byl v České republice zaznamenán **mírný nárůst průměrného věku** o 1,3 roku, rozložení jednotlivých věkových skupin však zůstalo beze změny.

Necelé čtyři pětiny českých učitelů získaly **magisterské a vyšší vzdělání** (88 %), což je ve srovnání se zeměmi EU (78 %) nadprůměrný podíl. Vyplyvá z toho však, že **12 % učitelů nezískalo zákonem předepsané vzdělání** a kvalifikace jim byla uznána (např. výkonní umělci, výtvarní umělci, trenéři) nebo si vzdělání doplňují (začínající učitelé). Čtyři procenta učitelů dosáhla pouze středoškolského vzdělání (v průměru EU je to 1 %).

Necelá pětina českých učitelů (19 %) pracuje ve školách, kde ředitel pociťuje **nedostatek kvalifikovaných učitelů** jako překážku poskytování kvalitní výuky (údaj je srovnatelný s průměrem zemí EU). Zatímco od roku 2018 se tento podíl nezměnil, došlo k pozitivnímu vývoji v oblasti **podpůrného personálu** – podíl učitelů, v jejichž školách byl zaznamenán nedostatek podpůrného personálu, významně poklesl z 37 % na 20 %. Kvalifikovaní učitelé chybí především ve školách, kde je více než 10 % žáků, kteří mají potíže s porozuměním vyučovacímu jazyku a ve školách veřejných.

GRAF 1.5 | Nedostatek personálu ve školách

(TALIS 2024 – ředitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří pracují ve školách, kde ředitelé uvedli nedostatek učitelů/personálu dle sledovaných charakteristik jako překážku poskytování kvalitní výuky. Statisticky významné rozdíly mezi ČR 2024 a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Ke zlepšení došlo také v oblasti personálních podmínek pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v multikulturním či vícejazyčném prostředí – nedostatek učitelů v této oblasti se týkal nižšího podílu učitelů než v roce 2018 (o 12, resp. o 6 procentních bodů).

Délka učitelské praxe zásadně ovlivňuje to, co učitelé přinášejí do své profese. Začínající učitelé, s praxí do 5 let, mají aktuálnější vzdělání a mohou přicházet s novými nápady, zatímco zkušení učitelé, s praxí nad 10 let, mají přirozeně více zkušeností s výukou a větší jistotu ve svých vyučovacích postupech.⁸ Čeští učitelé vykázali v průměru 17 let učitelské praxe. To je o jeden rok méně, než je průměr EU. Podíl začínajících učitelů vzrostl od roku 2013 o 6 procentních bodů na 22 %. Oproti průměru EU (16 %) jde o významně vyšší podíl. Začínající učitelé jsou výrazně častěji zastoupeni v neveřejných školách (o 14 procentních bodů v porovnání s veřejnými školami).

Kromě počtu let na pozici učitele zjišťovalo šetření TALIS také **předchozí pracovní zkušenosti**. Polovina českých učitelů uvedla předchozí **zkušenosti mimo pozici učitele**, přičemž přibližně čtvrtina z nich má předchozí zkušenosti z jiné pozice v oblasti vzdělávání a přibližně čtvrtina z jiné pozice mimo oblast vzdělávání. Nárůst podílu učitelů

⁸ Blíže viz Mezinárodní zprávu TALIS 2024, kapitola 1: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

s pracovními zkušenostmi mimo učitelkou pozici byl zaznamenán především v kategorii učitelů s délkou praxe v rozsahu 6 až 20 let (o 6 procentních bodů od roku 2018). Pracovní zkušenosti mimo pozici učitele jsou nejběžnější pro učitele na Islandu (95 % učitelů), v USA (79 %) a v Austrálii a Švédsku (obě země 77 %). Naopak nejméně časté jsou pro učitele v Ázerbájdžánu, Vietnamu a Šanghaji (pod 20 %).

1.4 Jaké zázemí mají učitelé pro výkon profese a jak jsou s ním spokojeni?

Jakmile učitelé nastoupí na své pracovní místo do školy, významným faktorem jejich spokojenosti (i setrvání v profesi) jsou podmínky, ve kterých pracují. Dobré pracovní podmínky přispívají podle mnohých výzkumů k lepšímu zdraví, psychické pohodě, rozvoji dovedností i vyšší pracovní výkonnosti.⁹ Součástí těchto podmínek jsou například výše odměny a typ pracovního smluvního vztahu – tedy aspekty, které ovlivňují celkovou kvalitu pracovního místa. Výhodné pracovní podmínky mohou působit jako vnější motivační faktor: pomáhají tlumit negativní dopady pracovních nároků a zároveň posilují zapojení zaměstnanců do profesní činnosti, čímž podporují lepší pracovní výsledky. Tato podkapitola se proto zabývá základním pracovním rámcem (typy pracovních smluv, výši úvazků, práci na více školách) a v návaznosti na to i mírou spokojenosti učitelů s těmito pracovními podmínkami.

1.4.1 Jaká je stabilita a jistota učitelské profese?

Většina učitelů, stejně jako ostatní zaměstnanci, usiluje do značné míry o pracovní jistotu – tedy o stabilní a dlouhodobé zaměstnání s předvídatelnými podmínkami, pravidelným příjmem, nízkým rizikem ztráty místa a jasnými pravidly kariérního postupu. Tato jistota je důležitá nejen pro finanční zabezpečení, ale i pro psychickou pohodu a schopnost plánovat osobní i profesní život. Jistotu práce výrazně ovlivňuje typ pracovní smlouvy. Zatímco smlouvy na dobu určitou přinášejí větší nejistotu a stres, z pohledu škol umožňují větší flexibilitu při reagování na personální a organizační potřeby.

Podle výsledků TALIS 2024 pracují čtyři pětiny českých učitelů na **smlouvu na dobu neurčitou**, což je stejně jako v průměru Evropské unie (nejméně běžné jsou tyto druhy smluv v Portugalsku či Španělsku, kde je mají něco málo přes dvě třetiny učitelů, naopak v Dánsku či Lotyšsku jsou běžné u naprosté většiny učitelů). Práci v rámci pracovní **smlouvy na dobu určitou** na období jednoho školního roku (nebo kratší) uvedlo 14 % českých učitelů a v tomto rozsahu jsou tyto smlouvy běžné i v průměru EU. Zatímco od roku 2018 se podíl českých učitelů pracujících na smlouvu na dobu neurčitou nezměnil, podíl učitelů pracujících na dobu určitou na období jednoho školního roku (nebo kratší) se zvýšil o 3 procentní body. Připomeňme, že téměř třetina (31 %) českých učitelů přikládá velký význam právě tomu, že pro ně být učitelem znamená mít jistou práci, což je menší podíl učitelů než v EU (45 %, blíže viz kapitola 1.1.2). Nižší význam přikládaný jistotě zaměstnání tak pravděpodobně neodráží faktické podmínky, ale spíše subjektivní vnímání stability profese, které může být ovlivněno nejistotami spojenými s financováním školství, proměnlivou vzdělávací politikou nebo společenským postavením učitelů.

Začínající učitelé často nastupují na smlouvu na dobu určitou, která slouží jako jakési zkušební období. Škola si tak může ověřit, jak se nový učitel osvědčí v praxi. Zároveň to ale dává i učitelům prostor zjistit, jestli jim škola vyhovuje a jestli je pro ně učitelská profese ta správná volba. Významné rozdíly proto byly (nepřekvapivě) zjištěny mezi učiteli různého věku, respektive různé délky zkušeností. Více než polovina mladších českých učitelů (do 30 let věku) pracuje na smlouvu na dobu určitou, zatímco u starších učitelů (50 a více let) je to jen necelá desetina. Protože věk do značné míry koreluje s délkou pracovních zkušeností, panují podobné rozdíly i z tohoto hlediska – 51 % začínajících učitelů pracuje na dobu určitou, zatímco u zkušených učitelů s více než desetiletou praxí je to jen 7 % (vyšší podíly začínajících učitelů pracujících na smlouvu na dobu určitou byly zjištěny napříč všemi zeměmi účastnicemi se TALIS 2024 s výjimkou Bahrajnu). V ČR jsou častější smlouvy na dobu určitou v neveřejných školách (rozdíl činí 13 procentních bodů) ve srovnání se školami veřejnými. Prevalence smluv na dobu neurčitou se mezi českými učiteli a učitelkami neliší.

1.4.2 Jak flexibilní je učitelská profese?

Pracovní flexibilita označuje míru, do jaké si zaměstnanci mohou určovat, kdy a v jakém rozsahu budou pracovat. Jedním z formálních znaků flexibility je možnost pracovat **na částečný úvazek**. Tento typ úvazku může přispět k lepšímu sladění pracovního a osobního života a celkové pohodě, zároveň však může znamenat omezené možnosti

⁹ Blíže viz Mezinárodní zpráva TALIS 2024, kapitola 7: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

kariérního postupu a nižší důchodové zabezpečení. V kapitole 1.1.2 bylo uvedeno, že 45 % českých učitelů přikládá velký význam tomu, že pracovní doba vyhovuje jejich rodinným povinnostem (v EU 51 %), a více než čtvrtina učitelů pak tomu, že součástí práce učitele je flexibilita závazků, například cestování, částečný úvazek, rodinné závazky (v EU 36 %). Práci **na plný úvazek** (v dotazníku definováno jako „více než 90 % času odpovídajícího plnému úvazku“) deklarovalo 77 % českých učitelů (v EU to bylo o pět procentních bodů více). Na částečný úvazek tedy v ČR pracuje 23 % učitelů, přičemž tento podíl stoupl ze 17 % v roce 2018. Práce na zkrácený úvazek je v EU nejběžnější v Litvě, Lotyšsku a Belgii (něco přes třetinu učitelů), nejméně běžná na Maltě či v Bulharsku (5 % až 6 % učitelů). Délky úvazků se u nás mezi ženami učitelkami a muži učiteli neliší. Ve větší míře ale na zkrácený úvazek pracují mladší, respektive začínající učitelé. Také učitelé, kteří pracují ve více školách, s vyšší pravděpodobností mají jen zkrácený úvazek – dvě pětiny učitelů pracujících ve dvou školách a tři pětiny učitelů pracujících ve třech či více školách má smlouvu na zkrácený úvazek.

Z výsledků výzkumu tedy vyplývá, že flexibilní pracovní uspořádání, zejména práce na částečný úvazek, je v českém školství čím dál běžnější (podíl učitelů pracujících na zkrácený úvazek od roku 2018 vzrostl), přičemž výrazněji se vyskytuje u začínajících učitelů a těch, kteří pracují na více školách.

1.4.3 Jsou učitelé spokojeni s podmínkami své práce i celkově?

Šetření TALIS 2024 zjišťuje, **jak jsou učitelé spokojeni se svými pracovními podmínkami** – kromě výše platu se zaměřuje například na benefity, pracovní rozvrh a další aspekty jejich zaměstnání. Odhlédneme-li od platu, s podmínkami své pracovní smlouvy (např. odměny, rozvržení pracovní doby) je u nás spokojeno 84 % učitelů.¹⁰ Čeští učitelé tak patří (spolu s kyperskými a lotyšskými) mezi **nejspokojenější učitele v EU**, kde je v průměru s podmínkami své pracovní smlouvy spokojeno jen 70 % učitelů. Pro srovnání – nejnižší podíly spokojených učitelů jsou v Portugalsku (jen 40 %) a na Maltě (50 % spokojených).

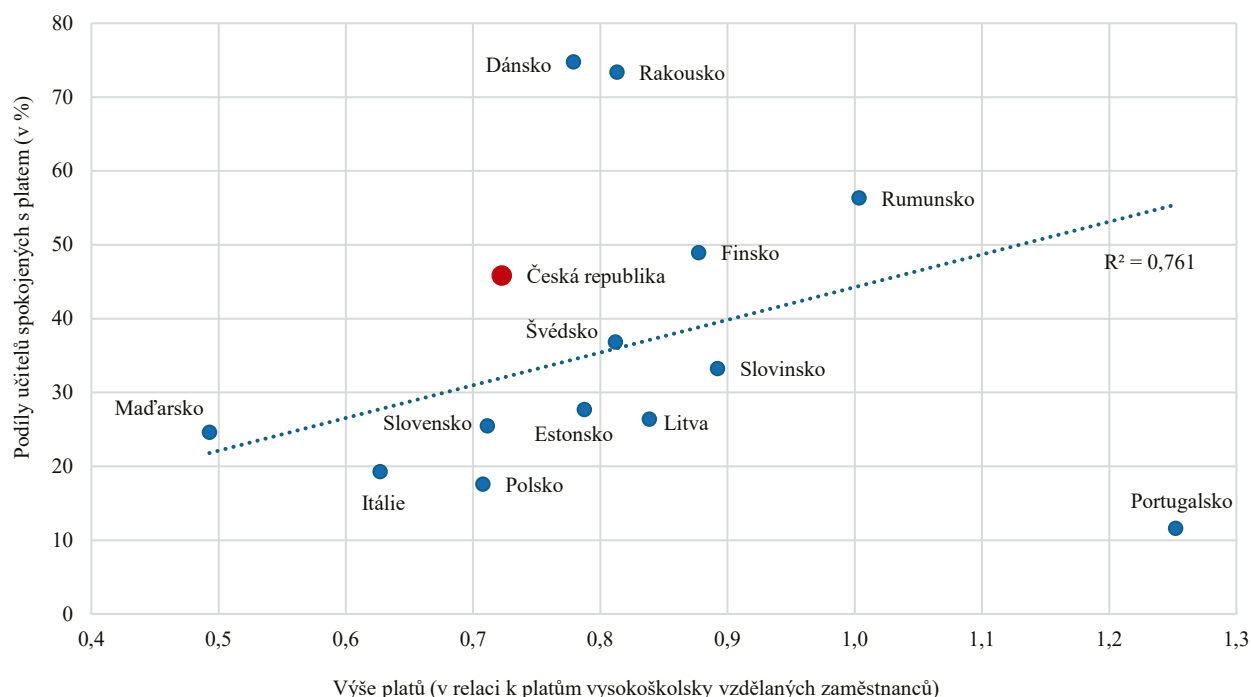
Zatímco v EU deklarují častěji spokojenost s podmínkami pracovních smluv (bez ohledu na plat) častěji muži-učitelé, mladší a začínající učitelé, u nás nebyl mezi skupinami učitelů z hlediska pohlaví, věku ani délky pracovních zkušeností zjištěn žádný významný rozdíl. Oproti šetření TALIS 2018 u nás stoupl podíl učitelů spokojených s pracovními podmínkami (bez ohledu na plat) o necelých 10 procentních bodů (ze 75 %).

Relativně **vysokou spokojenost s pracovními podmínkami** dokládají i další vyjádření českých učitelů. Více než devět z deseti učitelů (92 %) souhlasilo či zcela souhlasilo, že je práce v jejich škole těší, a 89 % by doporučilo svoji školu jako dobré pracoviště (o 4 procentní body více než v průměru EU). Naopak jen 10 % z nich by rádo přešlo na jinou školu (oproti 19 % v průměru zemí EU).

Odměňování hraje klíčovou roli při získávání a udržení učitelů v profesi. V šetření proto byli učitelé také explicitně dotazováni, zda jsou **spokojeni s platem, který za svou práci dostávají**. S uvedeným tvrzením souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo 47 % českých učitelů, což je výrazně více než v průměru EU (37 %). Graf 1.6 ukazuje vztah relativní výše platů (ve vztahu k platům vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců) a spokojenosti učitelů s platem, který za svou práci dostávají. V šetření se tak objevují evropské země (například Dánsko, Rakousko), které mají velmi vysoký podíl učitelů spokojených s platem navzdory jeho relativně nízké úrovni, ale i země, kde jsou navzdory poměrně vysokým relativním platům učitelé nespokojeni (Portugalsko). Čeští učitelé jsou v tomto ohledu oproti polským či slovenským učitelům spokojenější, protože při stejné relativní výši platů (něco málo přes 70 % průměrného platu vysokoškolsky vzdělaného zaměstnance) deklaruje spokojenost vyšší podíl učitelů. Spokojenější jsou také ve větší míře než učitelé v Estonsku, Litvě, Švédsku či Slovinsku, kde jsou relativní platy učitelů dokonce vyšší než v ČR. Bližší pohled na česká data týkající se učitelů na plný úvazek pak ukazuje, že v míře spokojenosti mužů učitelů a žen učitelek nejsou významné rozdíly (v průměru EU jsou ženy učitelky o něco spokojenější), stejně jako v případě délky pracovních zkušeností. Míra spokojenosti se neliší ani mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. V pražských školách je významně méně učitelů spokojených s platem (40 %) v porovnání s učiteli pracujícími ve venkovských školách (50 %), tj. takových, které se nacházejí v obcích do 3 000 obyvatel. Větší podíl učitelů spokojených s platem najdeme také v malých školách (51 %) oproti školám středně velkým (43 %) a velkým (46 %).¹¹

¹⁰ Souhlasili nebo rozhodně souhlasili s tvrzením „Bez ohledu na plat jsem spokojen/a s podmínkami své pracovní smlouvy (např. odměny, rozvržení pracovní doby).“

¹¹ Malá škola je taková, v níž je zapsáno 300 či méně žáků. Středně velká škola má mezi 301 a 499 žáků. Velká škola má 500 a více žáků.

GRAF 1.6 | Vztah relativní výše platů a spokojenosti učitelů s nimi(TALIS 2024 – učitelův dotazník a [OECD, 2024](#))

Zdroj dat: učitelův dotazník TALIS 2024 a ročenka OECD [Education at a Glance 2024](#) (zobrazeny země EU s daty dostupnými z obou zdrojů)

Opakované šetření TALIS umožňuje sledovat také **vývoj spokojenosti s platem v čase**. Po roce 2017 se relativní platy učitelů v České republice začaly rychle zvyšovat z velmi nízké úrovně (106 % průměrné mzdy) a v roce 2021 dosáhly 125 %. Následně však opět výrazně klesly, a to na 109 % v roce 2024.¹² Data pro šetření TALIS 2024 tak byla sbírána v době, kdy relativní platy již nedosahovaly vrcholu, avšak stále byly v relativních úrovních vyšší než při sběru dat TALIS 2018 (64 % průměrného platu vysokoškolsky vzdělaného zaměstnance v r. 2017 oproti 76 % v r. 2022).¹³

Graf 1.7 ukazuje, jak se v zemích Evropské unie proměnila míra spokojenosti s platem od posledního šetření TALIS 2018. Zatímco v roce 2018 bylo se svým platem spokojeno pouze 28 % českých učitelů, o šest let později tento podíl vzrostl na 47 %. To představuje nárůst o 19 procentních bodů, což je jeden z výraznějších posunů mezi sledovanými zeměmi (větší nárůst zaznamenali pouze v Rumunsku a Bulharsku, a to o více než 34 procentních bodů). Naopak spokojení v menší míře než před šesti lety jsou učitelé na Maltě a v Estonsku.

Spokojenější s platem jsou podle šetření TALIS 2024 učitelé ve věku 50 let a starší (49 %) oproti učitelům mladším 30 let (41 %), což je oproti roku 2018 (spokojeno tehdy bylo 37 % učitelů mladších a 26 % učitelů starších)¹⁴ **zcela obrácený trend** – zatímco v roce 2018 spokojenost s platem klesala s věkem, v roce 2024 je tomu naopak. To by mohlo být dáno například nerovnoměrným zvyšováním platů učitelů v posledních šesti letech, ze kterého mohli více těžit zkušenější, tedy starší učitelé, nebo rostoucími platovými očekáváními ze strany mladších začínajících učitelů, případně nerovnoměrnými dopady zvyšujících se životních nákladů na různé generace.

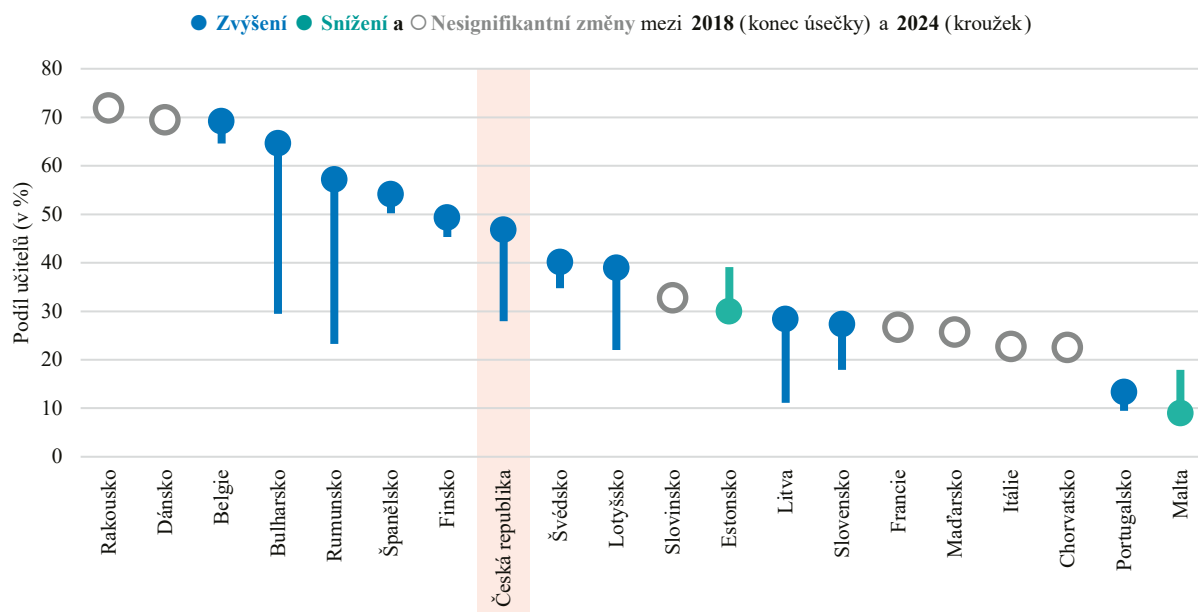
¹² Blíže viz [Münich, D., & Smolka, V. \(2025\). Platy učitelů v roce 2024 a výhled: na horské dráze. IDEA: CERGE.](#)

¹³ Tamtéž, s. 12.

¹⁴ Blíže viz [ČŠI \(2020\). Národní zpráva TALIS 2018](#), strany 27–28.

GRAF 1.7 | Změny ve spokojenosti s platem v čase

(TALIS 2024 a 2018 – učitelský dotazník)

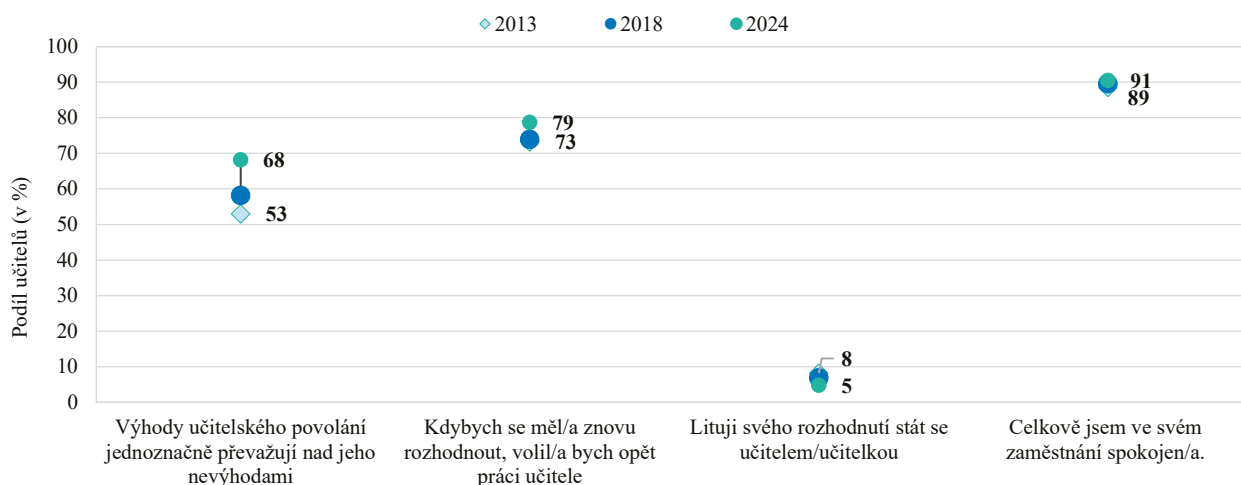


Pozn.: Graf ukazuje podíly učitelů, kteří v šetření TALIS 2018 a TALIS 2024 souhlasili nebo rozhodně souhlasili, že jsou spokojeni s platem, který za svoji práci dostávají.

Uvedený růst spokojenosti učitelů s platy se jeví být odrazem širšího trendu, který ukazuje, že v dlouhodobém horizontu se postoje českých učitelů k jejich profesi celkově zlepšují, jak dokládá graf 1.8. Zatímco v roce 2013 uvedlo pouze 53 % učitelů, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami, v roce 2024 je to již 68 %. Roste také podíl učitelů, kteří by si znovu vybrali práci učitele (ze 73 % v roce 2018 na 79 % v roce 2024). Velmi nízký a stabilní zůstává podíl učitelů, kteří svého rozhodnutí stát se učitelem litují (5 %), mezi zeměmi EU patří ČR spolu s Rumunskem, Itálií a Rakouskem mezi nejnižší. **Celková spokojenost s vlastní profesí** je v českém učitelském sboru **dlouhodobě velmi vysoká** – v roce 2024 ji uvádí 91 % učitelů, což je dokonce mírně více než v předchozích cyklech šetření. To ukazuje, že navzdory relativním výkyvům v platové oblasti a přetrvávajícím nárokům profese si učitelé uchovávají silnou profesní identifikaci a celkovou spokojenost se svou kariérou.

GRAF 1.8 | Vývoj spokojenosti učitelů se svojí profesí

(TALIS 2024, 2018 a 2013 – učitelský dotazník)



Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi lety 2013 (případně 2018) a 2024 jsou vyznačeny tučně.

1.5 Jak náročná a stresující je učitelská profese?

S profesí učitele jsou neodmyslitelně spojeny značné nároky, které ovlivňují kvalitu pracovního výkonu i celkovou pohodu učitelů. Učitelé čelí nejen vysokým očekáváním, ale i řadě praktických a emocionálních výzev, které se mohou v čase kumulovat. Tato část se proto věnuje vybraným zátěžovým faktorům (pracovnímu vytížení, výuce v prostředí s různorodými žáky nebo kázeňskému klimatu) a míře, do jaké představují pro učitele zdroj stresu.

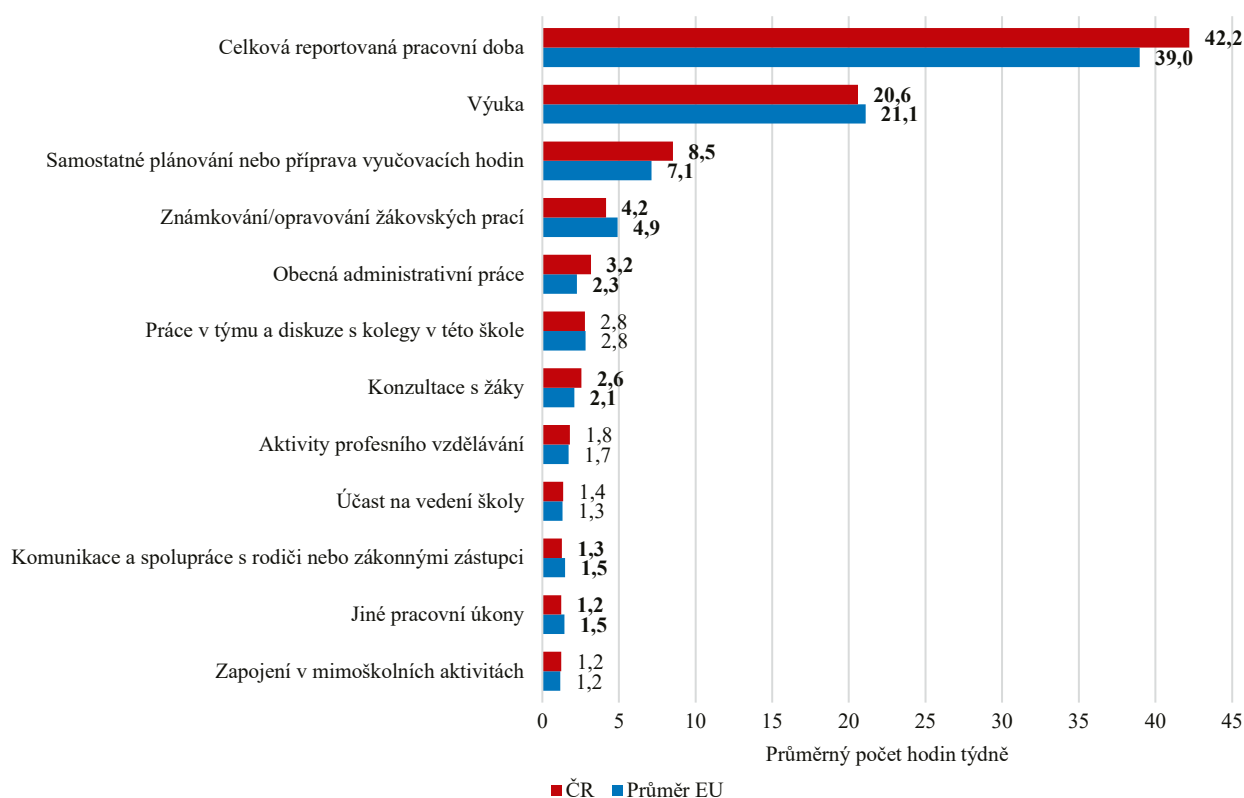
1.5.1 Jak dlouho učitelé pracují a čemu svůj čas věnují?

Kromě přímé výukové činnosti vykonávají učitelé také mnohé další pracovní úkoly a činnosti.¹⁵ Z hlediska **celkové týdenní doby**, kterou v průměru uváděli učitelé na plný úvazek, patří čeští učitelé se 42,2 hodiny mezi země EU, ve kterých učitelé (dle vlastních odhadů) pracují déle než v průměru jejich kolegové z jiných zemí EU (39 hodin). V průměru nejvíce odpracovaných hodin vykazují učitelé v asijských zemích a ekonomikách (například v Japonsku, Šanghaji nebo Singapurů přes 47 hodin týdně). V rámci Evropské unie mezi nejdéle pracujícími učiteli patří ti litevští (45,9 hodiny) a švédští (44 hodin), nejméně hodin pak uvádějí učitelé v Itálii a na Kypru (necelých 33 hodin týdně). V porovnání s šetřením TALIS 2018 se o něco zvýšil celkový týdenní průměrný počet hodin, který čeští učitelé věnují práci pro svoji školu, a sice o 1,2 hodiny týdně.

Šetření TALIS 2024 nabízí i podrobnější informace o **struktuře pracovní doby učitelů**. Učitelé byli dotazováni, přibližně kolik běžných hodin (60 minut) během posledního úplného kalendářního týdne strávili vybranými úkony, které byly spojeny s prací v jejich škole.¹⁶ Graf 1.9 znázorňuje průměrný počet hodin týdně, který učitelé na plný úvazek v České republice a v zemích Evropské unie věnují jednotlivým pracovním činnostem.

GRAF 1.9 | Časová struktura pracovních činností učitelů

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf zahrnuje pouze data za učitele na plný úvazek (bližší viz kapitulu 1.4.2). Vodorovná osa udává průměrný počet hodin týdně, který učitelé deklarovali jako čas věnovaný příslušné činnosti. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

¹⁵ Aby výsledky nezkracoval odlišný podíl učitelů pracujících na zkrácený úvazek v jednotlivých zemích, vztahují se následující zjištění výhradně k učitelům na plný úvazek.

¹⁶ TALIS sbírá údaje jak o celkovém týdenním pracovním zatížení učitelů (v jednom číselném údaji), tak o odhadovaném počtu hodin věnovaných jednotlivým úkolům. Dotazník nijak neomezuje odpovědi učitelů, takže součet hodin uvedených pro jednotlivé činnosti (např. výuka, příprava, oprava prací, komunikace s rodiči apod.) může přesahovat (a zpravidla přesahuje) celkově vykázanou pracovní dobu.

Nejvíce času je v obou skupinách věnováno **samotné výuce** – v EU je tento průměr o něco vyšší (21,1 hodiny) než v České republice (20,6 hodiny) a zabírá přibližně dvě pětiny celkové týdenní pracovní doby. V evropském srovnání vykazují nejvyšší množství času věnovaného výuce učitelé v pobaltských zemích (v Litvě, Lotyšsku i Estonsku 24 hodin týdně a více), nejmenší pak v Albánii či Norsku (17 či méně hodin týdně). V roce 2013 uváděli čeští učitelé pracující na plný úvazek v průměru o 1,5 hodiny kratší týdenní dobu věnovanou výuce, ve srovnání s rokem 2018 se ale průměrná doba věnovaná samotné výuce neprodloužila ani nezkrátila.

V **samostatném plánování nebo přípravě vyučovacích hodin buď ve škole, nebo mimo školu** čeští učitelé vykazují výrazně vyšší časovou zátěž (8,5 hodiny) oproti průměru EU (7,1 hodiny). Je to výrazně více času, než deklarují například učitelé ve Finsku (4,8 hodiny) nebo Polsku (v průměru 6 hodin týdně), déle se této činnosti v rámci EU věnují jen slovinští učitelé (9,3 hodiny). Od šetření TALIS 2018 navíc došlo k prodloužení průměrné doby samostatného plánování nebo přípravy vyučovacích hodin (o 54 minut týdně). Zkušenější čeští učitelé (s praxí nad 10 let) věnují přípravě na vyučování v průměru o 1,9 hodiny týdně kratší dobu než učitelé začínající (s praxí do 5 let). Začínající učitelé věnují delší dobu pravděpodobně kvůli menším zkušenostem, menší zásobě materiálů a nižší jistotě v plánování výuky, naopak zkušenější učitelé mohou přípravu zvládat efektivněji díky rutinním návykům, ověřeným metodám nebo lepší orientaci v učivu.

Rozdíly jsou patrné i v oblasti **známkování a opravování žákovských prací**, kde učitelé v zemích EU věnují této činnosti více času (4,9 hodiny) než učitelé v České republice (4,2 hodiny). Zkušenější čeští učitelé tráví touto činností v průměru o půl hodiny týdně déle než učitelé začínající. Výrazně déle (téměř pět hodin týdně) tráví touto činností učitelé gymnázií oproti učitelům základních škol (čtyři hodiny týdně).

Výrazný rozdíl byl zaznamenán rovněž v oblasti **obecné administrativní práce (včetně komunikace, papírování a další úřednické práce)**, kterou čeští učitelé tráví v průměru 3,2 hodiny týdně, zatímco jejich evropští kolegové v průměru pouze 2,3 hodiny. V rámci EU patříme spolu se Slovinskem a Maďarskem mezi tři země s nejdelší průměrnou týdenní dobou, kterou učitelé dle svého posouzení tráví administrativou. Větší míru zatížení administrativou (v průměru o půl hodiny týdně delší dobu) uvádějí učitelé základních škol oproti učitelům víceletých gymnázií, což může souviset například s větším podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz kapitolu 1.5.2) a s tím spojenou administrativní prací.

Významně se liší také čas věnovaný **konzultacím se žáky** (včetně dozoru nad žáky, mentorování, virtuálních konzultací, kariérního poradenství a výchovného poradenství), kde čeští učitelé vykazují delší čas strávený touto činností než jejich kolegové v zemích Evropské unie (2,6 hodiny oproti 2,1 hodiny v EU). U **komunikace s rodiči nebo zákonnými zástupci** je naopak časové vytížení touto činností v průměru mírně nižší než v EU (1,3 hodiny oproti 1,5 hodiny v EU), přičemž v porovnání s učiteli gymnázií tráví delší dobu (v průměru o 25 minut týdně) touto činností učitelé základních škol (opět může souviset s náročnějším prostředím pro vyučování a učení a rozmanitějším socioekonomickým zázemím žáků na základních školách). U kategorie **jiné pracovní úkony** čeští učitelé uvádějí nižší časovou dotaci (1,2 hodiny) ve srovnání s EU (1,5 hodiny).

V průměrné době věnované ostatním činnostem, jako je týmová spolupráce a diskuze s kolegy, profesní rozvoj, podíl na vedení školy nebo zapojení do mimoškolních aktivit, se čeští učitelé statisticky významně neliší od učitelů v EU. V případě účasti na vedení školy nepřekvapí, že zkušenější učitelé tráví touto činností více času (v průměru o 48 minut týdně) než učitelé začínající.

Čeští učitelé tedy **věnují více času než jejich evropští kolegové zejména přípravě na výuku, administrativním úkolům a konzultacím se žáky**. Naopak **méně času tráví samotnou výukou, opravováním prací, komunikací s rodiči a jinými pracovními úkony**. V oblastech, jako je spolupráce s kolegy, profesní rozvoj, vedení školy nebo mimoškolní aktivity, se od průměru EU výrazně neodlišují.

1.5.2 Jak různorodé je prostředí pro vyučování a učení?

Školy by měly poskytovat kvalitní vzdělávací příležitosti všem žákům s ohledem na jejich různorodé potřeby, schopnosti a očekávání. Nutnost podporovat žáky s odlišnými studijními profily, vzdělávacími potřebami a jazykovým zázemím na učitele klade široké spektrum nároků, které mohou výrazně ovlivňovat, jak učitelé vnímají a zvládají svou každodenní práci. Učitelé v TALIS byli proto dotázáni na to, jaké je složení jimi vybrané třídy¹⁷ z hlediska různých charakteristik.

Třetina učitelů uvedla, že jejich třídu navštěvuje více než desetina **žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (v EU je jich 36 %), a podle 24 % českých učitelů navštěvovalo jejich vybranou třídu více než desetina **žáků s problémy**

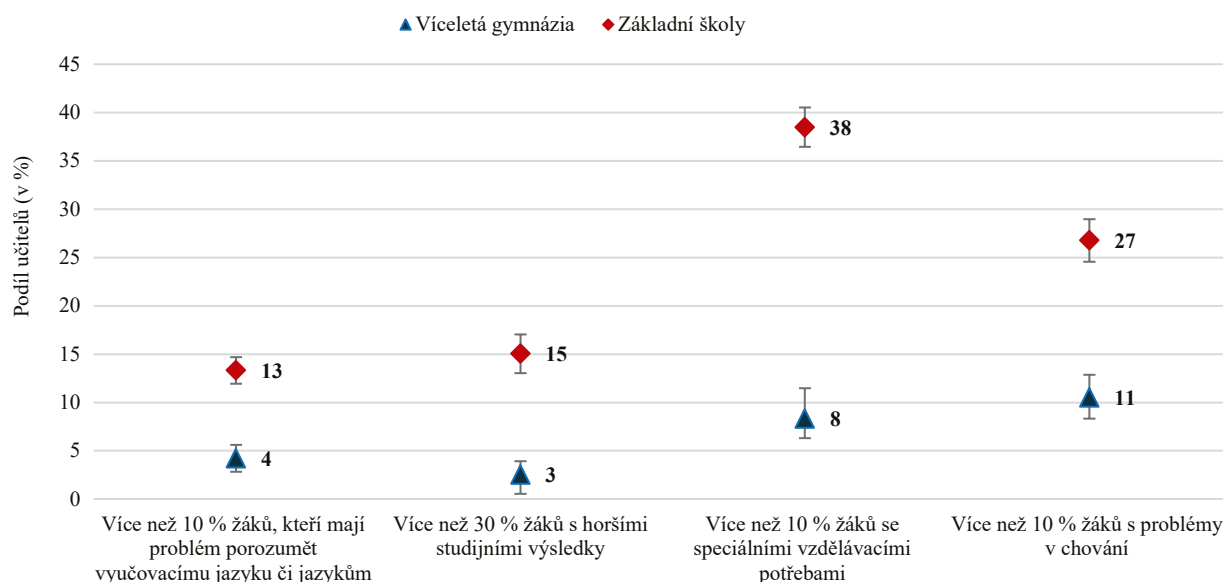
¹⁷ Tj. takové, kde vyučovali po 11. hodině dopoledne poslední úterý předcházející dni, kdy odpovídali na dotazník. Více viz kapitolu Jak číst národní zprávu.

v **chování** (oproti 31 % v EU). Častěji se se žáky s problémy v chování setkávali mladší oproti starším učitelům (rozdíl 13 procentních bodů) a začínající učitelé (rozdíl 12 procentních bodů mezi začínajícími a zkušenými učiteli). Téměř 13 % českých učitelů uvedlo, že ve třídě, kterou si vybrali, tvoří **žáci se slabšími studijními výsledky** více než 30 % z celkového počtu zapsaných žáků. V zemích EU je tento podíl výrazně vyšší – takovou situaci uvedlo 24 % učitelů. Rovněž je u nás nízký podíl učitelů (12 %), v jejichž třídách má více než desetina **žáků problém porozumět vyučovacímu jazyku či jazykům** (v EU 18 %), na rozdíl třeba od zemí EU s vysokým podílem imigrantů (typicky třeba Belgie, Malta, Kypr či Francie, kde je takových učitelů mezi 28 % a 32 %). Ve větší míře se s žáky, kteří mají problém s porozuměním jazyku, ve vybrané třídě setkávají učitelé mladší (o 8 procentních bodů více než starších) a začínající (o 5 procentních bodů více než zkušených).

Analýza českých dat TALIS 2024 poukázala na **propastné rozdíly v prostředí pro učení a vyučování mezi různými druhy škol** (graf 1.10). Učitelé základních škol se oproti učitelům gymnázií ve svých třídách mnohem častěji setkávají s žáky, kteří mají problém porozumět vyučovacímu jazyku či jazykům (o 9 procentních bodů), s žáky s horšími studijními výsledky (o 13 procentních bodů), s žáky s problémy v chování (o 16 procentních bodů) a **nejmarkantnější** je rozdíl u **žáků se SVP** (30 procentních bodů). Tato nerovnost může mít významné dopady nejen na kvalitu výuky a pracovní podmínky učitelů, ale i na **rovnost vzdělávacích příležitostí pro žáky** v jednotlivých druzích škol, například tím, že učitelé na základních školách musí věnovat více času a energie podpůrným opatřením, individuální péči o tyto žáky či řešení kázně – a méně prostoru jim pak zbývá na samotnou výuku (viz také kapitulu 1.5.3).

GRAF 1.10 | Prostor pro vyučování a učení – rozdíly mezi gymnázii a základními školami

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Svislá osa uvádí podíl učitelů (v %), kteří uvedli, že v jimi vybrané třídě je zapsán příslušný podíl žáků s uvedenými charakteristikami. Interval spolehlivosti 95 %.

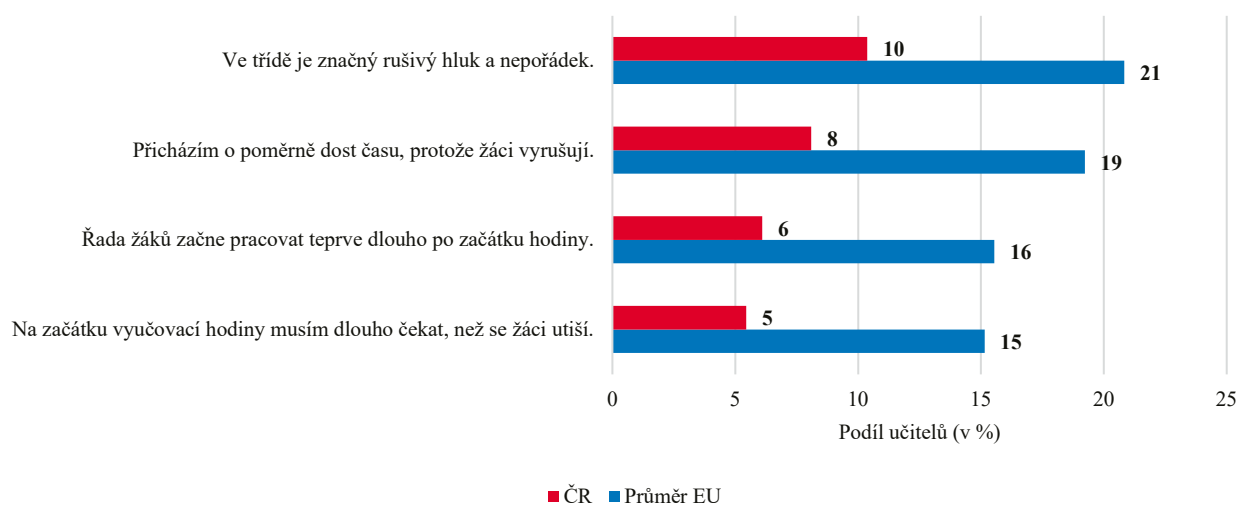
1.5.3 Jaké je kázeňské klima ve třídě?

Výuka v heterogenních třídách složených ze žáků s různými schopnostmi a potřebami klade na učitele vyšší nároky – vyžaduje větší míru přizpůsobení a diferencování. Tyto požadavky ještě narůstají, pokud se ke školní neúspěšnosti přidávají další komplikované potřeby žáků. V takových podmínkách hrozí častější narušování výuky, protože spravedlivé zapojení všech žáků a řízení výuky zabere více času i energie. Učitelé v těchto třídách musí zvládat náročné pedagogické situace, vyžadující nejen organizační, ale i sociálně-emoční dovednosti – od udržení pozornosti třídy až po citlivou práci s rušivým chováním.¹⁸ V průměru zemí Evropské unie, stejně jako v České republice platí, že čím vyšší je podíl žáků s horšími studijními výsledky v dané třídě, tím hůře učitelé vnímají kázeňské klima (a to i po zohlednění atributů učitele, jako jsou pohlaví, věk či délka zkušeností). Učitelé byli dále v dotazníku požádáni, aby uvedli, do jaké míry ve výuce ve vybrané třídě dochází k vybraným rušivým situacím.

¹⁸ Blíže viz Mezinárodní zprávu TALIS 2024, kapitola 3: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

GRAF 1.11 | Kázeňské klima ve vybrané třídě

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



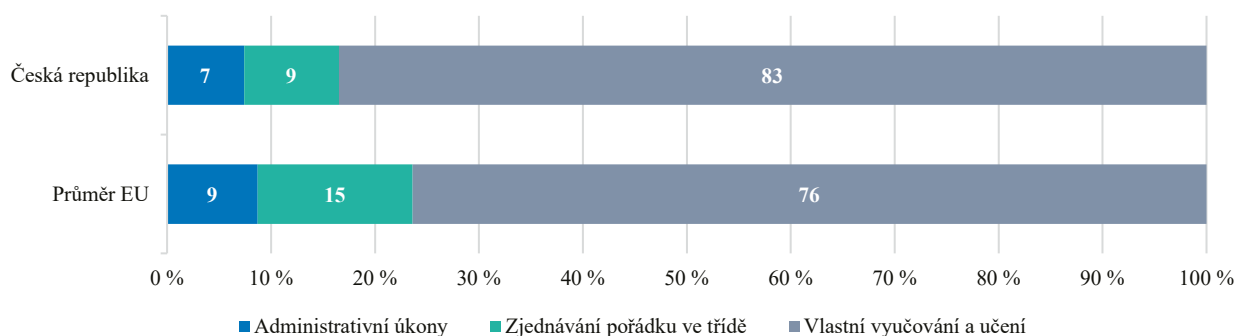
Pozn.: Graf ukazuje podíl učitelů, kteří uvedli, že k daným situacím dochází v jimi vybrané třídě „docela“ či „do velké míry“. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Výsledky šetření TALIS 2024 ukazují (graf 1.11), že v České republice je kázeňské klima ve vybrané třídě hodnoceno mnohem příznivěji než v průměru zemí Evropské unie. Pouze 10 % českých učitelů uvedlo, že ve **třídě je značný rušivý hluk a nepořádek** (na nabízené škále zvolili možnost „docela ano“ nebo „do velké míry“), oproti 21 % učitelů v EU. Obdobně se vyjádřilo jen 5 % českých učitelů, že **musí na začátku vyučovací hodiny dlouho čekat**, než se žáci utiší (15 % v EU), že **řada žáků začne pracovat teprve dlouho po začátku hodiny** (6 % v ČR, 16 % v EU) nebo že **přicházejí o poměrně dost času, protože žáci vyrušují** (8 % v ČR, 19 % v EU). Při pohledu do jiných zemí Evropské unie vnímají kázeňské klima ve vybrané třídě nejhůře učitelé v Portugalsku (s každým z uvedených výroků souhlasila čtvrtina, nebo i větší část dotázaných učitelů) a (možná překvapivě) i ve Finsku (míra souhlasu s každým z uvedených výroků činila 22 % a více).

Hůře vnímají kázeňské klima čeští učitelé s kratšími pracovními zkušenostmi – podíly začínajících učitelů, podle kterých k daným situacím dochází docela či do značné míry, jsou (v závislosti na konkrétním výroku) o 8 až 15 procentních bodů vyšší v porovnání s učiteli zkušenými, což se ovšem výrazně neodlišuje od zjištění napříč většinou zemí EU. Méně zkušeným učitelům může chybět praxe v řízení třídy nebo efektivní strategie pro udržení pořádku, což není specifikem České republiky, ale spíše jde o běžný jev související s profesním vývojem učitelů. Kázeňské klima rovněž lépe vnímají učitelé gymnázií oproti učitelům základních škol (v průměru za všechny čtyři situace o 4 procentní body vyšší podíl), což nejspíše souvisí právě s odlišnou skladbou žáků (viz kapitolu 1.5.2).

Bezprostředním důsledkem zvýšených požadavků na udržování kázně ve třídě může být ztráta času určeného na vyučování (graf 1.12). V průměru 15 % času vyučovací hodiny tráví učitelé v zemích Evropské unie udržováním pořádku ve třídě, zatímco u nás je to jen 9 % celkového času (tj. při 45minutové vyučovací hodině přibližně 4 minuty). Kratší čas věnovaný zajišťování kázně ve třídě může být odrazem efektivnějšího řízení třídy nebo může souviset s příznivějšími podmínkami pro vyučování a učení (například s výše uvedeným relativně nízkým podílem žáků s problémy v chování, viz kapitolu 1.5.2). Ve srovnání s průměrem EU jsou dle svých odhadů čeští učitelé také rychlejší ve vyřizování administrativních úkonů (např. evidence docházky, předávání školních provozních informací/formulářů) a díky tomu mohou využít výrazně více času na vlastní vyučování a učení (v průměru 83 % vyučovací hodiny, tedy přibližně 37 minut) než průměrní učitelé v zemích EU (76 %).

GRAF 1.12 | Průměrný podíl času běžné vyučovací hodiny věnovaný (podle vyjádření učitelů) jednotlivým činnostem
(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Součet nemusí dát 100 % z důvodu zaokrouhlování na celé procentní body.

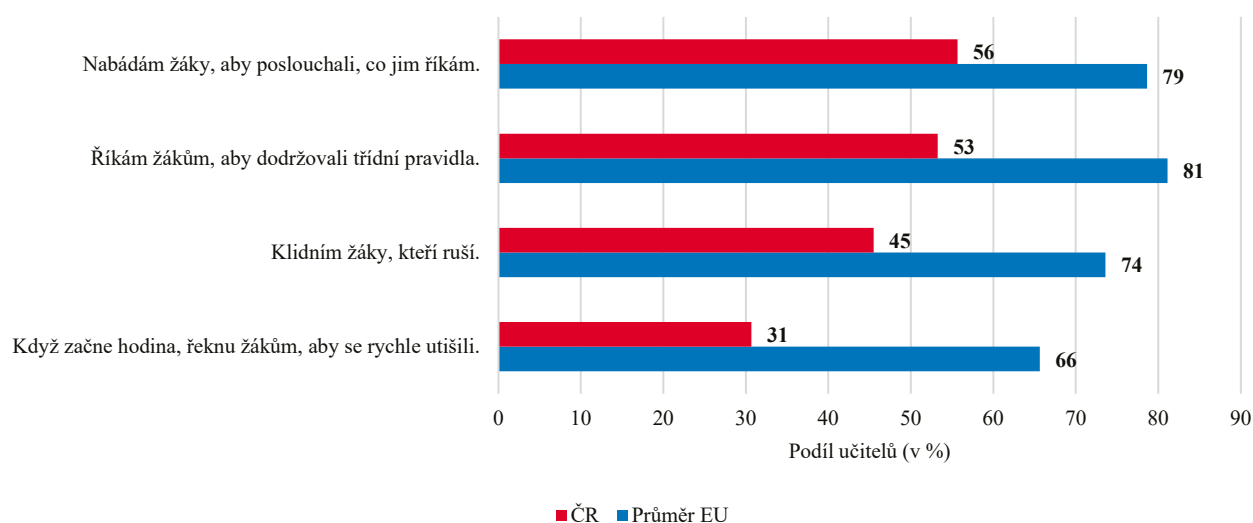
Čeští učitelé také v menší míře než jejich kolegové v EU využívají postupy sloužící k **udržování kázně** (graf 1.13), což jistě souvisí s obecně lepším celkovým vnímáním kázeňského klimatu, jak bylo uvedeno výše. Čeští učitelé méně často uvádějí, že žáky vždy nebo často nabádají, aby poslouchali, co jim říkají (oproti EU o 23 procentních bodů méně), nebo že říkají žákům, aby dodržovali třídní pravidla (oproti EU o 28 procentních bodů méně). Výrazně méně učitelů v ČR také uvádí, že klidní žáky, kteří ruší (oproti EU o 29 procentních bodů méně), nebo když začne hodina, říkají žákům, aby se rychle utišili (oproti EU v ČR o 35 procentních bodů méně). Z tohoto hlediska „lépe“ hodnotí míru využívání těchto činností jen estonští učitelé, naopak v rámci EU nejvyšší míru využívání postupů pro udržování kázně vykazují učitelé v Portugalsku, Lotyšsku a Rumunsku.

Od šetření TALIS 2018 došlo ale v tomto aspektu výukových postupů k mírnému zhoršení, neboť mírně narostl podíl učitelů, kteří často nebo vždy klidní žáky, kteří ruší (plus 6 procentních bodů), a kteří nabádají žáky, aby poslouchali (plus 4 procentní body). V jiných činnostech spojených s udržováním kázně se podíly učitelů mezi jednotlivými vlnami šetření TALIS nezměnily.

S ohledem na rozdíly v žákovské populaci (viz kapitolu 1.5.2) a kázeňském klimatu (1.5.3) se přirozeně liší frekvence využívání těchto postupů mezi různými druhy škol – všechny čtyři činnosti vykonávají „často“ nebo „vždy“ častěji učitelé základních škol ve srovnání s učiteli víceletých gymnázií (největší rozdíl – 12 procentních bodů – je v podílu učitelů, kteří nabádají žáky, aby dodržovali třídní pravidla). Rozdíly z hlediska velikosti školy či jejím umístění (venkov–město) nebyly zjištěny.

GRAF 1.13 | Postupy pro udržování kázně ve výuce

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)

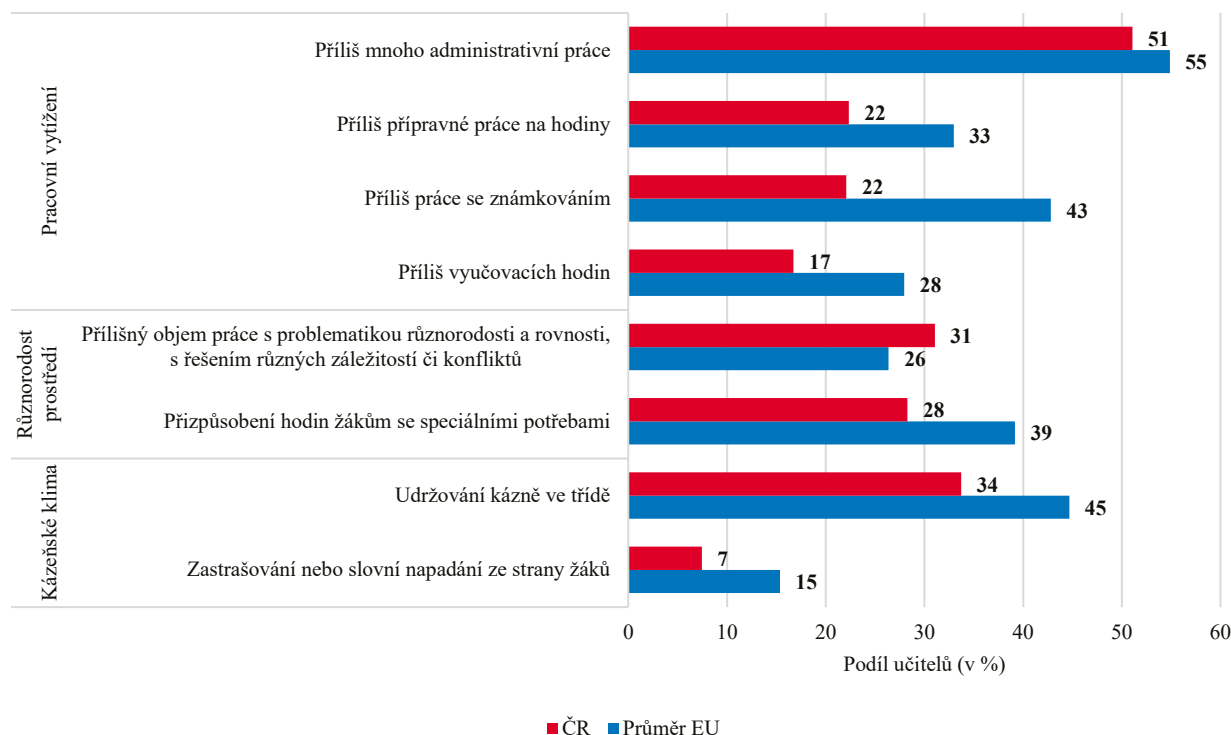


Pozn.: Graf ukazuje podíly učitelů, kteří „vždy“ nebo „často“ používají uvedené postupy pro udržování kázně ve vybrané třídě. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

1.5.4 Jak souvisí nároky učitelské profese se stresem?

Z předchozích částí vyplývá, že učitelská profese je velmi náročná – ať už kvůli vysokému pracovnímu nasazení, složení tříd, nebo problémům s kázní. Tato část se proto zaměřuje na to, jak moc tyto požadavky učitele stresují. V dotazníku byli učitelé požádáni, aby uvedli, do jaké míry („vůbec ne“, „do určité míry“, „docela ano“, „do velké míry“) jsou pro ně vybrané situace zdrojem stresu v práci. Souhrnně lze konstatovat (viz graf 1.14), že tyto faktory jako stresové vnímají čeští učitelé v menší míře než učitelé v zemích Evropské unie.

GRAF 1.14 | Pracovní vytížení, různorodost prostředí pro vyučování a učení a kázeňské klima jako zdroje stresu učitelů
(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf ukazuje podíly učitelů, pro které jsou uvedené situace „docela“ či „do velké míry“ zdrojem stresu. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Pracovní vytížení. V kapitole 1.5.1 bylo upozorněno na skutečnost, že čeští učitelé tráví ve srovnání s jinými zeměmi EU poměrně dlouhou dobu administrativní prací. Graf 1.14 ukazuje, že pro většinu českých učitelů (51 %) představuje **příliš mnoho administrativní práce** (např. vyplňování formulářů) „docela“ či „do velké míry“ zdroj stresu, což je méně než v průměru zemí EU (55 %). Nejvyšší podíly uvádějí učitelé v Portugalsku (79 %), Belgii (70 %) a Švédsku (65 %), zatímco nejnižší podíly jsou zaznamenány na Kypru (30 %), v Bulharsku (36 %) a Rumunsku (37 %). Mezi českými učiteli zároveň panují výrazné rozdíly podle délky zkušeností, kdy přílišnou administrativu vnímají jako zdroj stresu ve větší míře právě zkušenější učitelé (56 %) oproti učitelům začínajícím (40 %). Čím více času tráví čeští učitelé administrativními činnostmi, tím pravděpodobněji ji také vnímají jako zdroj stresu.¹⁹ Administrativní práci jako stresující faktor vnímá významně menší podíl učitelů působících v neveřejných školách (36 %) v porovnání s učiteli ve veřejných školách (53 %). Tento rozdíl může souviset s tím, že neveřejné školy mají často větší provozní flexibilitu a finanční prostředky, což jim usnadňuje zaměstnávání administrativního nebo podpůrného personálu, který část těchto úkolů přebírá. Naopak **vnímání administrativní práce jako zdroje stresu nesouvisí** s tím, zda je škola venkovská, či městská, ani s podílem žáků ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí, ani s podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s podílem žáků, kteří mají problém porozumět vyučovacím jazykům. Ačkoliv se v porovnání s TALIS 2018 podíl učitelů stresovaných přílišnou administrativou významně snížil, a to o téměř 10 procentních bodů (z 61 %), přílišné množství administrativní práce stále přetrvává jako jeden z nejvýznamnějších stresorů učitelů v práci.

Jádrem učitelské profese je samotná výuka, kterou doplňují dvě klíčové činnosti umožňující učitelům plánovat, přizpůsobovat a sledovat pokroky žáků: příprava na vyučování a opravování žákovských prací. Tyto úkoly jsou pro výkon

¹⁹ Hodnota korelačního koeficientu: $r = 0,22$.

profese zásadní, avšak v situacích, kdy učitelé nemají dostatek času nebo zdrojů k jejich efektivnímu provádění, mohou být i zdrojem stresu. **Příliš přípravné práce na hodiny** je stresujícím faktorem pro 22 % českých učitelů, což je pod průměrem EU (33 %), a takto nízký podíl patří spolu s Finskem (18 %) a Rumunskem (21 %) ke třem nejnižším v Evropské unii (v kontrastu s více než třemi pětinami lotyšských či portugalských učitelů, které příliš mnoho přípravné práce stresuje). V České republice jsou přitom výrazné rozdíly mezi učiteli podle délky zkušeností – v porovnání se zkušenými učiteli s více než desetiletou praxí vnímá o 15 procentních bodů více začínajících učitelů příliš přípravné práce na hodiny jako zdroj stresu (oproti například Lotyšsku či Portugalsku, kde jsou naopak takto stresovaných začínajících učitelů menší podíly než u učitelů zkušených). Pokud jde o **příliš práce se známkováním**, označilo tento aspekt jako stresující 22 % českých učitelů, což je pod průměrem EU, který činí 43 %. Spolu s Bulharskem a Slovenskem tak patří Česká republika ke třem zemím EU s nejnižším podílem těchto učitelů, navíc se oproti TALIS 2018 podíl těchto učitelů ještě o 4 procentní body snížil. Rovněž relativně nízký podíl učitelů považuje za zdroj stresu **příliš vyučovacích hodin** (17 % oproti 28 % v průměru EU), menší podíly učitelů, pro které je příliš vyučovacích hodin „docela“ či „do velké míry“ zdrojem stresu, byly zaznamenány jen v Belgii, Finsku a Polsku (16 % či méně).

Různorodost prostředí pro vyučování a učení. V kapitole 1.5.2 bylo uvedeno, že oproti kolegům z mnoha jiných zemí Evropské unie vnímají čeští učitelé podmínky pro vyučování a učení ve vybrané třídě příznivěji, tzn. setkávají se s menším množstvím žáků, kteří by vyžadovali náročnější pedagogické vedení. To se zřejmě odráží i v relativně nízké míře, do jaké vnímají stres pramenící z těchto faktorů. Zatímco v EU je **přízpůsobování hodin žákům se speciálními potřebami** „docela“ či „do velké míry“ stresující pro 39 % učitelů, v České republice jde jen o 28 % učitelů. Spolu s Kypr (28 %) a Rumunskem (27 %) patří ČR k zemím EU s nejmenším podílem takových učitelů, oproti například Portugalsku (64 %) či Litvě (53 %). Mezi začínajícími a zkušenými učiteli není v České republice v tomto ohledu rozdíl. **Přílišný objem práce s problematikou různorodosti a rovnosti, s řešením různých záležitostí či konfliktů** představuje zdroj stresu pro 31 % českých učitelů (ve srovnání s 26 % v EU), přičemž délka pracovních zkušeností u nás nehraje v míře vnímání tohoto faktoru jako stresového roli (přitom v EU je takto častěji – v průměru o 4 procentní body – vnímán zkušenými učiteli).

Kázeňské klima. Udržování kázně ve výuce je jedním z dominantních zdrojů stresu napříč zeměmi účastnicemi se šetření TALIS. Oproti kolegům z jiných zemí Evropské unie však čeští učitelé vnímají kázeňské klima v jimi vybrané třídě v průměru lépe (viz kapitolu 1.5.3) a to se promítá i do míry zažívaného stresu způsobeného právě faktory spojenými s kázeňským klimatem. Přestože pro zhruba třetinu českých učitelů představuje **udržování kázně ve třídě** „docela“ či „do velké míry“ zdroj stresu, v celounijním srovnání patříme spolu s Estonskem (35 %) k zemím s nejnižším podílem takto stresovaných učitelů. Nejčastěji je tento faktor zdrojem stresu pro učitele v Portugalsku (62 %) a Lotyšsku (57 %).

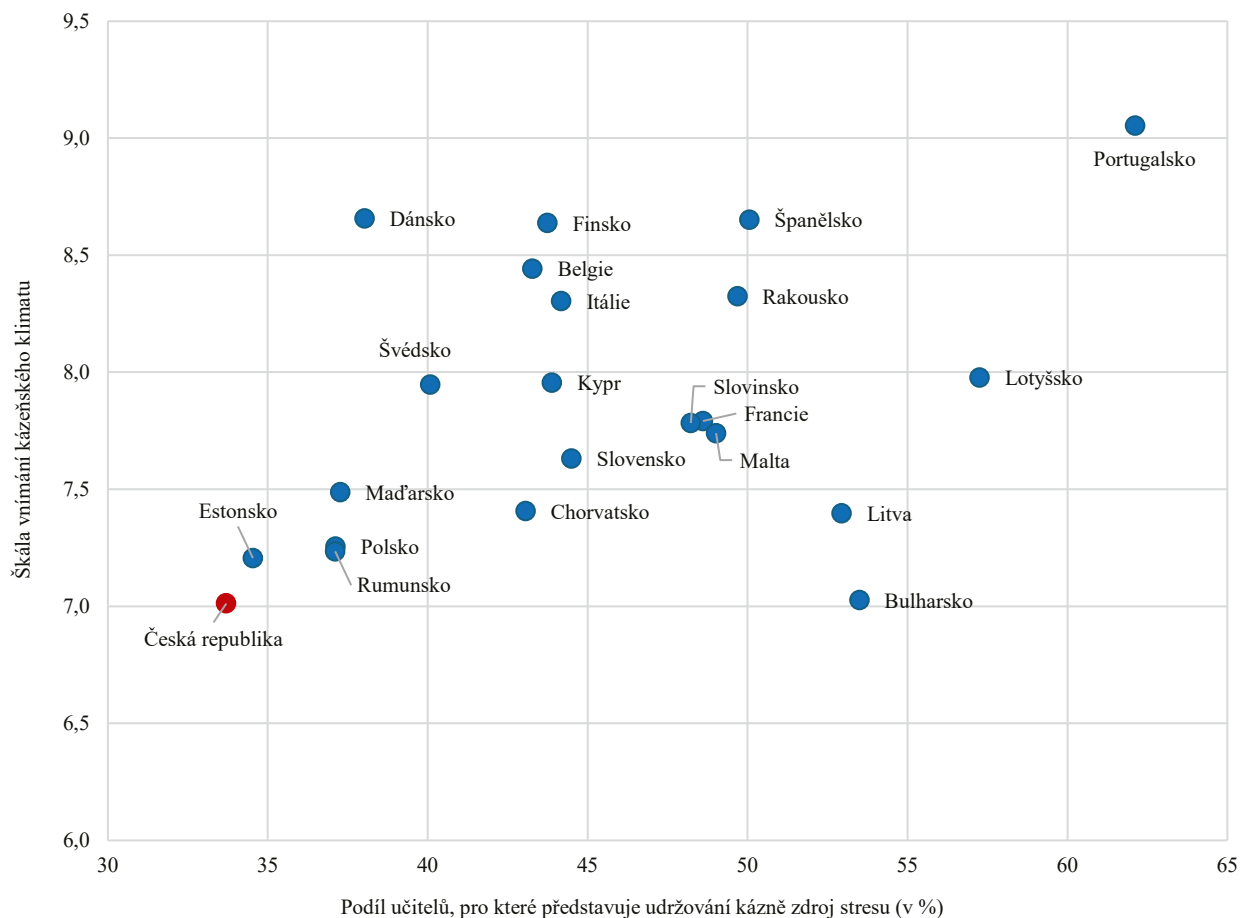
Udržování kázně je v České republice méně stresující pro zkušenější učitele s více než desetiletou praxí (26 %) v porovnání s učiteli začínajícími (49 %). Tento rozdíl 23 procentních bodů u českých učitelů je mnohem výraznější než u učitelů v průměru zemí Evropské unie (14 procentních bodů) a patří spolu s Maďarskem (26 procentních bodů) k rozdílům největším. Pouze 7 % českých učitelů (oproti 15 % v EU) je stresováno ze **zastřahování nebo slovního napadání** ze strany žáků – spolu s Maďarskem (6 %) a Polskem (7 %) patříme ke třem zemím EU s nejnižším podílem takových učitelů. Ačkoli je tento podíl učitelů jeden z nejnižších v EU, i tak stále představuje nezanedbatelnou skupinu. V přepočtu jde přibližně o každého čtrnáctého učitele, což ukazuje, že i v relativně příznivém kontextu se s tímto problémem setkává významná menšina pedagogů, a není jej proto možné podceňovat.

Graf 1.15 ukazuje, že čeští učitelé hodnotí kázeňské klima velmi příznivě²⁰ a že zároveň pociťují relativně málo s ním spojeného stresu. Liší se tím například od učitelů v Bulharsku či Litvě, kteří jsou při podobném hodnocení kázeňského klimatu stresováni ve větší míře, nebo od učitelů v Dánsku, kde by se s ohledem na poměrně negativní hodnocení kázeňského klimatu dal očekávat vyšší podíl učitelů, pro které udržování kázně představuje zdroj stresu.

²⁰ Škála vnímání kázeňského klimatu agreguje odpovědi učitelů na čtyři výroky týkající se rušivých situací, které nastávají ve výuce, do jednoho ukazatele. Čím vyšší jsou hodnoty na této škále, tím spíše je dle učitelů v jimi vybrané třídě značný rušivý hluk a nepořádek, tím spíše musí na začátku vyučovací hodiny dlouho čekat, než se žáci utiší, tím spíše začne řada žáků pracovat teprve dlouho po začátku hodiny a tím spíše přicházejí o poměrně dost času, protože žáci vyrušují.

GRAF 1.15 | Souvislost mezi vnímáním kázeňského klimatu a podílem učitelů, pro které představuje udržování kázně zdroj stresu v zemích EU

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn. Vyšší hodnoty škály vnímání kázeňského klimatu znamenají, že učitelé uvádějí vyšší frekvence výskytu kázeňsky rušivých situací ve výuce ve vybrané třídě.

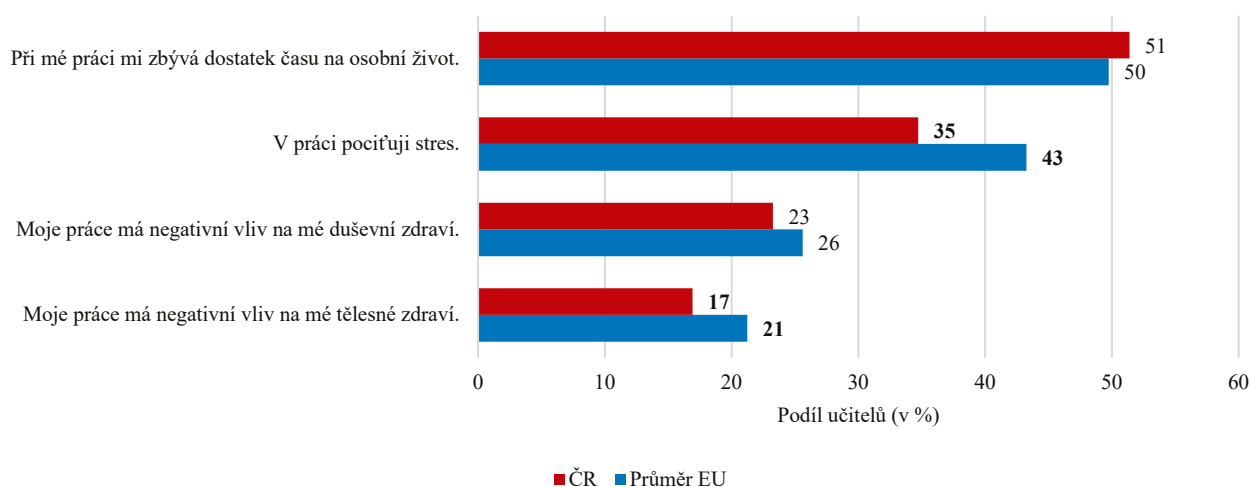
1.5.5 Jak se učitelé v práci cítí?

Pohoda a spokojenost učitelů představuje jejich pozitivní a efektivní fungování v pracovním prostředí. Nízká úroveň této pohody (wellbeing) může negativně ovlivnit chod vzdělávacího systému – projevit se může vyšší mírou odchodů z profese, nižším výkonem, častější absencí nebo sníženou kvalitou výuky. Naopak učitelé, kteří se v práci cítí dobře, obvykle vykazují vyšší sebedůvěru ve své profesní schopnosti, větší spokojenost s prací, silnější motivaci a větší ochotu setrvat v profesi.

Šetření TALIS zjišťuje pohodu učitelů prostřednictvím otázek, nakolik (na škále od „vůbec ne“ po „velmi“) pociťují stres při práci, zda jim jejich zaměstnání ponechává čas na osobní život a zda má jejich práce negativní dopad na jejich duševní či fyzické zdraví. Je přirozené, že určitá míra stresu k výkonu profese patří – zejména pokud učitelé na sebe kladou vysoké nároky a usilují o co nejlepší výsledky. Graf uvádí, kolik procent učitelů se s těmito situacemi setkává „docela“ či „do velké míry“.

GRAF 1.16 | Pocit osobní pohody učitelů (wellbeing)

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf ukazuje podíly učitelů, podle kterých k uvedeným situacím dle jejich zkušenosti v jejich škole dochází „docela“ či „do velké míry“. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Dobrá rovnováha mezi pracovním a osobním životem může zmírnit negativní dopady stresu. Výsledky ukazují, že čeští učitelé vnímají svou pracovní zátěž a její dopady na vlastní pocit pohody podobně jako jejich kolegové v EU, i když v některých aspektech se mírně liší. Polovina českých učitelů (51 %) uvádí, že jim práce „docela“ či „do velké míry“ **ponechává dostatek času na osobní život**, což je prakticky shodné s průměrem EU (50 %). Nejvíce je takových učitelů v Dánsku (84 %) či Maďarsku (74 %), nejméně pak v Bulharsku (34 %) či Polsku (37 %). Mezi českými učiteli je větší podíl učitelů základních škol (o téměř 10 procentních bodů) v porovnání s učiteli gymnázií, kterým „docela“ či „do velké míry“ zbývá dostatek času na osobní život. Také je více takových učitelů (54 %) ve venkovských školách (do 3 000 obyvatel) oproti učitelům v Praze (46 %).

Stres v práci pociťuje „docela“ či „do velké míry“ 35 % českých učitelů, což je o 8 procentních bodů méně než v EU (43 %). Česká republika tedy patří mezi země, kde je vnímaná míra stresu učitelů relativně nižší. Nejhorší svoji situaci vnímají učitelé v Portugalsku (77 % pociťuje stres „docela“ či „do velké míry“), nejméně pak v Rumunsku (22 %). Pokud jde o negativní **dopad práce na duševní zdraví**, uvádí jej 23 % českých učitelů, což je srovnatelné s průměrem zemí EU (26 %), přičemž opět je nejvíce takových učitelů v Portugalsku (56 %) a nejméně v Rumunsku (11 %). **Negativní vliv práce na tělesné zdraví** pociťuje „docela“ či „do velké míry“ 17 % učitelů v České republice (o 4 procentní body méně než v průměru EU, nejvíce v Portugalsku – 49 %, nejméně v Rumunsku – 10 %). Z hlediska druhu školy, umístění školy (venkovské a městské školy) ani velikosti školy nebyly zjištěny v hodnocení těchto tří situací ze strany učitelů statisticky významné rozdíly.

Celkově lze tedy shrnout, že **český učitelský sbor hodnotí dopady své práce na stres i zdraví o něco příznivěji než průměr EU**. Přesto však jde o nezanedbatelné podíly – přibližně každý třetí učitel se cítí být ve své práci výrazně stresován a každý pátý uvádí negativní vliv na své zdraví, což představuje důležité téma pro vzdělávací politiku i podporu škol. Od posledního šetření TALIS se situace v tomto ohledu v České republice nijak nezměnila, tedy hodnocení míry, s jakou se učitelé setkávají se čtyřmi uvedenými situacemi, není statisticky významně odlišné od výsledků šetření v roce 2018.

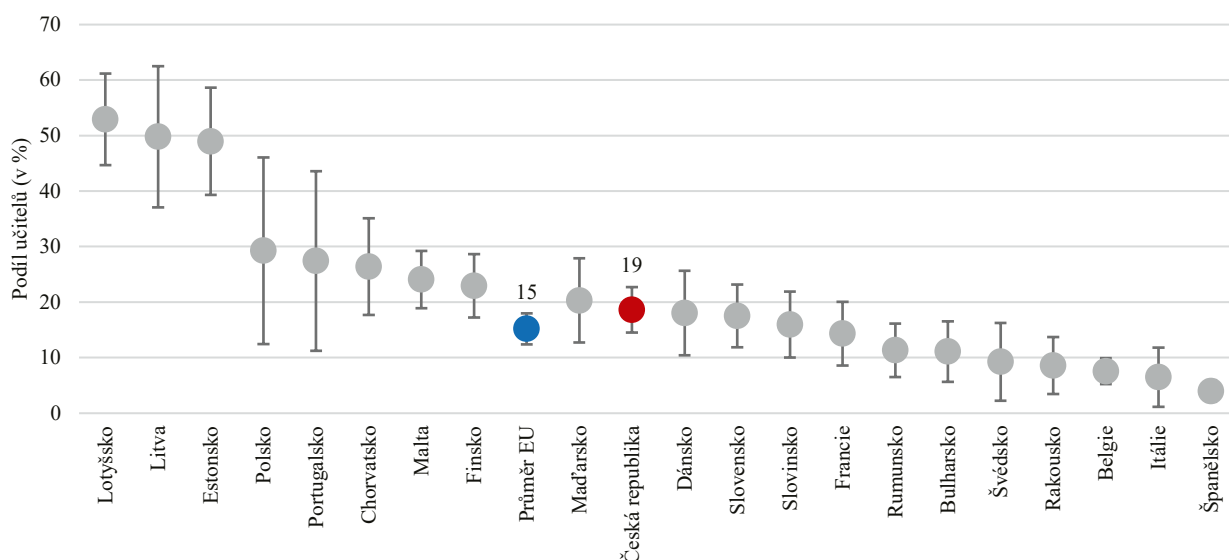
1.6 Kariérní plány učitelů – zůstanou, nebo z profese odejdou?

Průzkum TALIS 2024 zjišťuje, jak dlouho chtějí učitelé zůstat v profesi, přičemž zvláštní pozornost je při analýzách věnována mladším učitelům (do 30 let). Ti jsou častěji náchylní k odchodu z profese, což může souviset s měnícími se očekáváními, „šokem z reality“, jinými kariérními ambicemi nebo nedostatkem podpory ze strany školy. Začátky učitelské kariéry bývají obzvláště náročné, přičemž učitelé do 30 let častěji než jejich starší kolegové působí ve složitějších podmínkách, a jsou tak vystaveni vyšším nárokům hned na začátku profesní dráhy (viz kapitola 1.5.2). Jejich častější zvažování odchodu tak může odrážet nejen přirozený výběr v rané fázi kariéry, ale i náročné pracovní podmínky či nedostatečnou praktickou přípravu, jejichž nedostatky se plně projeví až po nástupu do praxe. Graf 1.17 ukazuje, jak velký podíl mladých učitelů do 30 let věku zvažuje svůj odchod z učitelské profese v horizontu následujících pěti let (tj. nechtějí práci učitele vykonávat již déle než 5 let). Podíl takových učitelů (19 %) se u nás statisticky významně neodlišuje od průměru Evropské unie (15 %) a je výrazně nižší než třeba v pobaltských zemích (Lotyšsko, Litva,

Estonsko), kde o brzkém odchodu z učitelství uvažuje až polovina mladých učitelů. To je alarmující zejména s přihlédnutím k vysokému průměrnému věku učitelů (nejen) v těchto zemích (viz kapitolu 1.3.2). U dalších věkových kategorií učitelů (starších 30 let) jde v České republice přibližně o každého desátého učitele, který zvažuje odchod v horizontu 5 let. V porovnání s rokem 2018 se u nás podíl mladých učitelů uvažujících o brzkém odchodu z profese ani nezvýšil, ani nesnížil, a to v žádné věkové kategorii.

GRAF 1.17 | Kariérní plány mladých učitelů – pravděpodobný odchod z profese do pěti let v zemích EU

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf ukazuje podíl učitelů ve věku do 30 let, kteří chtějí vykonávat profesi učitele ještě pět nebo méně let. Chybové úsečky znázorňují interval spolehlivosti 95 %.

Učitelé měli také zhodnotit, nakolik je pravděpodobné, že by je vybrané faktory mohly v příštích pěti letech přimět opustit učitelskou profesi. U **mladších českých učitelů** do 30 let věku byly nejčastěji uváděny osobní nebo rodinné důvody (65 %), zaměstnání mimo oblast vzdělávání (50 %), na třetím a čtvrtém místě se pak umístily neučitelská pozice v oblasti vzdělávání (29 %) a další vzdělávání nebo odborná příprava (28 %). U **starších učitelů** ve věku 50 a více let je frekvence důvodů odlišná. Nejčastěji šlo o odchod do důchodu (59 %) a osobní nebo rodinné důvody (55 %), v menší míře pak zaměstnání mimo oblast vzdělávání (29 %) nebo neučitelská pozice v oblasti vzdělávání (24 %). Tyto rozdíly odrážejí nejen různé životní fáze, ale i odlišné profesní potřeby a motivace – zatímco mladší učitelé uvažují o alternativních kariérách či dalším rozvoji, starší více zvažují ústup z aktivního profesního života.

Další analýzy se zaměřily na **učitele všech věkových kategorií, kteří neplánují odchod do důchodu, ale zároveň chtějí z profese odejít v příštích pěti letech**. V České republice jich je 14 %, přičemž ve větší míře tento záměr deklarují muži (17 %) v porovnání s ženami (13 %) a učitelé s praxí do pěti let (19 %) oproti učitelům s více než desetiletou praxí (11 %). Častější je tento záměr u učitelů v městských školách (17 %) v porovnání s učiteli ve venkovských školách (13 %).²² Mezi učiteli neveřejných a veřejných škol, mezi školami s různým podílem sociálně znevýhodněných žáků ani školami s různým podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

Učitelé, kteří jsou spokojeni se svou prací, mají větší tendenci v profesi setrvat. Spokojenost tak představuje klíčový faktor ovlivňující stabilitu učitelského sboru a snižování fluktuace. Logistické regresní modely, které zohledňují vybrané charakteristiky učitele (pohlaví, věk, délku praxe) a školy (například umístění školy, její veřejný či soukromý charakter, případně podíl socioekonomicky znevýhodněných žáků), ukazují, že spokojení učitelé (tj. takoví, kteří uvedli, že jsou se svým zaměstnáním celkově spokojeni), mají v České republice více než šestkrát vyšší pravděpodobnost, že budou chtít vykonávat profesi učitele déle než pět let, ve srovnání s učiteli, kteří spokojeni nejsou. Naopak u českých učitelů, kteří „docela“ nebo „do velké míry“ v práci pociťují stres, existuje 1,77× vyšší pravděpodobnost, že pravděpodobně profesi do pěti let opustí.

²¹ Mezi mladšími učiteli do 30 let bylo takových 10 %, ovšem s ohledem na pravidla důchodového systému je nutné jejich odpovědi považovat spíše za přání než za skutečný odraz toho, jak vysoká je objektivní míra pravděpodobnosti odchodu z profese právě z tohoto důvodu.

²² Městská škola sídlí v obci se 100 000 a více obyvateli, venkovská škola v obci do 3 000 obyvatel.

Zjištění tedy celkově ukazují, že ochota učitelů setrvat v profesi úzce souvisí s jejich životní fází, pracovními podmínkami a mírou spokojenosti. Tyto faktory pak mohou vést k nedostatku učitelů, který je rostoucím problémem mnoha vzdělávacích systémů. Potvrzují to i data ze šetření TALIS. V průměru zemí EU pracuje přibližně jedna pětina učitelů ve školách, kde ředitel označil nedostatek kvalifikovaných učitelů za „docela“ či „do velké míry“ překážku toho, aby škola poskytovala kvalitní výuku. Česká republika se v tomto ohledu neliší od unijního průměru a oproti roku 2018 nedošlo v tomto ohledu k žádné změně.

2

Budování odbornosti učitelů

2 BUDOVÁNÍ ODBORNOSTI UČITELŮ

Šetření TALIS se zaměřuje na tři fáze získávání odborných znalostí a dovedností učitelů:

- na počáteční vzdělávání, než se stanou učiteli;
- na začátku jejich učitelské kariéry (zaškolovací systémy a mentoring);
- v průběhu jejich profesního života (průběžné profesní vzdělávání).

V této části bude pozornost věnována všem třem úrovním rozvíjení odborné expertizy učitelů.

2.1 Jaké mají učitelé počáteční vzdělání?

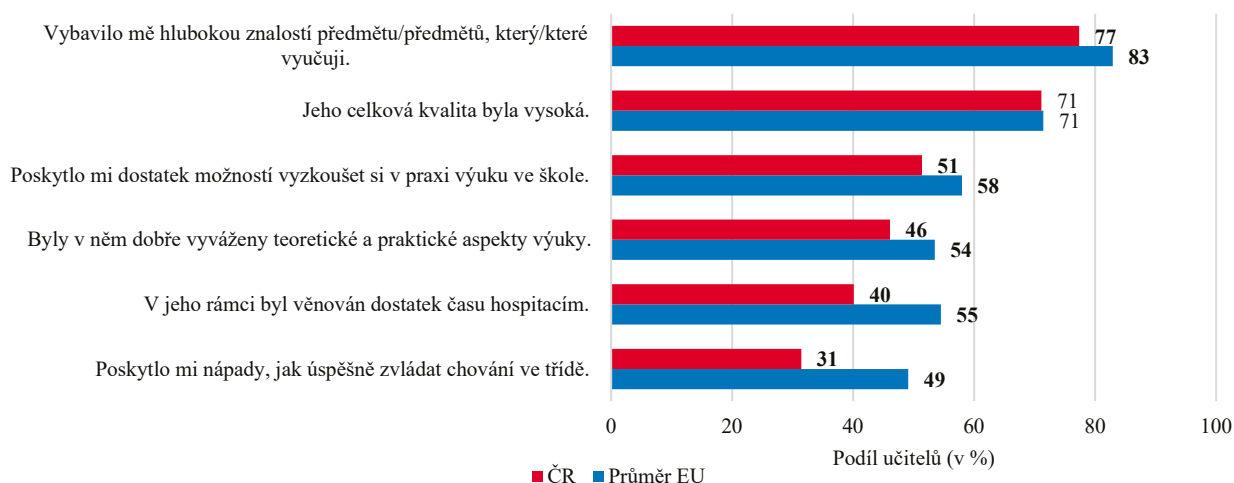
Šetření TALIS vychází z předpokladu, že nekvalifikovaní učitelé jsou podle výzkumů méně efektivní než učitelé proškolení a kvalifikovaní.²³ První otázky v této oblasti tak směřovaly na **získání počáteční učitelské kvalifikace**. Přibližně čtyři z pěti učitelů v České republice absolvovali **standardní vysokoškolský studijní program zaměřený na přípravu učitelů**, což odpovídá průměru zemí EU. V rámci zkráceného programu ve formě doplňujícího pedagogického studia (např. pedagogické minimum) pak získala svou kvalifikaci desetina českých učitelů. Mezi zeměmi EU je tento typ kvalifikace již méně častý (pouze 5 % učitelů). V zemích EU je běžnější vzdělání nebo odborná příprava pouze v určitém oboru (13 % učitelů oproti 3 % v ČR). Společně s Finskem a Estonskem se Česká republika řadí k zemím, kde je **nejvyšší podíl nekvalifikovaných učitelů** (6 %). Pozitivní však je, že z toho 3 % učitelů v době sběru dat studovala, aby dosáhla pedagogického vzdělávání, 2 % toto studium plánovala a pouze 1 % učitelů žádné další studium pro získání pedagogického vzdělání neplánuje.

To, že v posledních letech **roste obliba zkrácených programů**, potvrzuje vyšší účast českých učitelů, kteří ukončili své vzdělávání před pěti a méně lety v těchto programech (21 %), oproti učitelům, kteří toto vzdělávání dokončili dříve (10 %). Tento trend byl zaznamenán ve 25 z 53 zemí, které se zúčastnily šetření. Krátké programy (doplňující pedagogická studia) mohou být vhodným řešením pro učitele, pro které nebylo učitelství první kariérou. V České republice získalo standardní pedagogické vzdělání 81 % učitelů, pro které bylo toto povolání první volbou, ale pouze 36 % učitelů, pro které je učitelství až druhou kariérou. Naopak 30 % učitelů „druhé volby“ dosáhlo své kvalifikace doplňujícím studiem, zatímco mezi učiteli „první volby“ je to pouze 10 %.

Kromě základních informací o své počáteční učitelské kvalifikaci měli učitelé ohodnotit sadu výroků, která se tohoto vzdělávání týkala, a také měli posoudit, nakolik je toto formální vzdělání připravilo na jednotlivé stránky současné výuky.

GRAF 2.1 | Počáteční učitelské vzdělání

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



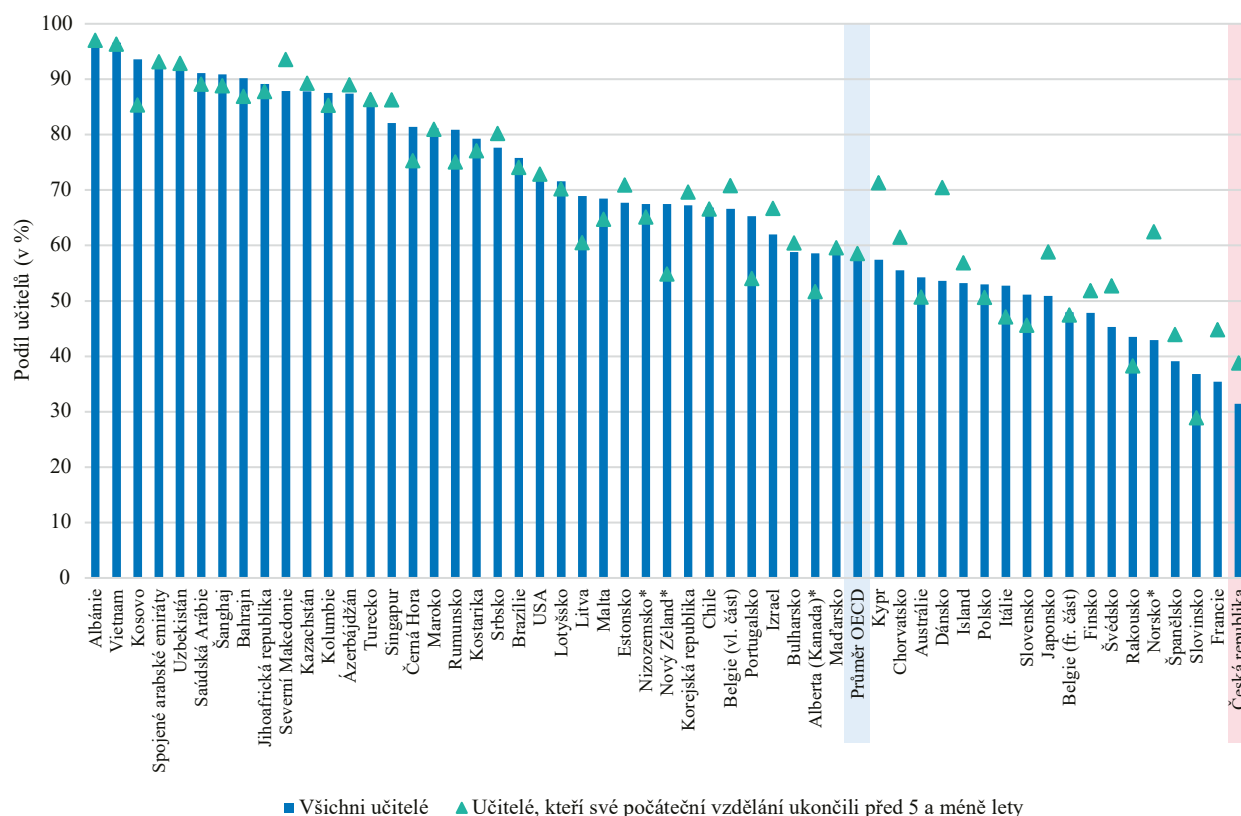
Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří rozhodně souhlasili nebo souhlasili s výroky o počátečním učitelském vzdělání. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

²³ Blíže viz Mezinárodní zprávu TALIS 2024, kapitola 4: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

Čeští učitelé kladně hodnotili²⁴ **získané znalosti ve vyučovaném předmětu**, které jim počáteční vzdělání poskytlo (77 %), stejně jako **celkovou kvalitu počátečního vzdělání** (71 %). Dostatek možností vyzkoušet si výuku v praxi a dobré vyvážení teoretických a praktických aspektů výuky však uváděla již jen přibližně polovina učitelů. Ještě méně učitelů souhlasilo, že byl v rámci počátečního vzdělání **věnován dostatek času hospitacím** (40 %) a že je toto vzdělání připravilo na **úspěšné zvládnutí chování ve třídě** (31 %). Právě v posledních dvou jmenovaných oblastech byly zjištěny největší rozdíly oproti průměru EU. Zároveň je Česká republika zemí s nejnižším podílem učitelů, kteří rozhodně souhlasili nebo souhlasili, že jim počáteční vzdělávání poskytlo nápady, jak úspěšně zvládnout chování ve třídě, a tento podíl se od roku 2018 významně nezměnil.

GRAF 2.2 | Úspěšné zvládnutí chování ve třídě

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří rozhodně souhlasí nebo souhlasí s tím, že jim počáteční učitelské vzdělání poskytlo nápady, jak úspěšně zvládnout chování ve třídě.

Získané znalosti ve vyučovaném předmětu a celkovou vysokou kvalitu deklarovali častěji učitelé, kteří ukončili své vzdělání před více než pěti lety (o 5 procentních bodů) ve srovnání s nedávnými absolventy. Nedávní absolventi, kteří ukončili své vzdělání v posledních pěti letech, se pak ve větší míře domnívají, že je počáteční vzdělání vybavilo nápady, jak úspěšně zvládnout chování ve třídě (o 9 procentních bodů).

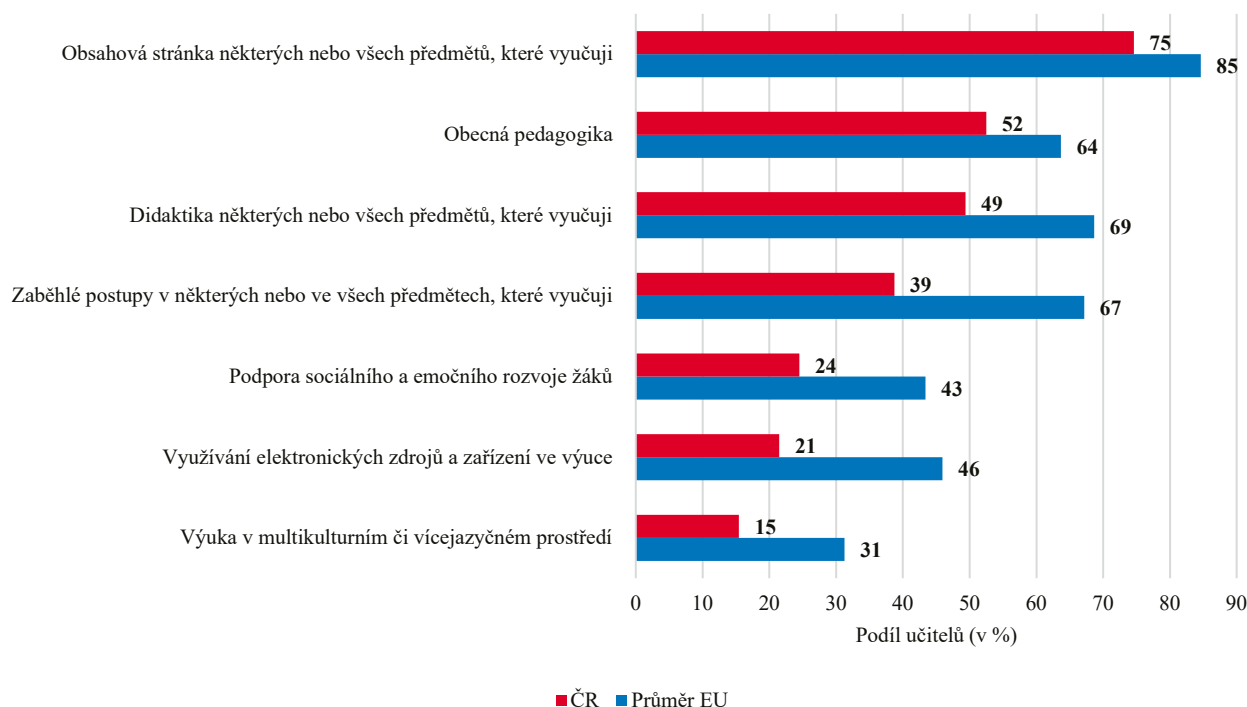
Velké rozdíly v názoru na počáteční vzdělání byly zaznamenány mezi nedávnými absolventy **standardního vysokoškolského programu** zaměřeného na přípravu učitelů a nedávnými absolventy **doplňujícího pedagogického studia** (zkráceného programu). Absolventi zkráceného programu výrazně častěji uváděli dobrou vyváženost teoretických a praktických aspektů výuky a nápady na zvládnutí chování ve třídě ve srovnání s absolventy standardních programů (obě oblasti o 27 procentních bodů častěji). Naopak je dle jejich názoru počáteční učitelské vzdělání příliš nevybavilo hlubokou znalostí předmětů, které vyučují (souhlas vyjádřilo pouze 46 % učitelů oproti 82 % učitelů ze standardního programu).²⁵

²⁴ Na otázku „Nakolik souhlasíte či nesouhlasíte s následujícími výroky o Vašem počátečním učitelském vzdělání?“ učitelé odpovídali na škále „rozhodně nesouhlasím“, „nesouhlasím“, „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“. Pro účely analýzy byly sloučeny odpovědi „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“ do jedné kategorie.

²⁵ Toto zjištění není nijak překvapivé. Doplňujícího pedagogického studia se účastní lidé s již absolvovaným vzděláním v jiném než pedagogickém oboru či odborníci na danou oblast výuky. Je tedy logické, že v doplňujícím studiu převažuje důraz na pedagogické dovednosti nad znalostmi předmětu.

GRAF 2.3 | Přípravenost učitelů na základě formálního vzdělání

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří se „docela“ nebo „do velké míry“ domnívají, že je formální vzdělání připravilo v uvedených oblastech. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Tři čtvrtiny českých učitelů si myslí²⁶, že je **počáteční vzdělání dobře vybavilo po obsahové stránce** předmětů, které vyučují. Okolo poloviny učitelů se domnívá, že jim poskytlo dobrou přípravu v rámci **obecné pedagogiky a didaktiky** vyučovaných předmětů. Naopak nejméně se učitelé cítí být připraveni v oblasti podpory **sociálního a emočního rozvoje žáků, využívání elektronických zdrojů a zařízení ve výuce** a pro **výuku v multikulturním či vícejazyčném prostředí**. Všechny tyto oblasti uvedla méně než čtvrtina učitelů. Z porovnání s průměrem zemí EU je patrné, že čeští učitelé se ke svému počátečnímu pedagogickému vzdělání stavěli **výrazně kritičtěji**. V mezinárodním srovnání všech zemí zapojených do šetření se pak Česká republika řadí mezi země, kde je nejnižší podíl učitelů, které formální vzdělání připravilo z hlediska obecné pedagogiky, didaktiky a vyučovacích postupů v některých nebo všech předmětech, které vyučují (vykázala čtvrtý nejnižší podíl v uvedených oblastech). Na druhou stranu od roku 2018 vzrostl podíl nedávných absolventů, kteří uvedli, že je počáteční pedagogické vzdělání připravilo v oblasti didaktiky předmětů, v obecné pedagogice a použití elektronických zdrojů a zařízení (tento nárůst se pohyboval okolo 12 až 13 procentních bodů). S vyšší kvalitou počátečního vzdělávání roste také pravděpodobnost, že učitel bude deklarovat dosažení cílů hodiny.

Pro zajímavost doplníme, že **předmět**, který učitelé vyučovali ve vybrané třídě²⁷, byl **součástí jejich počátečního vzdělávání** pro 72 % českých učitelů a částečně jej obsahovalo počáteční vzdělání 12 % učitelů. Naopak 16 % učitelů jej ve svém počátečním vzdělávání zahrnutý nemělo. To zhruba odpovídá zjištění o celkové aprobovanosti hospitované výuky (71 % na 2. stupni ZŠ) ve školách navštívených ČŠI ve školním roce 2023/2024. Ve srovnání s průměrem EU je podíl učitelů, u kterých počáteční vzdělávání neobsahovalo daný předmět, výrazně vyšší (o 12 procentních bodů), v rámci zemí EU je celkově nejvyšší.

²⁶ Na otázku „Do jaké míry se domníváte, že Vás Vaše formální vzdělání připravilo na následující jednotlivé stránky Vaší současné výuky?“ odpovídali učitelé na škále „vůbec ne“, „do určité míry“, „docela ano“ a „do velké míry“. Pro potřebu analýzy byly sloučeny odpovědi „docela ano“ a „do velké míry“ do jedné kategorie.

²⁷ Vybraná třída byla dle definice TALIS třída žáků na 2. stupni ZŠ nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia, ve které učitel vyučoval po 11. hodině dopoledne úterý předcházející sběru dat. V případě, že v dané úterý učitel nevyučoval žádnou třídu žáků na 2. stupni ZŠ či v nižších ročnících víceletého gymnázia, měl vybrat třídu, kterou vyučoval ve dni následujícím po tomto úterý.

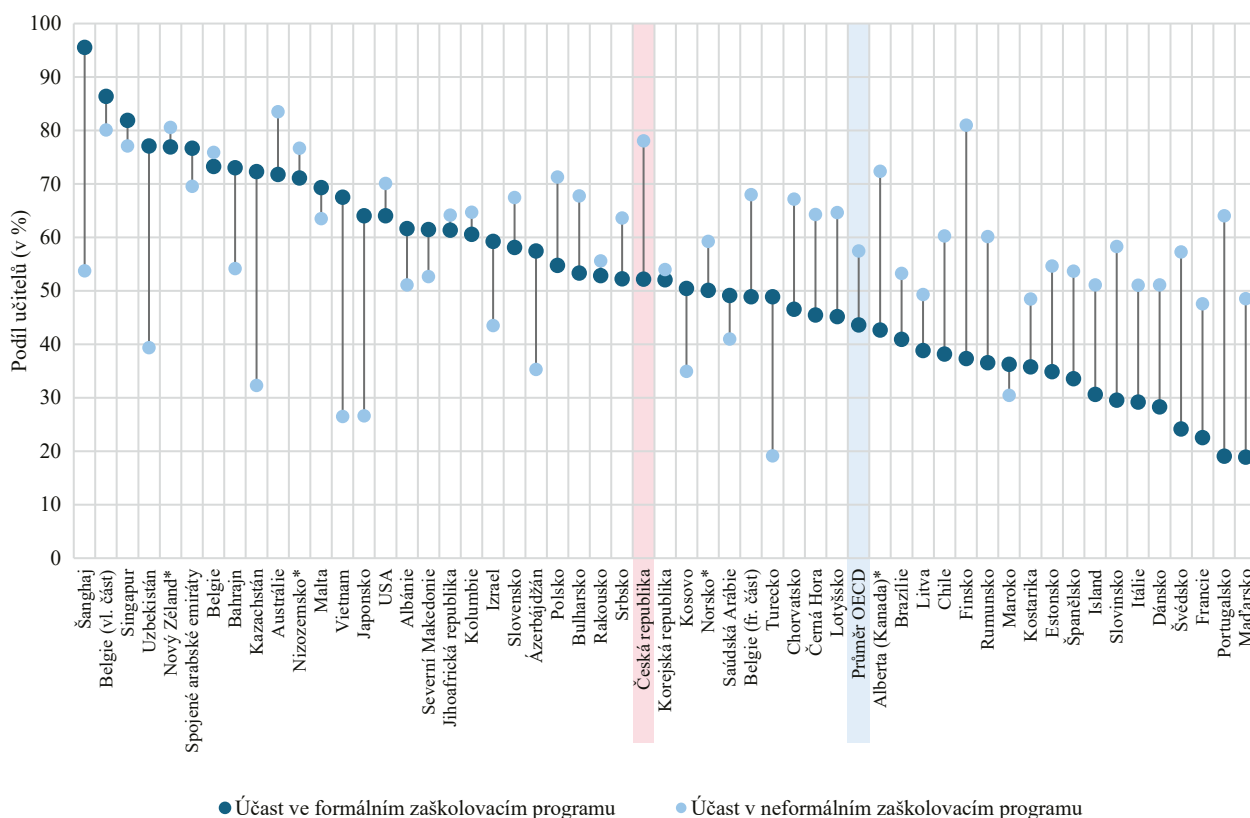
2.2 Je pro učitele dostupné zaškolování a mentoring?

I když je praxe ve výuce součástí učitelské přípravy, cílená podpora na začátku učitelské kariéry je podobně důležitá. Šetření TALIS 2024 proto dále zjišťovalo, zda měli učitelé možnost se po nástupu do své současné školy zúčastnit **zaškolovacích aktivit**. Zaškolovací aktivity ve školách mohou mít formální či neformální charakter²⁸ a mohou být určeny jak novým, tzn. začínajícím učitelům, tak již zkušeným učitelům, kteří jsou noví v dané škole. Při nástupu do současné školy se **formálního zaškolovacího programu** zúčastnila necelá polovina českých učitelů (46 %), neformálního se pak účastnily tři čtvrtiny učitelů. Celková účast alespoň v jedné formě zaškolovacích aktivit dosáhla 81 %, což je v porovnání s průměrem zemí EU (66 %) výrazně nadprůměrný podíl.

Nejvyšší podíl učitelů, kteří v posledních pěti letech nastoupili do své současné školy, se účastnil formálního zaškolování v Šanghaji, vlámské části Belgie a Singapuru (80 % a více), naopak v Maďarsku a Portugalsku se s formálním zaškolováním setkávají učitelé nejméně (méně než 20 %). **Neformální zaškolování** je běžné v Austrálii, ve Finsku, na Novém Zélandu a ve vlámské části Belgie (okolo 80 % učitelů), zatímco nejméně typické je pro učitele v Turecku (méně než 20 %). Česká republika se řadí k pěti zemím, kde je **neformální vzdělávání nejčastější**, a i z hlediska **formálních zaškolovacích aktivit** se pohybuje v **nadprůměrných hodnotách**.

GRAF 2.4 | Účast učitelů nových ve své současné škole ve formálních a neformálních zaškolovacích programech

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



Pozn.: Zobrazeny jsou výsledky pouze za učitele, kteří do své současné školy nastoupili v posledních 5 letech před začátkem sběru dat.

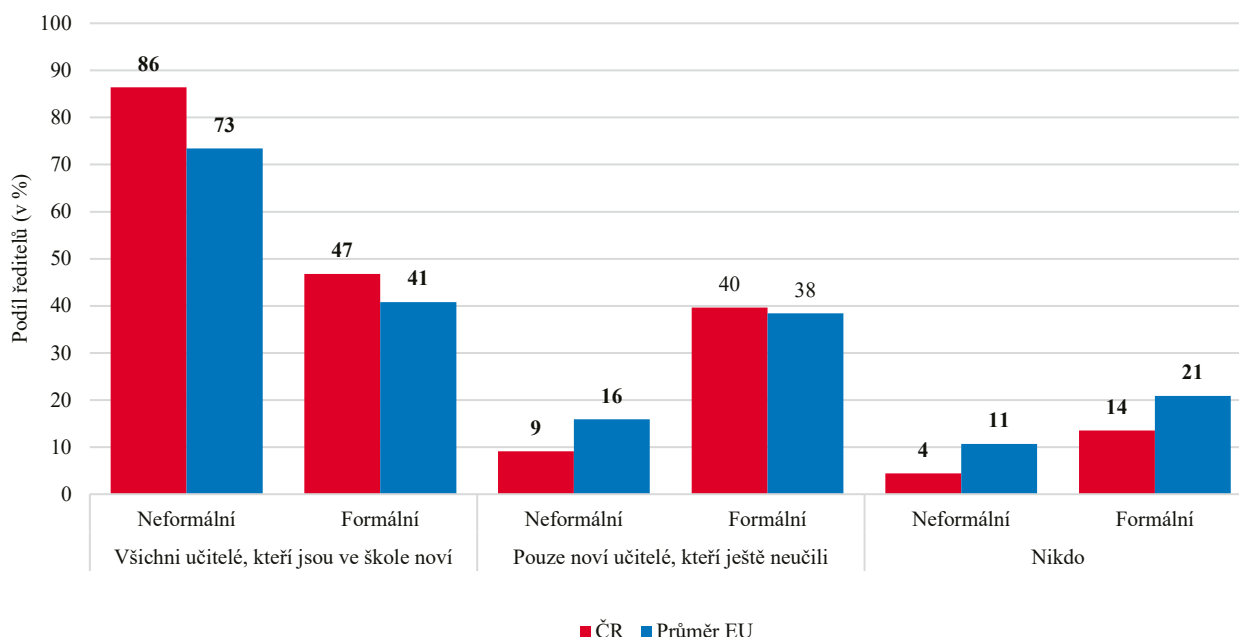
Od roku 2018 **vzrostl podíl zaškolovacích aktivit** ve všech zapojených zemích. V České republice byl zaznamenán nárůst účasti ve formálních aktivitách o 6 procentních bodů a neformálních o 23 procentních bodů. O nárůstu těchto aktivit svědčí také porovnání učitelů, kteří nastoupili do školy v posledních 5 letech, a těch, kteří nastoupili dříve. Jak do formálního, tak neformálního zaškolovacího programu se zapojil významně vyšší podíl učitelů, kteří nastoupili v posledních 5 letech (o 11, resp. 5 procentních bodů). Současně vzrostl od roku 2018 podíl učitelů, kteří působí ve své

²⁸ Mezi formální aktivity patří např. pravidelná kontrola ředitelem, snížení přímé vyučovací povinnosti, formálně nastavený mentoring prováděný zkušenými učiteli apod. Mezi neformální zaškolovací aktivity lze zařadit např. činnosti, které nemají strukturovaný či plánovitý formát a zahrnují obecné uvedení do chodu školy a práce, neformální spolupráci kolegů s dalšími novými učiteli, uvítací příručku apod.

současné škole 5 a méně let, ve formálních programech o 16 procentních bodů a v neformálních zaškolovacích aktivitách o 28 procentních bodů. Širokou dostupnost zaškolovacích programů potvrzují také odpovědi ředitelů (graf 2.5).²⁹

GRAF 2.5 | Nabídka zaškolovacích programů ve školách

(TALIS 2024 – ředitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly škol, kde jsou uvedené programy dostupné. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou vyznačeny tučně.

Součástí zaškolování v současné škole bylo v případě českých učitelů nejčastěji **sdílení či spolupráce s jinými učiteli** (94 % učitelů, kteří se zúčastnili nějaké formy zaškolování), **dohled ředitele nebo zkušených učitelů** a schůzky s nimi (76 %, resp. 75 %) a **obecné/administrativní zaškolení** (75 %). Nejméně často bylo při zaškolování využíváno **snížení výukových povinností** (13 % učitelů). V průměru zemí EU jsou oproti České republice do zaškolování ve větší míře začleněny online aktivity (např. virtuální komunity), portfolia, deníky, diáře a týmová výuka se zkušenějšími učiteli.

Podrobnější analýzy přinesly např. zjištění, že učitelé, kteří jsou nedávnými absolventy a účastnili se formálního zaškolovacího programu, jsou spokojenější ve svém zaměstnání. Totéž platí pro nedávné absolventy, kteří se účastnili neformálního zaškolovacího programu nebo alespoň jedné formy zaškolování. Učitelé, kteří nedávno dokončili školu a zapojili se do neformálního zaškolovacího programu, dále vykazují nižší míru stresu.

Vedle podpory učitelů ve formě zaškolovacích programů byla v šetření pozornost věnována také **mentoringu**.³⁰ Ve své současné škole dostalo přiděleného mentora 11 % českých učitelů (7 % v průměru EU). Podíváme-li se na skupinu začínajících učitelů, přiděleného mentora dostalo 36 % z nich, což je významně více než v průměru zemí EU (25 %). Mezi země a vzdělávací systémy s nejvyšším podílem začínajících učitelů, kteří mají přiděleného mentora, se řadí Šanghaj a Bahrajn (65 % a více učitelů), na druhém konci spektra se pak nachází Černá Hora (5 % učitelů).

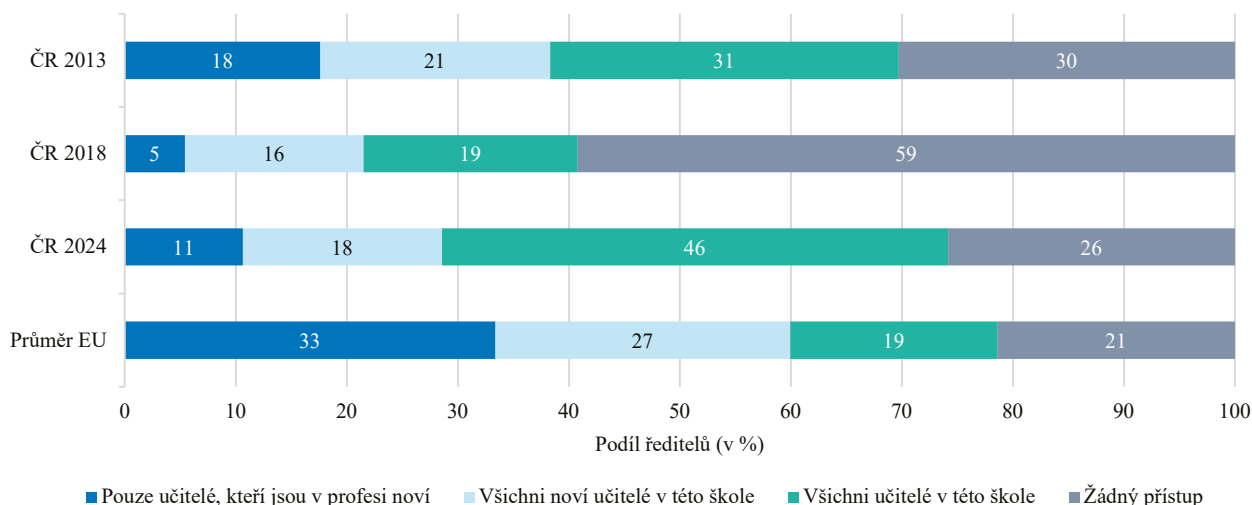
Od roku 2013 vzrostl v České republice podíl začínajících učitelů s přiděleným mentorem o 20 procentních bodů, což je **největší nárůst ze všech zemí**, kde bylo možné učinit srovnání napříč jednotlivými cykly šetření. Současně vzrostl podíl učitelů, kteří jsou mentory, z 8 % na 17 %. Dle výpovědí ředitelů je nějaká forma mentoringu, ať už pouze pro nové, nebo pro všechny učitele, dostupná ve třech čtvrtinách českých škol. V průměru zemí EU je mentoring typičtější pro nové učitele a zejména ty, kteří jsou v profesi noví. Ve více než třech čtvrtinách případů se předmět učitele, kterému je mentor přidělen, shoduje s hlavními vyučovanými předměty mentora.

²⁹ Ředitelé na otázku „Kterí učitelé v této škole mají přístup k zaškolovacím aktivitám?“ volili následující odpovědi: „všichni učitelé, kteří jsou ve škole noví“, „pouze noví učitelé, kteří ještě neučili“ a „nikdo“ v členění na Formální zaškolovací program a Neformální zaškolovací aktivity.

³⁰ „Mentorování“ bylo v TALIS 2024 definováno jako způsob, jakým mohou ve školách zkušenější učitelé podpořit méně zkušené učitele. Tato podpůrná struktura se může týkat všech učitelů ve škole nebo jenom nových učitelů. Netýká se mentorování studentů pedagogiky, kteří mají praxi v této škole.

GRAF 2.6 | Přístup k mentoringu ve školách

(TALIS 2013, 2018, 2024 – ředitelský dotazník)



Právě šetření TALIS v minulosti opakovaně poukazovalo na nízkou dostupnost mentoringu pro české učitele vyplývající z mezinárodního srovnání. Kromě podpory mentoringu v programech ESF zavedla Česká republika novelou zákona o pedagogických pracovnících³¹ dvouleté adaptační období pro začínající učitele (s účinností od 1. 1. 2024). Současně byla zavedena pozice uvádějícího a provázejícího učitele. Noví učitelé tak mají k dispozici zkušeného učitele – mentora, který jim pomáhá na začátku jejich učitelské kariéry, metodicky je vede a poskytuje jim průběžnou zpětnou vazbu. Od roku 2024 školy také nově získávají finanční prostředky na učitele v adaptačním období formou normativů přímo ze státního rozpočtu. Mentoři jsou rovněž podporováni prostřednictvím školení, snížené pracovní zátěže a finančního ohodnocení. Současné výsledky šetření TALIS 2024 již tedy pravděpodobně částečně reflektují i dopady tohoto opatření.

Další analýzy ukázaly, že ve svém zaměstnání jsou spokojenější začínající učitelé, kteří mají přiděleného mentora. Obecně se skutečnost, že má učitel přiděleného mentora nebo je sám mentorem, pojí s vyšší spokojeností v zaměstnání.

2.3 Učí se učitelé?

Vzhledem k rychlým společenským změnám je nezbytné, aby se učitelé neustále profesně rozvíjeli, přičemž v řadě zemí je povinnost průběžného vzdělávání uložena zákonem. Ze šetření TALIS vyplývá, že účast učitelů v dalším profesním vzdělávání je téměř univerzální – ve všech zapojených zemích se pohybuje od 87 % do 100 % (v České republice je to 98 %). Čeští učitelé se v posledních 12 měsících před sběrem dat zúčastnili v průměru 4,4 různých druhů aktivit profesního vzdělávání, což je více než v průměru EU (3,9).

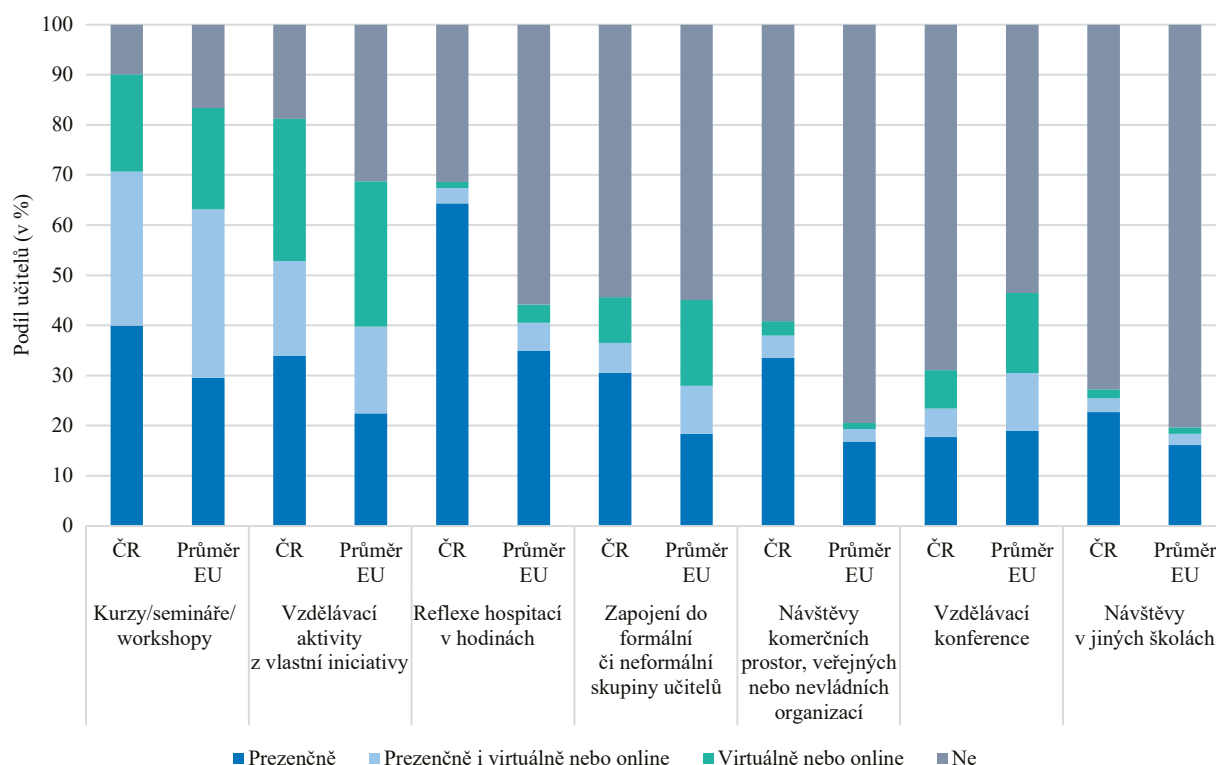
2.3.1 Jaké jsou formy průběžného vzdělávání učitelů?

Nejčastěji profesní vzdělávání probíhalo formou **kurzů, seminářů, workshopů** (90 %) nebo ve formě **vzdělávacích aktivit z vlastní iniciativy** (81 %). Oproti svým kolegům z EU využívali čeští učitelé ve větší míře reflexe hospitací v hodinách (69 % v ČR vs. 44 % v EU) a návštěvy komerčních prostor nebo externích organizací ve vazbě na výuku (41 % v ČR vs. 21 % v EU). Naopak v zemích EU jsou častěji součástí profesního vzdělávání vzdělávací konference (46 % v EU vs. 31 % v ČR).

³¹ Zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

GRAF 2.7 | Účast ve vybraných aktivitách průběžného profesního vzdělávání

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Šetření TALIS 2024 se dále zaměřovalo na to, jakou formou tyto aktivity probíhaly – zda prezenčně, virtuálně, či oběma způsoby (graf 2.7). Dvě nejběžnější aktivity byly současně těmi, které probíhaly nejčastěji **ve virtuálním nebo online prostoru**. Virtuální či online prostředí umožňuje přístup ke vzdělávacím aktivitám také učitelům, kteří by se prezenčního vzdělávání z různých důvodů zúčastnit nemohli.

Rozdíly v prezenční účasti na nejčastějších formách profesního vzdělávání z hlediska pohlaví (s výjimkou častější účasti mužů v kurzech a seminářích) či věku nebyly v České republice zjištěny. Mezi začínajícími a zkušenými učiteli sice nebyly zaznamenány významné rozdíly v celkové účasti, nicméně se lišily jednotlivé aktivity profesního vzdělávání. Zkušení učitelé s praxí nad 10 let se častěji účastnili kurzů, seminářů, workshopů, vzdělávacích konferencí, návštěv komerčních prostor a zapojovali se do skupin učitelů zaměřených na profesní rozvoj. Začínající učitelé se naopak ve větší míře zapojovali do reflexí hospitací v hodinách. Největší rozdíl mezi začínajícími a zkušenými učiteli byl zaznamenán v účasti na formálních kvalifikačních programech, kterých se logicky častěji účastnili začínající učitelé (o 27 procentních bodů).

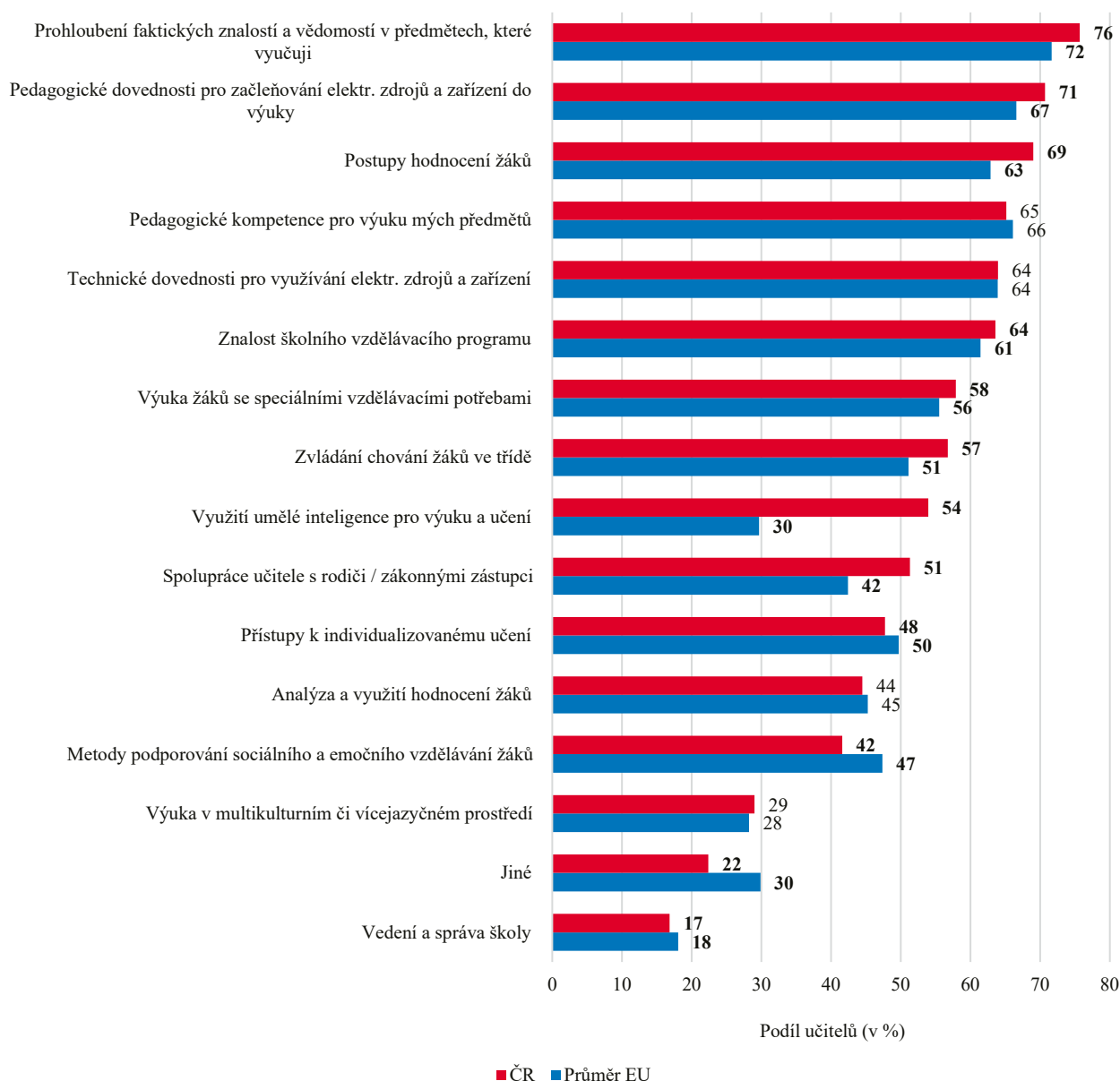
2.3.2 Jaký je obsah průběžného vzdělávání učitelů?

Průběžné vzdělávání se z tradičních oblastí nejčastěji zaměřovalo na **prohloubení faktických znalostí a vědomostí ve vyučovaném předmětu** (76 %), z nových témat potom na pedagogické dovednosti pro **začleňování elektronických zdrojů a zařízení do výuky** (71 %). Mezi hojně zastoupené oblasti patřily také postupy hodnocení žáků, pedagogické kompetence pro vyučované předměty, technické dovednosti pro využívání elektronických zdrojů a zařízení a znalost školního vzdělávacího programu (všechny nad 60 %).

Největší rozdíl oproti průměru zemí EU byl zaznamenán v účasti na vzdělávacích aktivitách zaměřených na **umělou inteligenci pro výuku a učení**, které čeští učitelé uváděli **ve výrazně větší míře** (54 % v ČR oproti 30 % v EU). Společně se Slovinskem se Česká republika řadí mezi země, kde byla účast na vzdělávání zaměřeném na umělou inteligenci nejvyšší v rámci zemí EU. Ze všech zemí zapojených do šetření pak byla účast na vzdělávání zaměřeném na umělou inteligenci nejčtenější v Singapuru a Spojených arabských emirátech (nad 70 %), zatímco nejméně se takového vzdělávání účastnili učitelé ve Francii a francouzské části Belgie (méně než 20 %).

GRAF 2.8 | Obsah průběžného profesního vzdělávání

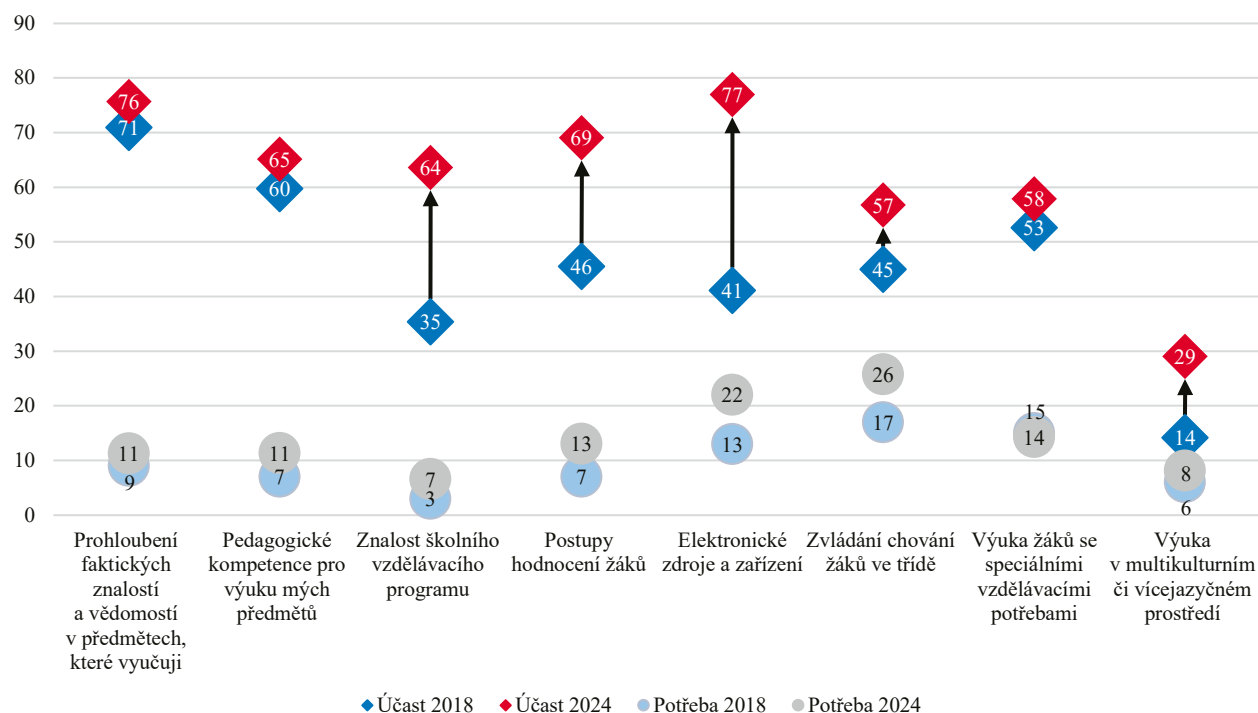
(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Z porovnání začínajících a zkušených učitelů s praxí nad 10 let vyplývá, že profesní vzdělávání začínajících učitelů častěji obsahovalo pedagogické kompetence pro vyučované předměty, znalost kurikula, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a začleňování umělé inteligence do výuky (zaznamenané rozdíly byly v rozmezí od 4 do 13 procentních bodů). Naopak zkušení učitelé s více než desetiletou praxí se ve větší míře (o 4 až 5 procentních bodů) účastnili vzdělávání v oblasti pedagogických a technických dovedností pro začleňování a využívání elektronických zdrojů a zařízení ve výuce, v oblasti analýzy a využití hodnocení žáků a v oblasti spolupráce s rodiči či zákonnými zástupci.

GRAF 2.9 | Účast a potřeba průběžného profesního vzdělávání – vývoj od roku 2018 ve vybraných oblastech
(TALIS 2018, TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Česká republika zaznamenala od roku 2018 statisticky **významný nárůst účasti ve všech oblastech průběžného vzdělávání**, kde bylo možné učinit srovnání. K největší změně došlo v **oblasti elektronických zdrojů a zařízení**, přičemž se jednalo o **největší nárůst** ze všech zemí zapojených do šetření v obou cyklech (o 36 procentních bodů).³² Nárůst pravděpodobně souvisel s podpůrnými aktivitami, které pro školy od roku 2022 zajišťoval Národní pedagogický institut v souvislosti se zaváděním kurikulárních změn týkajících se tzv. nové informatiky. Značných změn doznala také oblast znalosti školního vzdělávacího programu a nárůst o 28 procentních bodů byl opět největší ze všech zapojených zemí. Významné rozdíly byly zjištěny také v účasti na vzdělávání, které se týkalo hodnocení žáků (o 24 procentních bodů), výuky v multikulturním prostředí (o 15 procentních bodů) a zvládání chování žáků ve třídě (o 12 procentních bodů).

Celkem 57 % učitelů v České republice uvedlo, že absolvované aktivity profesního vzdělávání měly „docela“ nebo „do velké míry“ pozitivní dopad na jejich vyučování, což odpovídá průměru EU. Nejvyšší podíl takových učitelů byl zjištěn v Albánii, Vietnamu a Portugalsku (nad 90 %), naopak nejméně jich bylo ve Finsku (pod 30 %). V České republice deklarovaly pozitivní dopady ve větší míře ženy učitelky oproti mužům učitelům, mladší učitelé do 30 let ve srovnání s učiteli ve věku 50 a více let a začínající učitelé oproti zkušeným učitelům. Učitelé, kteří pozitivně hodnotili absolvované profesní vzdělávání, častěji uváděli, že se jim daří naplňovat cíle hodiny.

2.3.3 Jaké jsou potřeby učitelů v průběžném vzdělávání?

Kromě reálné účasti učitelů v profesním vzdělávání zjišťuje šetření TALIS také deklarovanou **potřebu dalšího vzdělávání**. Učitelé uváděli své odpovědi na škále „v současnosti nemám potřebu“, „malou potřebu“, „střední potřebu“ a „velkou potřebu“ ve stejných oblastech jako v případě účasti.³³ V zemích EU by se učitelé nejčastěji chtěli vzdělávat v dovednostech pro využívání umělé inteligence ve výuce – v této oblasti uvedl velkou potřebu se vzdělávat každý

³² Aby bylo možné oba roky porovnat, bylo nutné sloučit dvě položky: „pedagogické dovednosti pro začleňování elektronických zdrojů a zařízení do výuky“ a „technické dovednosti pro využívání elektronických zdrojů a zařízení“ do jedné, protože v roce 2018 byla oblast elektronických zdrojů a zařízení sledována společně.

³³ Výsledky jsou dále prezentovány pouze za kategorii „velkou potřebu“.

čtvrtý učitel. V České republice se potřeba získat dovednosti pro **využívání umělé inteligence** (23 % učitelů³⁴) umístila až za potřebou **zvládnání chování žáků ve třídě**, kterou uvedlo 26 % učitelů. Třetí nejžádanější oblastí bylo v České republice vzdělávání **v oblasti elektronických zdrojů a zařízení**³⁵ (22 %).

Největší rozdíly byly při srovnání s průměrem EU zjištěny v oblasti **výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (14 % v ČR oproti 24 % v EU, kde jde o druhou nejčastější oblast), **výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí** (8 % v ČR ve srovnání s 15 % v EU) a **metod podporování sociálního a emočního učení žáků** (16 % v ČR oproti 21 % v EU). Tradiční oblasti, jako je prohloubení faktických znalostí a vědomostí, pedagogika vyučovaných předmětů a znalost vzdělávacích programů, které jsou učiteli hojně navštěvované v rámci profesního vzdělávání, vykazují nižší míru potřeby dalšího vzdělávání (11 % a méně).

Dále bylo zjištěno, že **začínající učitelé** vyjádřili potřebu vzdělávání v oblasti **zvládnání chování žáků ve třídě** výrazně častěji než jejich zkušení kolegové (rozdíl činil 17 procentních bodů). Současně se Česká republika řadí mezi země, kde od roku 2018 vzrostl podíl začínajících učitelů, kteří vyjádřili potřebu se dále vzdělávat v této oblasti. Začínající učitelé se také častěji řadí do skupiny učitelů, kteří absolvovali vzdělávání v oblasti zvládnání chování žáků ve třídě a současně vyjádřili potřebu dalšího vzdělávání v této oblasti (20 % ve srovnání se 13 % zkušených učitelů). Ve větší míře jsou také zastoupeni ve skupině učitelů, kteří se takového vzdělávání neúčastnili, ale deklarovali jeho potřebu (17 % začínajících učitelů oproti 7 % zkušených učitelů).

Velká potřeba dalšího vzdělávání v oblasti zvládnání chování žáků ve třídě koresponduje se zjištěními o počátečním vzdělávání, kdy připravenost v této oblasti uvedl nejmenší podíl českých učitelů ze všech zapojených zemí (viz graf 2.2). Přestože je kázeňské klima ve třídách vnímáno českými učiteli ve srovnání s učiteli z jiných zemí EU významně pozitivněji (viz kapitola 1.5.3), zhruba pro třetinu učitelů (a téměř polovinu začínajících učitelů) představuje udržování kázně zdroj stresu (viz kapitola 1.5.4). Současně platí, že sebedůvěra v řízení třídy žáků narůstá s vyšším věkem a vyšší mírou zkušeností (viz kapitola 4.4).

Učitelé, kteří reportovali velkou potřebu v oblasti zvládnání chování žáků ve třídě a v oblasti hodnocení žáků, v menší míře uváděli, že se jim podařilo naplnit cíle hodiny. Učitelé, pro které byla tato profese jejich druhou volbou, ve větší míře uváděli potřebu vzdělávání v oblasti pedagogických kompetencí vyučovaných předmětů.

2.3.4 Co učitelům brání v profesním vzdělávání?

Aby se učitelé mohli profesně vzdělávat, potřebují k tomu mít nastavené vhodné podmínky. Proto šetření TALIS dlouhodobě zaměřuje svou pozornost na oblast překážek účasti v profesním vzdělávání. Nejčastější překážkou účasti na profesním vzdělávání představuje pro české učitele **kolize s pracovním rozvrhem a nedostatek času kvůli jiným závazkům a povinnostem** – tyto překážky uváděla přibližně polovina učitelů.³⁶ Ostatní překážky jmenovalo méně než 30 % učitelů. Z porovnání s průměrem zemí EU je patrné, že za překážky považovali učitelé ze zemí EU většinu nabízených skutečností ve výrazně větší míře než čeští učitelé. Zjištění, že Česká republika patří mezi země s nejnižším podílem učitelů, pro něž je nedostatek nabídky profesního vzdělávání překážkou, svědčí o relativně dobré dostupnosti dalšího vzdělávání.

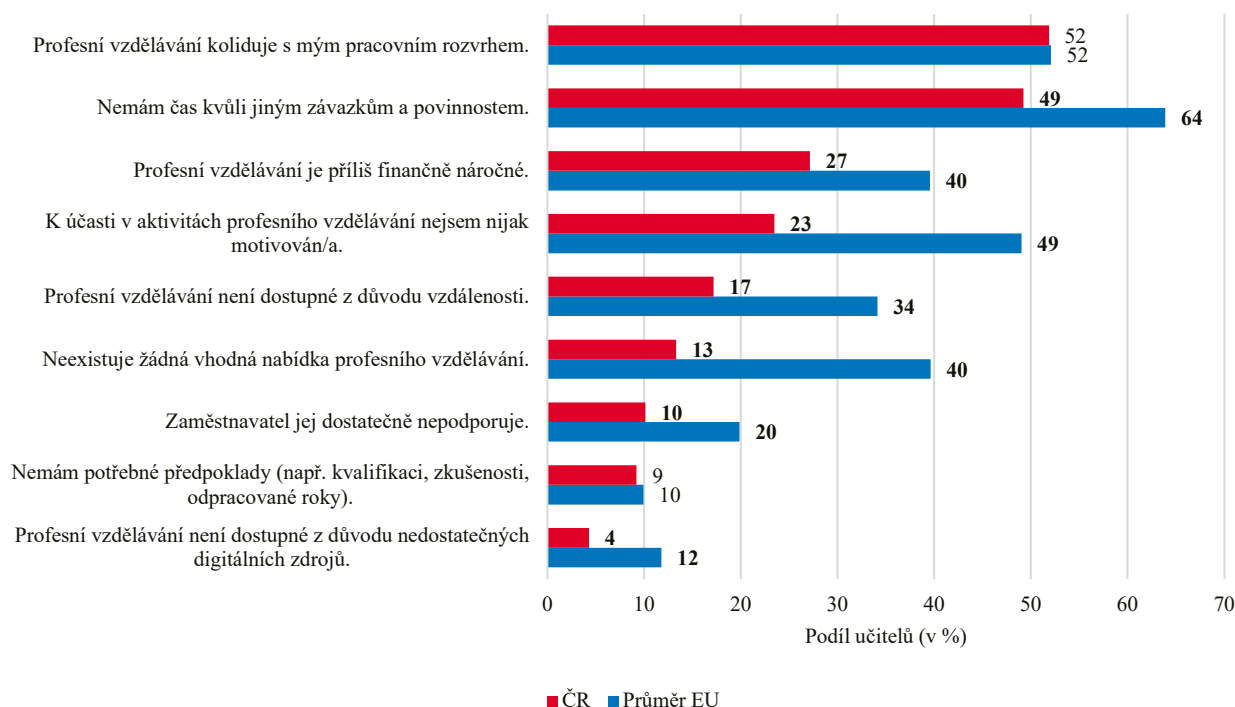
³⁴ Učitelé byli dále rozčleněni do skupin podle účasti a potřeby se vzdělávat v oblasti umělé inteligence. V České republice nejvíce učitelů absolvovalo vzdělávání v oblasti umělé inteligence a nepotřebuje se dále vzdělávat v této oblasti (41 %). Druhou nejpočetnější skupinou jsou učitelé, kteří se neúčastnili takového vzdělávání ani nereportovali jeho potřebu (36 %). Další skupinu představují učitelé, kteří vzdělávání v oblasti umělé inteligence absolvovali a nadále uvádějí velkou potřebu se vzdělávat v této oblasti (13 %). Je možné, že absolvované vzdělávání nenaplnilo zcela jejich očekávání nebo že si uvědomují další oblasti, ve kterých je třeba se dozdělat. Poslední desetina učitelů se vzdělávání v oblasti umělé inteligence neúčastnila, ale deklarovala vysokou potřebu jej absolvovat (v porovnání s průměrem EU jde o podprůměrný podíl).

³⁵ Opět se jedná o sloučenou kategorii pedagogických a technických dovedností pro využívání elektronických zdrojů a zařízení ve výuce, aby bylo možné učinit srovnání s cyklem TALIS 2018. Vysokou potřebu dále se vzdělávat v oblasti pedagogických dovedností, stejně jako v oblasti technických dovedností vyjádřilo 19 % učitelů.

³⁶ Na otázku „*Nakolik souhlasíte nebo nesouhlasíte s tím, že některá z následujících skutečností představuje překážku ve Vaší účasti v profesním vzdělávání?*“ odpovídali učitelé na škále „rozhodně nesouhlasím“, „nesouhlasím“, „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“. Výsledné podíly jsou uváděny za sloučenou kategorii „rozhodně souhlasím“ a „souhlasím“.

GRAF 2.10 | Překážky účasti v profesním vzdělávání

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Srovnání za poslední tři cykly šetření přináší pozitivní zjištění, že nedostatek podpory ze strany zaměstnavatele, neexistence vhodné nabídky a nedostatek motivace jako překážky profesního vzdělávání od roku 2013 a 2018 významně poklesly. Naopak podíl učitelů, pro které je nedostatek času kvůli jiným závazkům a povinnostem překážkou účasti v profesním vzdělávání, vzrostl od roku 2018 o 14 procentních bodů.

Začínající učitelé významně častěji deklarovali nedostatek potřebných předpokladů, finanční náročnost, kolizi s jinými závazky či povinnostmi a neadekvátní digitální zdroje jako překážky profesního vzdělávání ve srovnání se svými zkušenějšími kolegy. Ti se naopak ve větší míře domnívají, že neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání.

Vzdálenost jako překážku častěji uváděli učitelé ve školách v menších obcích, jiné závazky a povinnosti ve větší míře za překážku považovaly ženy učitelky a nedostatek podpory zaměstnavatele byl častěji zaznamenán ve veřejných školách.

3

Nové výzvy v digitálním světě

3 NOVÉ VÝZVY V DIGITÁLNÍM SVĚTĚ

Rychlý rozvoj digitálních technologií a nástup umělé inteligence zásadně mění prostředí, ve kterém učitelé pracují. Školy se musí vyrovnávat nejen s otázkou, jak moderní technologie smysluplně začleňovat do výuky, ale i s tím, jaké kompetence a postoje k jejich využívání učitelé potřebují. TALIS 2024 proto zkoumá, zda a jak učitelé digitální nástroje a umělou inteligenci využívají a jaké příležitosti či překážky přitom vnímají.

3.1 Digitální technologie: drží učitelé krok?

Nárůst využití digitálních technologií ve všech oblastech života, včetně vzdělávání, přináší učitelům nutnost přizpůsobovat se novým požadavkům. V důsledku pandemie covidu-19 se sice výrazně rozšířilo využití digitálních nástrojů ve školách, dopad na samotné vzdělávací procesy byl však již méně výrazný. Digitální nástroje mohou být využívány pro celou řadu pedagogických přístupů, šetření TALIS 2024 proto zjišťovalo, jaké postoje učitelé zastávají ve vztahu k využívání elektronických zdrojů a zařízení³⁷ ve výuce, k jakým účelům je využívají, jaké podmínky mají ve školách pro začleňování digitálních technologií do výuky a jaká je míra jejich sebedůvěry ve využívání elektronických zdrojů a zařízení.

Převážná většina českých učitelů (více než 80 %) rozhodně souhlasila nebo souhlasila s tím, že používání elektronických zdrojů a zařízení při vzdělávání žáků pomáhá žákům **prohlubovat zájem o studium**, pomáhá žákům **efektivně spolupracovat na zadaných úkolech** a pomáhá žákům **rozvíjet dovednosti pro plánování a sledování jejich práce**. S tím, že využívání elektronických zdrojů a zařízení pomáhá žákům **zlepšovat jejich studijní výsledky** (rozhodně), souhlasil již menší, ale přesto stále vysoký podíl učitelů (76 %). V porovnání s průměrem EU vyjádřil souhlas se všemi uvedenými přínosy významně vyšší podíl českých učitelů.³⁸ Přínosy elektronických zdrojů a zařízení ocenili začínající učitelé ve větší míře než zkušení učitelé s praxí nad 10 let a učitelé mladší 30 let v porovnání s nejstarší věkovou skupinou 50 a více let.

Některé nepříznivé dopady elektronických zařízení však vnímají čeští učitelé podobně často jako přínosy. Čtyři pětiny učitelů se domnívají, že využívání elektronických zdrojů a nástrojů má **nepříznivý vliv na kvalitu života žáků**, 75 % učitelů si myslí, že **omezují rozsah komunikace tváří v tvář** mezi žáky, a podle 71 % z nich vede k tomu, že žáci **vydávají obsah z internetu za vlastní práci**. Právě obavu z plagiátorství vyjádřili učitelé v průměru zemí EU nejčastěji (76 %). Méně než polovina učitelů v ČR i v průměru EU se domnívá, že elektronické zdroje a nástroje **rozptylují žáky při učení**. K negativním stránkám využití elektronických zdrojů a zařízení se častěji přikláněli zkušení učitelé, starší učitelé a učitelé na nižším stupni víceletých gymnázií.

V rámci šetření TALIS 2024 bylo také zjišťováno, do jaké míry využívají učitelé elektronické zdroje a zařízení ve výuce ve vybrané třídě.³⁹ Uváděné výsledky se týkají učitelů, kteří uvedli odpověď „často“ nebo „vždy“ v daných oblastech. V České republice i v průměru zemí EU převládá využití elektronických zdrojů a zařízení **pro logistické účely**, např. si učitelé elektronicky vedou přehledy o známkách žáků, zadávají jim úkoly a vybírají je zpátky (69 %, resp. 64 % učitelů). Druhým nejčastějším způsobem využití těchto zdrojů je **prezentace informací žákům formou přímé výuky** (64 %). Zhruba dvě pětiny českých učitelů **nahrazují tištěné materiály elektronickými zdroji**. Naopak nejmenší využití našly elektronické zdroje a zařízení pro **navazování spolupráce mimo školu** (11 %).⁴⁰

³⁷ V cyklu TALIS 2024 byl výraz „digital resources and devices“ překládán jako elektronické zdroje a zařízení.

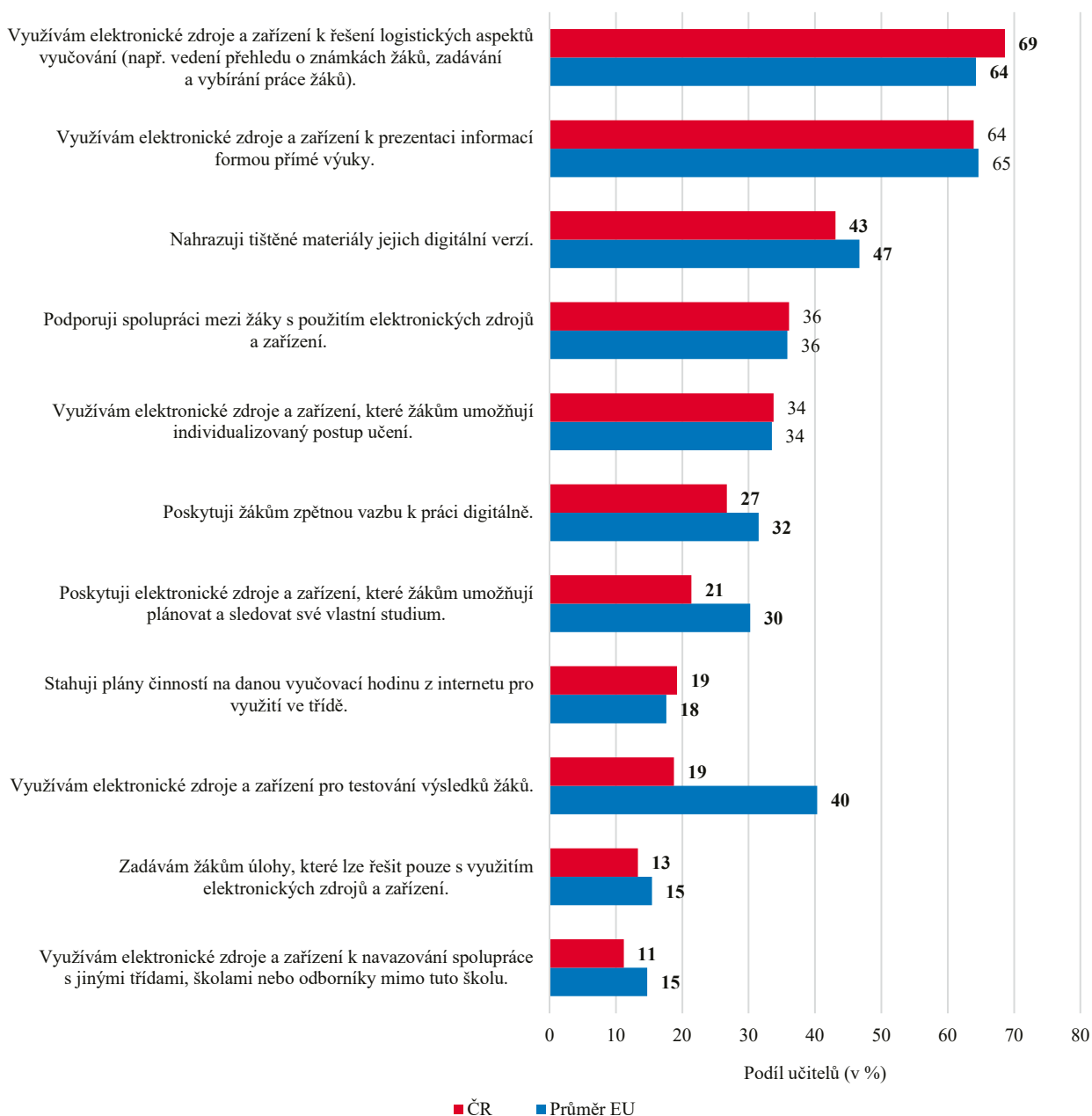
³⁸ Podobně se přínosům a negativním dopadům z pohledu učitelů věnovalo šetření ICILS 2023. Blíže viz [ČŠI \(2024\). Národní zpráva ICILS 2023](#).

³⁹ Vybraná třída byla dle definice TALIS třída žáků na 2. stupni ZŠ nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia, ve které učitel vyučoval po 11. hodině dopoledne úterý předcházející sběru dat. V případě, že v dané úterý učitel nevyučoval žádnou třídu žáků na 2. stupni ZŠ či v nižších ročnících víceletého gymnázia, měl vybrat třídu, kterou vyučoval ve dni následujícím po tomto úterý.

⁴⁰ Způsoby využití elektronických zdrojů a zařízení odpovídají nástrojům, které učitelé žáků 8. ročníku zařazují do výuky dle šetření ICILS 2023, kde se ukázala vyšší míra využití obecných nástrojů typu PowerPoint, Word a běžně dostupných informačních zdrojů oproti specifickým nástrojům pro učení žáků. Blíže viz [ČŠI \(2024\). Národní zpráva ICILS 2023](#).

GRAF 3.1 | Využití elektronických zdrojů a zařízení ve vybrané třídě

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří se „často“ nebo „vždy“ věnují ve vyučovacích hodinách ve vybrané třídě uvedeným činnostem. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Jak ilustruje graf 3.1, největší rozdíl mezi českými učiteli a průměrem učitelů EU byl zjištěn ve využití elektronických zdrojů a zařízení pro **testování žáků** – v zemích EU je tímto způsobem využívá dvojnásobný podíl učitelů. Právě v této oblasti se nejvíce liší čeští muži učitelé a ženy učitelky – elektronické zdroje a zařízení za účelem testování žáků využívá o 8 procentních bodů více mužů učitelů. Pro ČR také platí, že zatímco nejmladší učitelé (pod 30 let) využívají elektronické zdroje a zařízení ve výrazně větší míře pro prezentaci informací formou přímé výuky a stahování plánů činností oproti starším učitelům (50 let a více) o 12 procentních bodů, starší učitelé je využívají častěji pro logistické účely ve srovnání s nejmladšími učiteli (o 7 procentních bodů).

To, nakolik učitelé využívají elektronické zdroje a nástroje, silně souvisí s tím, jaké k nim zastávají postoje – učitelé, kteří se častěji přiklání k přínosům elektronických zdrojů a nástrojů pro výuku, je častěji využívají pro výuku v celé třídě i pro individualizovanou výuku. Toto zjištění platí pro všechny zapojené země a vzdělávací systémy.

Dále bylo zjištěno, že využití elektronických zdrojů a zařízení je častější v neveřejných školách a ve třídách, kde je více než 10 % žáků, kteří mají potíže s porozuměním jazyku výuky, tj. češtině (v tomto případě při výuce celé třídy). Pro

individualizovanou výuku a hodnocení zařazují elektronické zdroje a zařízení ve větší míře učitelé ve třídách s více než 30 % žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby.

Využívání elektronických zdrojů a zařízení může být omezeno **nedostatečným nebo nevhodným vybavením digitálními technologiemi pro výuku**. V České republice však **pouze 7 % učitelů** vyučuje ve školách, kde ředitel vnímá tuto oblast jako **nedostatečnou**. V porovnání s průměrem zemí EU (10 %) se jedná o podprůměrný podíl.

S využíváním elektronických zdrojů a zařízení se pojí také sebedůvěra učitelů ve vlastní schopnost využívat technologie ve výuce.⁴¹ Více než tři čtvrtiny českých učitelů se domnívají, že se zvládají **naučit používat novou techniku**, umí **vysvětlovat žákům potenciální rizika** používání elektronických zdrojů a zařízení a určit, **které elektronické zdroje a zařízení by podpořily výuku jejich předmětů**. Okolo tří čtvrtin učitelů dle svého vyjádření zvládá využívat elektronické zdroje a zařízení k inovativnímu výkladu látky a volit taková zařízení, která zlepšují vzdělávání žáků. Přibližně 70 % učitelů pak deklarovalo schopnost podpořit vzdělávání žáků pomocí elektronických zdrojů a zařízení a přizpůsobovat využívání těchto zařízení různým výukovým činnostem. Všechny sledované činnosti byly zaznamenány v podobné míře také v zemích EU (statisticky významné rozdíly se pohybovaly max. do 5 procentních bodů). Ze zemí EU si nejvíce věří v této oblasti (měřeno na škále *sebedůvěry ve využívání elektronických zdrojů a zařízení*)⁴² maďarští a rumunští učitelé, nejméně naopak učitelé ve Finsku a vlámské části Belgie. Vyšší sebedůvěru v oblasti využívání elektronických zdrojů a zařízení vykazali v České republice muži učitelé, mladší učitelé a začínající učitelé oproti zkušeným (měřeno rovněž na škále). Další analýzy pak přinesly zjištění, že učitelé, kteří si více věří v oblasti elektronických zdrojů a zařízení, častěji využívají tyto zdroje a zařízení ve výuce.

Kromě sebedůvěry v oblasti využívání elektronických zdrojů a zařízení se šetření TALIS 2024 zaměřilo také na to, nakolik učitelé pomocí elektronických zdrojů a zařízení dokážou podpořit vzdělávání žáků. 70 % českých učitelů se domnívá, že „docela“ nebo „do velké míry“ podporu žáků pomocí elektronických zdrojů a zařízení zvládá, což je shodný podíl jako v průměru zemí EU. Více si v oblasti podpory žáků pomocí elektronických zdrojů a zařízení věří podobně jako v předchozím případě začínající učitelé oproti zkušeným učitelům a mladší učitelé v porovnání se staršími kolegy.

3.2 Umělá inteligence – pomocník učitelů?

Od té doby, co společnost OpenAI zveřejnila na podzim roku 2022 ChatGPT a zejména na jaře roku 2023 model ChatGPT 4, se skokově zvýšilo využití umělé inteligence (AI) v běžném životě. Dostupnost velkých jazykových modelů umožnila jejich začlenění do výuky nebo její přípravy, byť role těchto modelů zůstává stále nevyjasněná. Šetření TALIS 2024 zjišťovalo, zda učitelé využívají umělou inteligenci při výuce nebo k usnadnění učení žáků, jakými způsoby ji využívají, případně proč využívána není.

Ukázalo se, že v posledních 12 měsících před sběrem dat (tj. před jarem 2024) **využila umělou inteligenci**⁴³ při výuce nebo k usnadnění učení žáků **necelá polovina českých učitelů** (46 %). To je významně více, než činí průměr EU (32 %). Jistě tomu napomohla vysoká míra účasti českých učitelů na profesním vzdělávání zaměřeném na umělou inteligenci, která byla v porovnání s EU nadprůměrná. Mezi země, kde byl zaznamenán nejvyšší podíl učitelů využívajících umělou inteligenci, se řadí Spojené arabské emiráty a Singapur (75 % učitelů). Na druhém konci spektra se pak nachází Francie a Japonsko (14 %, resp. 17 % učitelů).

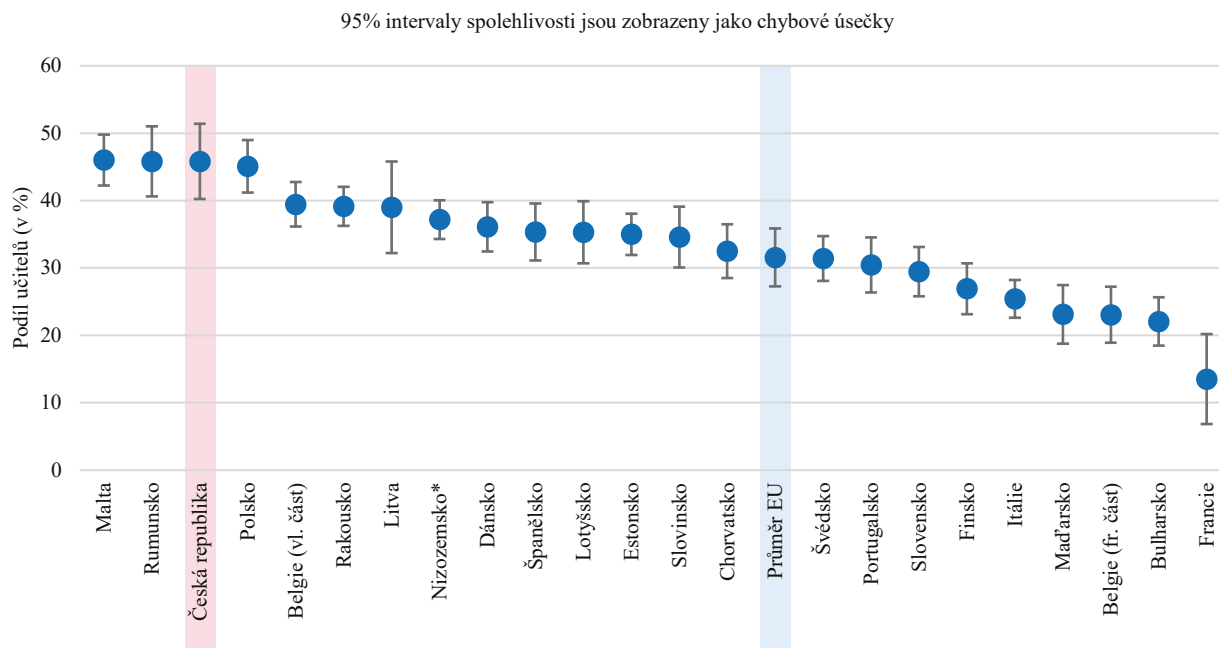
⁴¹ Na otázku „Do jaké míry zvládáte následující úkoly týkající se elektronických zdrojů a zařízení?“ volili učitelé odpovědi „vůbec ne“, „do určité míry“, „docela ano“ a „do velké míry“. Pro další analýzy byly sloučeny odpovědi „docela ano“ a „do velké míry“ do jedné kategorie.

⁴² Škálu o střední hodnotě 10 a směrodatné odchylce 2 tvořily následující položky: „Určit elektronické zdroje a zařízení, které by podpořily výuku mých předmětů“, „Využívat elektronické zdroje a zařízení k inovativnímu výkladu látky mým žákům“, „Volit elektronické zdroje a zařízení, které zlepšují vzdělávání žáků“, „Přizpůsobovat využívání elektronických zdrojů a zařízení různým výukovým činnostem“, „Naučit se používat techniku, která je pro mě nová“.

⁴³ „Umělá inteligence“ byla v šetření TALIS definována jako schopnost počítačů vykonávat úkoly, které jsou tradičně považovány za úkoly vyžadující lidskou inteligenci. Může se jednat o vytváření předpovědí, navrhování rozhodnutí nebo generování textu.

GRAF 3.2 | Využití umělé inteligence v zemích EU – podíl učitelů (v %)

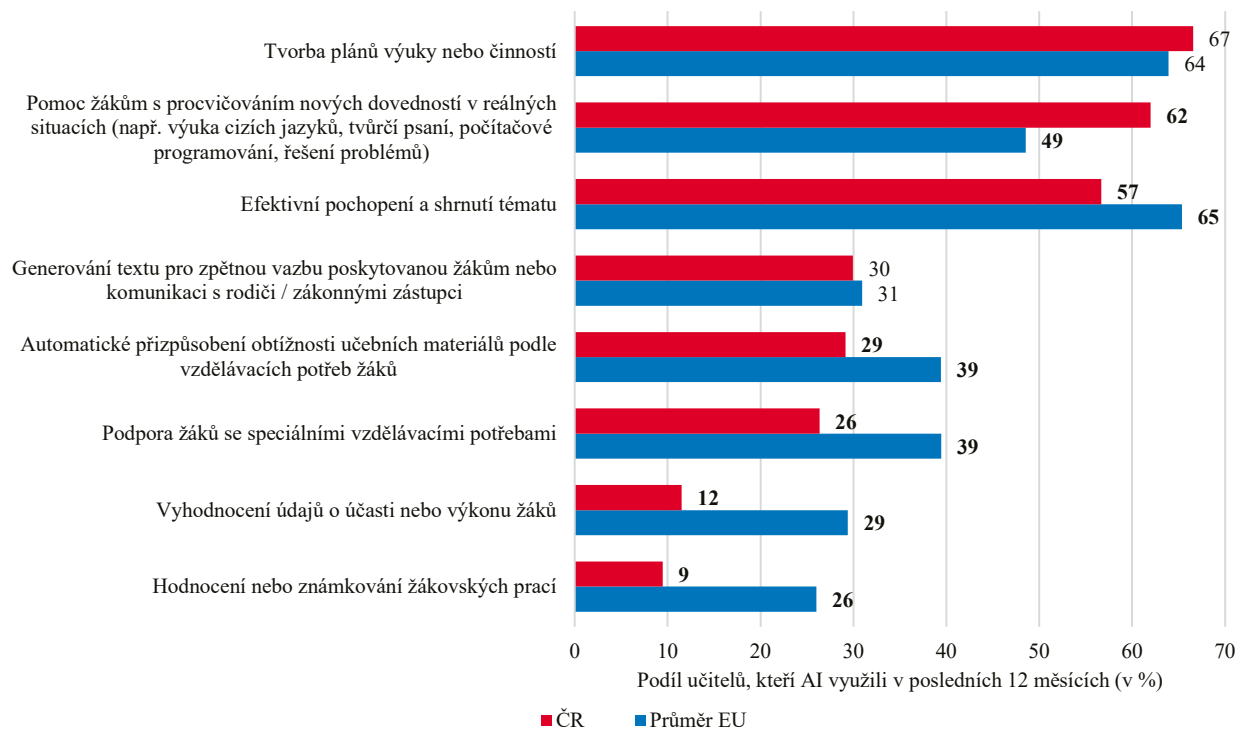
(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



Umělou inteligenci během posledních 12 měsíců před sběrem dat využili v ČR častěji muži učitelé oproti ženám učitelkám (56 % vs. 42 %). Využití umělé inteligence klesá s vyšším věkem, přičemž mezi věkovou skupinou učitelů mladších 30 let a skupinou 50 a více let byl zjištěn rozdíl víc než 30 procentních bodů (63 % vs. 32 %). Začínající učitelé s praxí do 5 let využili umělou inteligenci ve větší míře (58 %) ve srovnání se zkušenými učiteli, kteří mají více než 10 let praxe (39 %). Podle druhu či velikosti školy ani podle velikosti sídla školy se mezi sebou učitelé ve využití umělé inteligence nelišili.

GRAF 3.3 | Způsoby využití umělé inteligence

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



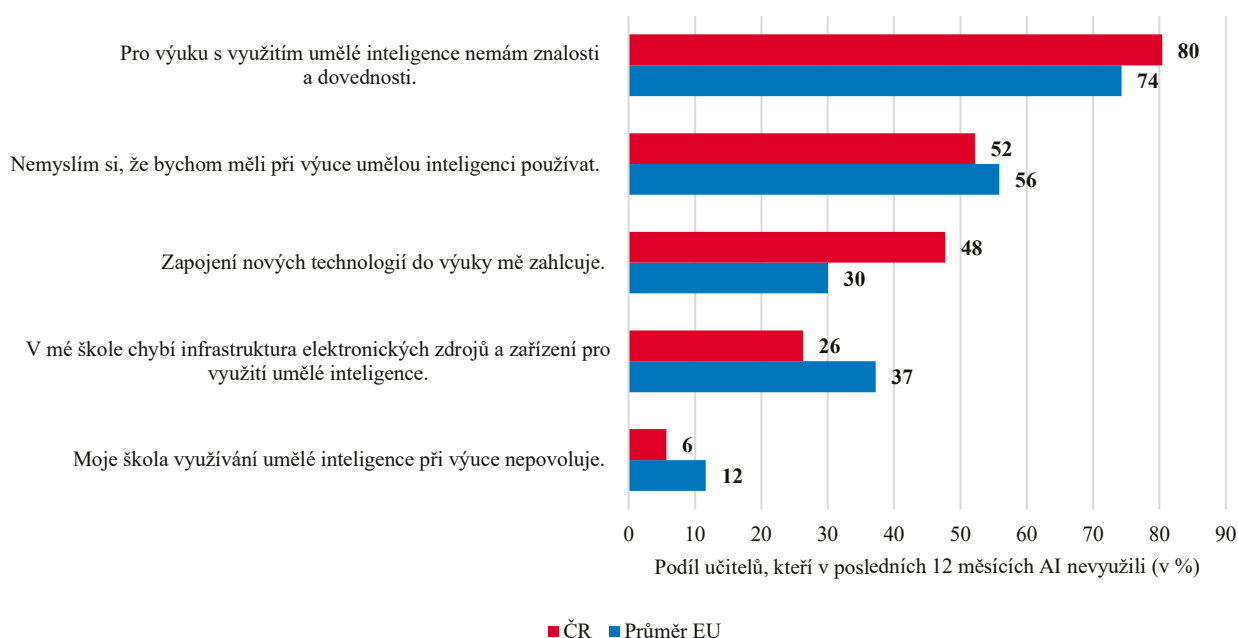
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Čeští učitelé nejčastěji deklarovali využití umělé inteligence **pro tvorbu plánů nebo činností** (67 % učitelů, kteří umělou inteligenci využili v posledních 12 měsících) a pro **pomoc žákům s procvičováním nových dovedností v reálných situacích** (62 %). V průměru zemí EU je umělá inteligence v největší míře využívána k efektivnímu pochopení a shrnutí tématu, zatímco v České republice je to až třetí nejčastější způsob využití umělé inteligence. Největší rozdíly ve využívání umělé inteligence mezi Českou republikou a průměrem EU byly zaznamenány při „vyhodnocování údajů o účasti nebo výkonu žáků“ a „hodnocení nebo známkování žákovských prací“ (po zaokrouhlení 18, resp. 17 procentních bodů), tj. dvou nejméně častých oblastí v ČR.

Analýza ukázala, že se v České republice různé způsoby, jak umělou inteligenci využívají mladší a začínající učitelé oproti starším a zkušenějším učitelům. Učitelé ve věku 50 let a starší a učitelé s praxí nad 10 let využili v posledních 12 měsících umělou inteligenci častěji přímo při výuce nebo po ní (pro podporu žáků se SVP, generování testů pro zpětnou vazbu, vyhodnocení údajů o účasti nebo výkonu, pomoc žákům s procvičováním dovedností v reálných situacích) – rozdíly se pohybovaly od 6 po 22 procentních bodů. Naopak nejmladší učitelé (do 30 let) a začínající učitelé s praxí do 5 let umělou inteligenci použili spíše v přípravné fázi (pro tvorbu plánů výuky) a nejmladší učitelé také pro efektivní pochopení a shrnutí tématu – rozdíly byly v tomto případě v rozsahu od 14 do 24 procentních bodů. Dále bylo zjištěno, že muži ve větší míře než ženy využili umělou inteligenci pro generování textů zpětné vazby a vyhodnocování údajů o účasti nebo výkonu žáků (o 7 procentních bodů).

GRAF 3.4 | Důvody nevyužití umělé inteligence

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

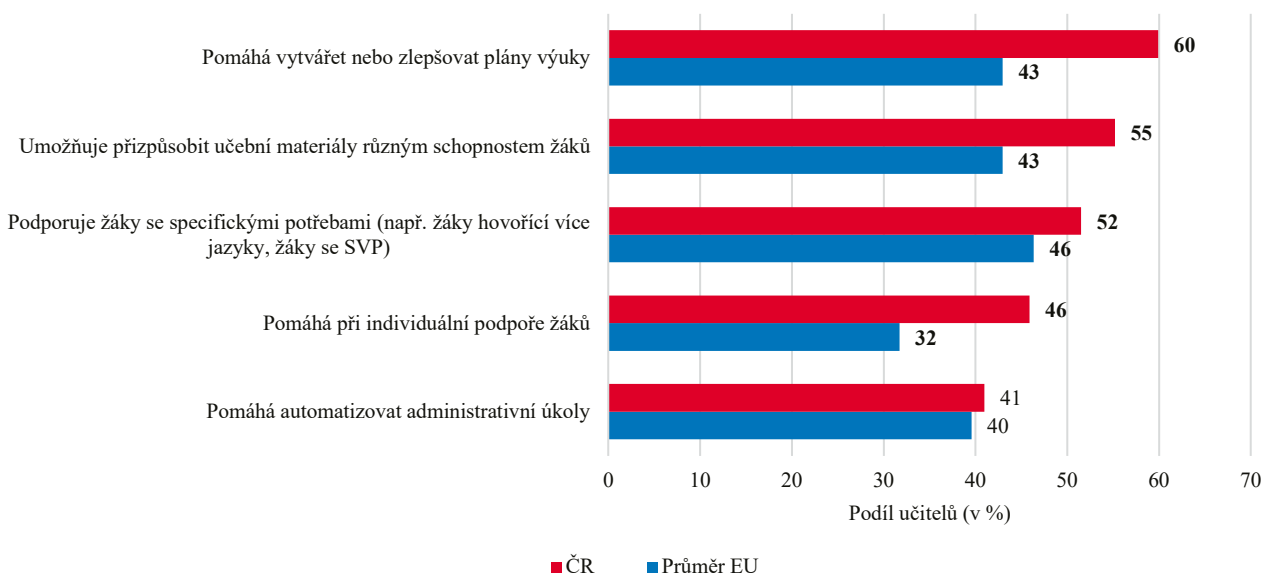
U učitelů, kteří v posledních 12 měsících umělou inteligenci nepoužili, šetření TALIS 2024 zjišťovalo důvody, proč tomu tak je. Nejčastěji uváděným důvodem, **proč učitelé umělou inteligenci nevyužili**, jsou **nedostatečné znalosti a dovednosti**. Tento důvod zmiňovali nejvíce učitelé v České republice (80 %) i v průměru zemí EU (74 %). Je však nutné dodat, že od doby sběru dat uplynul již více než rok, během něhož masivně vzrostl počet nabízených webinářů a on-line kurzů zaměřených na využití umělé inteligence ve výuce, kterých se učitelé mohli zúčastnit. Přibližně polovina českých učitelů se domnívá, že by se při výuce umělá inteligence **neměla využívat**, a rovněž zhruba polovina uvádí zapojení nových technologií do výuky jako **zahlcující** (v tomto případě jde o výrazně vyšší podíl oproti průměru EU). Zahlčení novými technologiemi uváděli výrazně častěji starší učitelé a ženy učitelky. Zákaz využívání umělé inteligence ve výuce pak reportovalo 6 % učitelů.

Výzkumy naznačují, že ochotu učitelů používat umělou inteligenci ovlivňují různé faktory, včetně vypořádání se s etickými otázkami, důvěry v umělou inteligenci, skutečnosti, zda je pomocníkem, nebo další zátěží, další podpory pro její využívání a vedení ředitele v této oblasti.⁴⁴ Učitelé tak dále měli odpovědět, nakolik souhlasí či nesouhlasí s předloženými výroky, které lze rozdělit do dvou skupin – na přínosy a obavy.

⁴⁴ Blíže viz česká verze [Koncepčního rámce TALIS 2024](#).

GRAF 3.5 | Souhlas s možnými přínosy umělé inteligence

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)

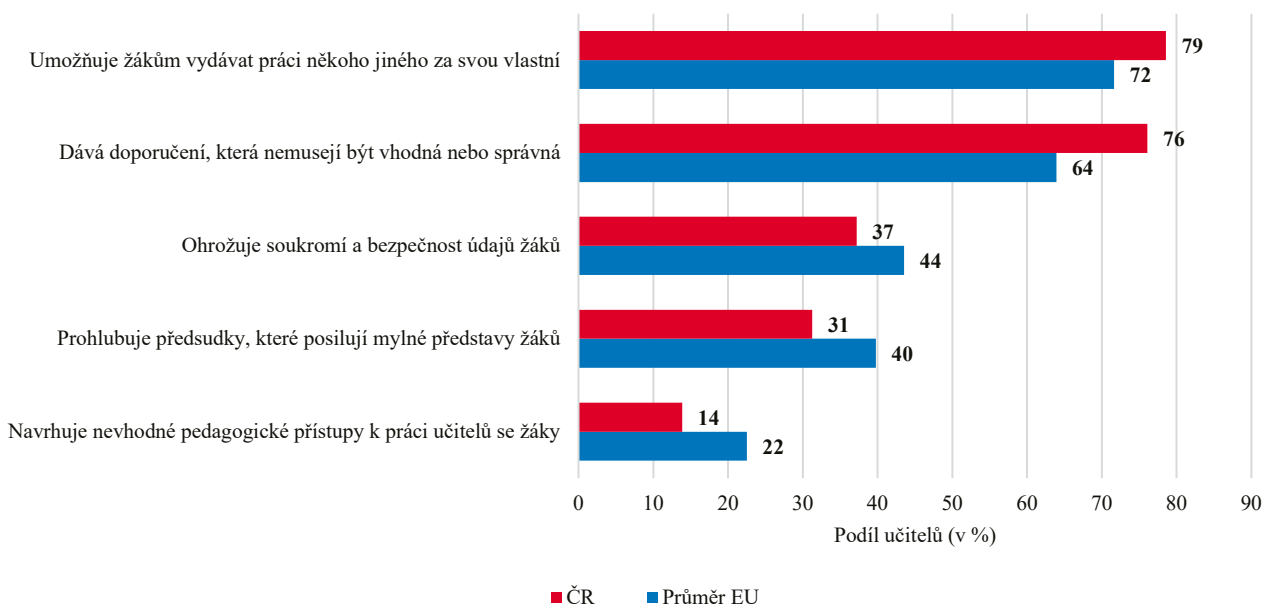


Pozn.: Graf uvádí podíly učitelů, kteří rozhodně souhlasili nebo souhlasili s uvedenými výroky. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Nejvyšší podíl českých učitelů souhlasil⁴⁵ s tím, že umělá inteligence **pomáhá vytvářet nebo zlepšovat plány výuky**, což byl současně jejich nejčastější způsob využití umělé inteligence pro účely výuky. Podobně vysoký podíl učitelů se také domníval, že umělá inteligence **umožňuje přizpůsobit materiály různým schopnostem žáků** (55 %) a **podporuje žáky se specifickými potřebami** (52 %). Se všemi uvedenými přínosy s výjimkou automatizace administrativních úkolů vyjádřili souhlas ve větší míře muži učitelé. Mladší a začínající učitelé se častěji v porovnání se staršími a zkušenými učiteli přikláněli k tomu, že umělá inteligence pomáhá vytvářet nebo zlepšovat plány výuky a umožňuje přizpůsobovat materiály podle schopností žáků.

GRAF 3.6 | Obavy učitelů z využívání umělé inteligence

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf uvádí podíly učitelů, kteří rozhodně souhlasili nebo souhlasili s uvedenými výroky. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

⁴⁵ Pro účely analýzy bylo sečteno hodnocení „rozhodně souhlasím“ a „souhlasím“ do jedné kategorie „souhlasím“.

Přestože čeští učitelé souhlasili s nabízenými přínosy využití umělé inteligence častěji než jejich kolegové v EU, významný podíl z nich si také uvědomuje její negativní stránky. **Mezi nejčastější obavy patří plagiátorství** – možnost vydávat práci někoho jiného za svou vlastní (79 % učitelů) – a **zpochybnění věrohodnosti** – umělá inteligence dává doporučení, která nemusejí být vhodná nebo správná (76 %). S ostatními výroky pak čeští učitelé souhlasili v menší míře než učitelé v průměru EU.

Muži učitelé se častěji než ženy učitelky domnívali, že umělá inteligence prohlubuje předsudky, jež posilují mylné představy žáků, a navrhuje nevhodné pedagogické přístupy. Mladší a začínající učitelé ve větší míře uznávali, že umělá inteligence může dávat doporučení, která nemusejí být vhodná nebo správná, naopak zkušenější učitelé a učitelé ve věku 50 a více let se častěji obávali o soukromí a bezpečnost žáků. Učitelé nižšího stupně víceletých gymnázií pak častěji souhlasili s obavami o možném vydávání práce někoho jiného za svou vlastní a vhodnosti či správnosti nabízených doporučení.

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It features a large, stylized number '4' in the center, which is outlined in blue. The bar itself is light gray, with a darker gray segment on the right side.

4

Škola jako komunita

4 ŠKOLA JAKO KOMUNITA

Školy nejsou pouze místem předávání znalostí, ale také prostředím, kde se utvářejí vztahy, formuje profesní identita učitelů a rozvíjí kultura spolupráce. Atmosféra ve škole, možnosti profesní autonomie a vzájemná podpora mezi učiteli i vedením ovlivňují nejen kvalitu výuky, ale i spokojenost a motivaci všech, kdo se na vzdělávacím procesu podílejí. Kapitola se zaměřuje na činnosti uplatňované při výuce a na socioemoční rovinu učitelské práce, včetně sebedůvěry pedagogů a jejich růstového nastavení mysli. Zvláštní pozornost je věnována také míře autonomie, kterou učitelé v rámci své pedagogické praxe mají. Zjištění z šetření TALIS 2024 tak nabízejí ucelený pohled na to, jak školy fungují nejen jako instituce, ale také jako živé komunity, kde se učí a rozvíjejí jak žáci, tak jejich učitelé.

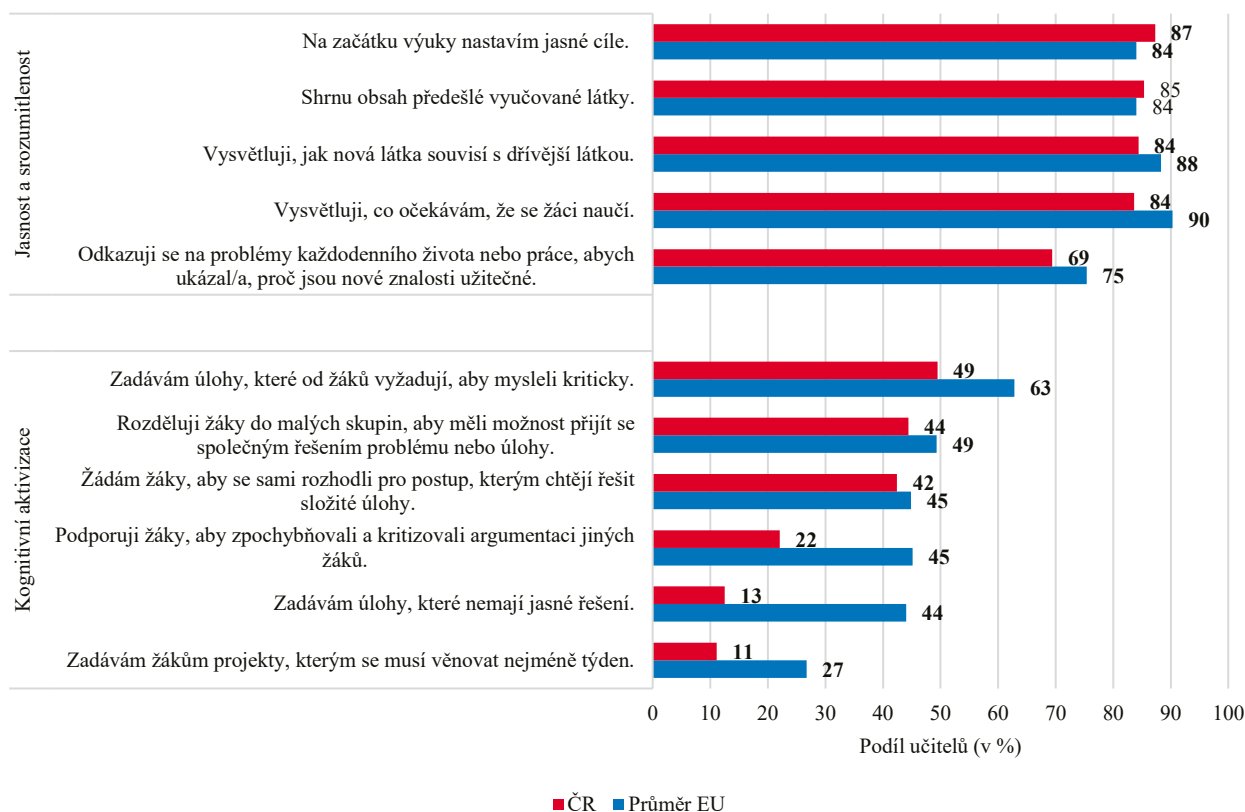
4.1 Jaké výukové postupy učitelé používají?

4.1.1 Jak jasná a náročná je výuka učitelů?

Činnosti učitele ve třídě a s nimi související kvalita výuky mají zásadní vliv na studijní výsledky žáků. Šetření TALIS 2024 proto věnuje zvláštní pozornost obecným výukovým postupům, které může uplatňovat každý učitel bez ohledu na předmět nebo vzdělávací kontext. Jedná se o postupy, které podporují jasnost a srozumitelnost výuky a které zvyšují kognitivní náročnost výuky. Učitelé uváděli, jak často tyto přístupy využívali ve vyučování ve vybrané třídě, která byla náhodně vybrána z jejich rozvrhu během týdne předcházejícího šetření.⁴⁶

GRAF 4.1 | Využívání postupů podporujících jasnost a srozumitelnost výuky a kognitivní aktivizaci

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf uvádí podíly učitelů, kteří uvedli, že ve své výuce ve vybrané třídě se uvedeným činnostem věnují „často“ nebo „vždy“.

Podobně jako učitelé v jiných zemích Evropské unie i čeští učitelé ve velké míře využívají **strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky**, které jsou předpokladem dobrých vzdělávacích výsledků. Více než osm z deseti českých učitelů uvádí, že na začátku výuky nastavují jasné cíle, shrnují předchozí látku, vysvětlují, jak nová látka souvisí

⁴⁶ Tj. takové, kde vyučovali po 11. hodině dopoledne poslední úterý předcházející dni, kdy odpovídali na dotazník. Více viz kapitolu Jak číst národní zprávu.

s dřívější, nebo vysvětlují, co očekávají, že se žáci naučí. Téměř sedm z deseti učitelů se pak „často“ nebo „vždy“ odkazují na problémy každodenního života nebo práce, aby ukázali, proč jsou nové znalosti užitečné. V posledních dvou činnostech jsou podíly českých učitelů o 6 procentních bodů nižší než v průměru EU.

Oproti roku 2018 došlo jen k mírnému zvýšení podílu učitelů (o necelé dva procentní body), kteří „často“ nebo „vždy“ vysvětlují, jak souvisí dřívější látka s novou, jinak se výsledky neliší od těch v TALIS 2018.

Učitelé gymnázií v menší míře (83 %) oproti učitelům základních školy (88 %) nastavují „často“ nebo „vždy“ jasné cíle na začátku výuky a také v o něco menší míře vysvětlují žákům, co očekávají, že se naučí (84 % na ZŠ oproti 81 % na VG). Byť jsou tyto rozdíly statisticky významné, věcně jde spíše o poměrně malé rozdíly v řádu jednotek procentních bodů.

Méně pozitivní je zjištění, že čeští učitelé jen málo (ve srovnání s kolegy v EU) využívají **strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy**, tedy aktivity podporující hlubší zpracování a porozumění učiva, které jsou často spojené se skupinovými prací či řešením problémů. Frekvence využívání těchto strategií je obecně nižší v celé EU (v porovnání s průměrem zemí zapojených do TALIS 2024), v České republice však v případě některých z těchto postupů patří k nejnižším v rámci celého šetření TALIS. Například zadávání úloh, které vyžadují kritické myšlení, uvádí 49 % učitelů v ČR oproti 63 % v EU. Nižší podíly takových učitelů najdeme v rámci EU už jen ve Finsku (39 %) nebo Belgii (42 %), naopak v Lotyšsku a Litvě jde o téměř čtyři pětiny učitelů. Výrazné rozdíly jsou i v míře podpory žáků při zpochybňování argumentace spolužáků (v ČR o 23 procentních bodů méně než v EU), zadávání úloh bez jasného řešení (v ČR o 31 procentních bodů méně než v průměru EU) a projektů vyžadujících alespoň týden práce (v ČR o 16 procentních bodů méně než v EU).

Z hlediska velikosti školy byly zjištěny významné rozdíly pouze u frekvence využívání skupinové práce. Zatímco v menších školách do 300 žáků je „často“ nebo „vždy“ ve vybrané třídě využívalo 47 % učitelů, ve větších školách s 500 a více žáky jen 40 % učitelů. Ve srovnání s učiteli základních škol zadávají učitelé gymnázií ve větší míře žákům úlohy vyžadující kritické myšlení (57 % oproti 48 %), v jiných činnostech se významně neliší.

4.1.2 Jak učitelé diferencují výuku?

Diferenciace výuky představuje přístup, jehož cílem je reagovat na rozdílné vzdělávací potřeby žáků v rámci jedné třídy. Nejde jen o úpravu obsahu učiva, ale také o volbu vhodných metod, tempa či podpůrných materiálů tak, aby každý žák mohl dosahovat svého maximálního potenciálu. Úspěšná diferenciace vyžaduje pečlivé plánování výuky i pružné reagování učitele na aktuální situaci během hodiny. V šetření TALIS 2024 většina učitelů uváděla, že ve vybrané třídě „často“ nebo „vždy“:

- při plánování hodiny zohledňují předchozí znalosti a potřeby žáků (91 % v ČR, 92 % v EU),
- přizpůsobují své výukové metody potřebám žáků (88 % v ČR, 92 % v EU),
- kladou otázky různé obtížnosti s cílem zkontrolovat, jak žáci pochopili látku daného předmětu (86 % v ČR, 86 % v EU),
- upozorňují žáky na různé učební materiály podle jejich potřeb (64 % v ČR, 67 % v EU).

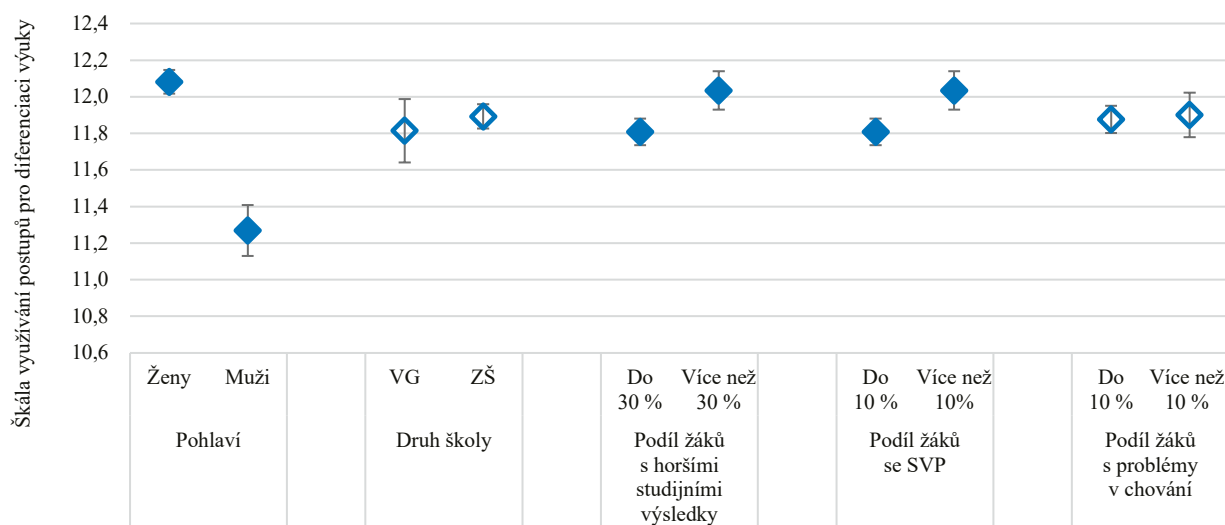
Zatímco ve výše uvedených aspektech se situace u nás věcně příliš neliší od průměru EU, **výrazný rozdíl je patrný v tom, jak často učitelé mění způsob výkladu, pokud má některý žák potíže s pochopením tématu nebo úlohy** – mezi českými učiteli je 76 % takových, kteří uvedli, že to dělají „často“ nebo „vždy“, zatímco v průměru EU je takových učitelů 93 %, rozdíl je tedy téměř 17 procentních bodů.

Jednotlivé položky týkající se postupů pro diferenciaci výuky byly v šetření TALIS agregovány do jednoho souhrnného ukazatele, respektive škály.⁴⁷ Graf 4.2 ukazuje, jak se liší či shodují učitelé v míře využívání postupů pro diferenciaci výuky z hlediska různých kritérií.

⁴⁷ Škála využívání postupů pro diferenciaci výuky byla vytvořena na základě odpovědí učitelů („nikdy nebo téměř nikdy“, „občas“, „často“, „vždy“) týkajících se četnosti provádění následujících činností ve vybrané třídě: „Při plánování hodiny zohledňuji předchozí znalosti a potřeby žáků“; „Upozorňuji žáky na různé učební materiály podle jejich potřeb“; „Měním způsob výkladu, pokud má některý žák potíže s pochopením tématu nebo úlohy“; „Přizpůsobuji své výukové metody potřebám žáků“; „Kladu otázky různé obtížnosti s cílem zkontrolovat, jak žáci pochopili látku daného předmětu“. Vztahuje se k náhodně vybrané třídě z aktuálního týdenního rozvrhu učitele.

GRAF 4.2 | Míra využívání postupů pro diferenciaci výuky

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Statisticky významné rozdíly jsou znázorněny vybarvenou značkou. Údaje jsou vztaženy k výuce učitele ve vybrané třídě, tj. takové, ve které učitel vyučoval po 11. hodině dopoledne v úterý předcházející sběru dat.

Využívání postupů pro diferenciaci výuky se liší zejména podle pohlaví učitele, v menší míře také podle složení vybrané třídy. Ženy učitelky vykazují v průměru významně vyšší hodnoty na škále než muži učitelé, což naznačuje, že častěji přizpůsobují výuku individuálním potřebám žáků. Mírně vyšší hodnoty na škále využívání postupů pro diferenciaci výuky vykazují také učitelé, kteří vyučují třídy s vyšším podílem žáků s horšími studijními výsledky nebo se speciálními vzdělávacími potřebami. To může odrážet zvýšenou potřebu diferencovaných metod v těchto podmínkách.

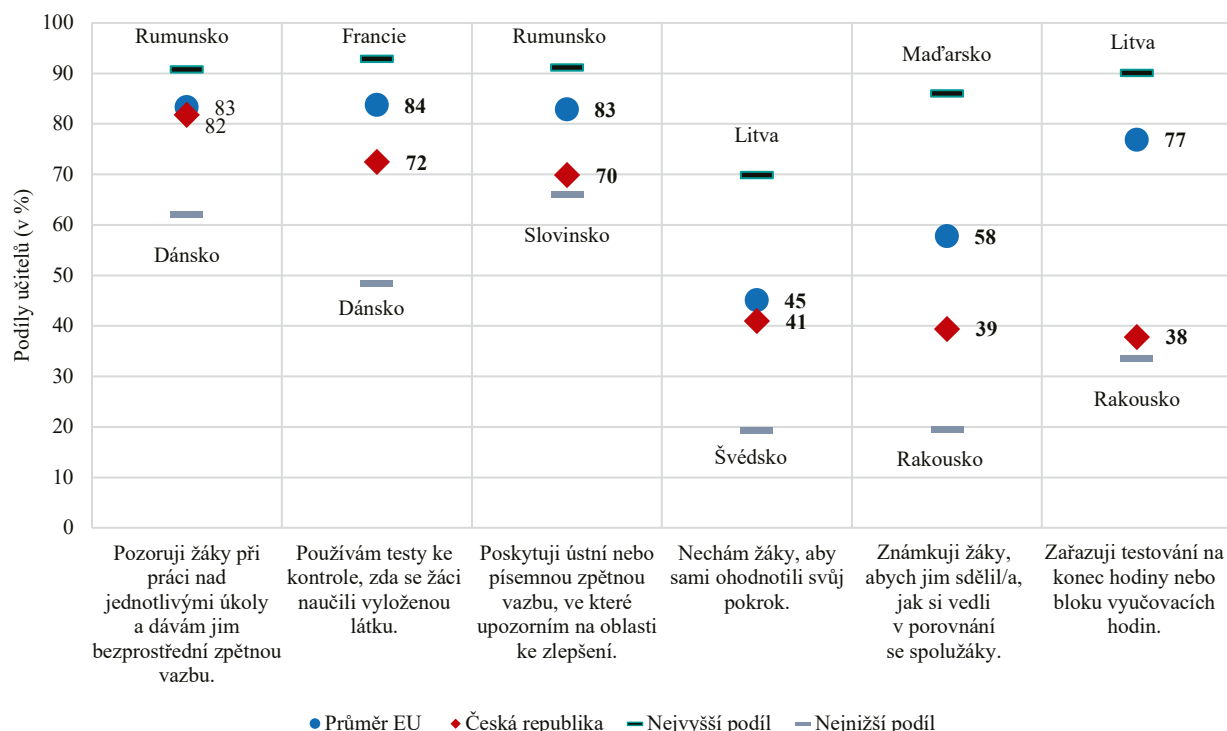
Naopak rozdíl mezi typy škol (základní škola vs. gymnázium) se neukázaly jako (statisticky) významné, stejně tak přítomnost většího podílu žáků s problémy v chování ve třídě nebyla spojena s výrazně odlišnou mírou využívání diferencovaných postupů. Tyto výsledky naznačují, že potřeba diferenciaci je vnímána podobně bez ohledu na institucionální kontext nebo přítomnost problémového chování, zatímco školní výsledky a speciální vzdělávací potřeby žáků hrají klíčovou roli.

4.1.3 Jak učitelé hodnotí a poskytují zpětnou vazbu žákům?

Aby mohli učitelé účinně podporovat učení žáků, potřebují mít přehled o jejich pokroku a umět jim poskytnout podnětnou zpětnou vazbu. Hodnocení proto není jen administrativní povinností, ale především prostředkem, jak žákům pomoci porozumět jejich silným i slabším stránkám a ukázat jim cestu k dalšímu zlepšení. TALIS 2024 sledoval, jak často učitelé využívají vybrané formy hodnocení v jimi vybrané třídě (na škále „nikdy nebo téměř nikdy“, „občas“, „často“ a „vždy“).

GRAF 4.3 | Míra využívání různých forem zpětné vazby a hodnocení žáků

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



Pozn.: Graf ukazuje podíly učitelů, kteří uvádějí, že uvedené postupy využívají ve vybrané třídě „často“ nebo „vždy“. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Zjištění ukazují, že **postupy zaměřené na okamžitou a cílenou ústní nebo písemnou zpětnou vazbu jsou v praxi učitelů velmi rozšířené**, a to jak u nás, tak i v jiných zemích EU. Čeští učitelé přitom u většiny sledovaných forem uvádějí nižší frekvenci jejich využívání ve srovnání s učiteli v EU. Více než osm z deseti učitelů „často“ nebo „vždy“ pozoruje žáky při práci nad jednotlivými úkoly a dává jim bezprostřední zpětnou vazbu. Věcně se tento podíl neliší od průměru EU a je vyšší než v Dánsku (62 %) nebo Rakousku (72 %), nejvyšší je v Rumunsku a Portugalsku (nad 90 % učitelů). Sedm z deseti učitelů pak v této míře používá testy ke kontrole, zda se žáci naučili vyloženou látku, nebo poskytuje ústní nebo písemnou zpětnou vazbu, ve které upozorní na oblasti ke zlepšení (jedná se nicméně o menší podíly učitelů než v průměru EU).

Zatímco předchozí tři formy hodnocení jsou mezi českými učiteli značně rozšířené, **zbývající tři jsou využívány pouze přibližně čtyřmi učiteli z deseti**. Ve všech třech případech je „často“ nebo „vždy“ realizuje menší podíl českých učitelů než v zemích EU. V případě zapojení žáků do sebehodnocení je rozdíl nejmenší – 4 procentní body (41 % učitelů v ČR, průměr EU 45 %), od roku 2018 se podíl takových učitelů zvýšil o 9 procentních bodů (z 32 % na 41 %). U známkování žáků v porovnání se spolužáky je rozdíl výraznější, a sice 19 procentních bodů (39 % učitelů v ČR, průměr EU 58 %). Testování na konci hodiny nebo bloku vyučovacích hodin využívá 38 % českých učitelů oproti 77 % v průměru EU, což je největší zaznamenaný rozdíl (39 procentních bodů).

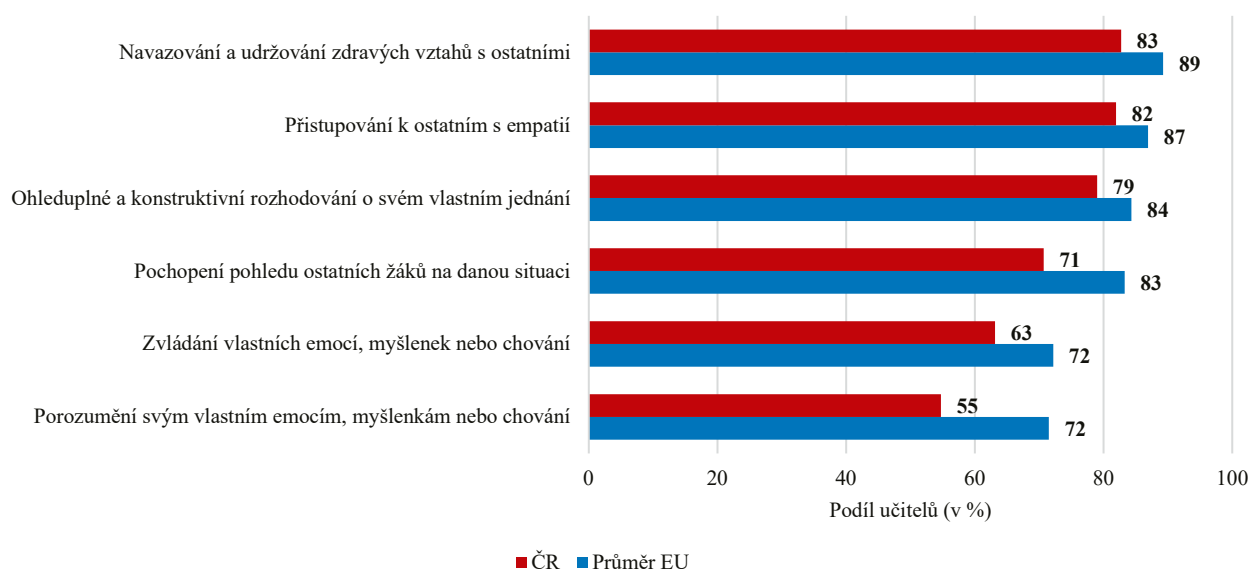
4.1.4 Jak učitelé rozvíjejí a podporují sociální a emoční učení?

Sociální a emoční dovednosti jsou nezbytné pro úspěšné učení, uplatnění na trhu práce i celkovou životní spokojenost. Významně přispívají k fyzickému i duševnímu zdraví jednotlivce a jsou důležitým předpokladem pro společenskou soudržnost. Proto je v řadě vzdělávacích systémů začleňován jejich rozvoj přímo do kurikula. Pro jejich efektivní rozvoj u žáků je klíčové, aby učitelé měli potřebné kompetence a zároveň dostatečnou sebedůvěru při jejich výuce.

Šetření TALIS zjišťuje, jak často se učitelé zaměřují na rozvíjení sociálních a emočních dovedností svých žáků. Postoje učitelů k těmto dovednostem a volba výukových metod, které jejich rozvoj podporují, ovlivňují, jak dobře si je žáci osvojí. Výsledky tak poskytují cenný přehled o tom, jak jsou sociální a emoční dovednosti v praxi rozvíjeny a jaký prostor jim učitelé věnují.

GRAF 4.4 | Využívání postupů podporujících sociální a emoční učení

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf ukazuje podíly učitelů, kteří uvádějí, že se výuce „často“ nebo „vždy“ zaměřují na rozvíjení uvedených aspektů sociálních a emočních dovedností žáků. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

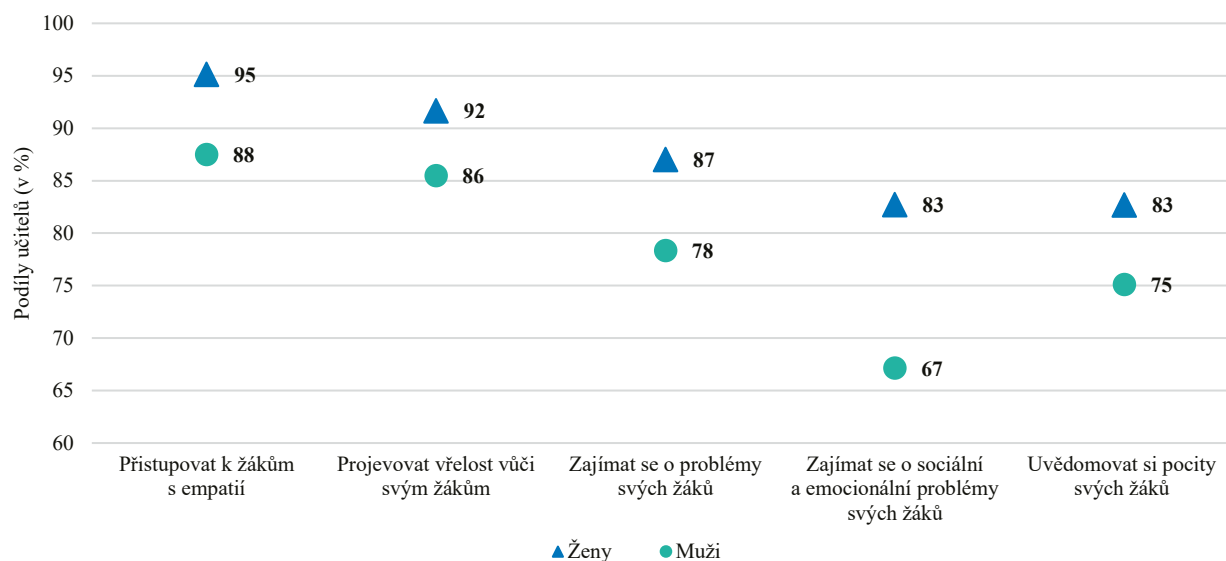
Graf 4.4 porovnává podíl učitelů v České republice a v průměru zemí EU, kteří uvádějí, že se ve výuce „často“ nebo „vždy“ zaměřují na **rozvíjení různých aspektů sociálních a emočních dovedností žáků**.

Ve všech sledovaných oblastech dosahuje Česká republika **nižších hodnot než průměr EU**. Nejmenší rozdíly jsou patrné u vykazované míry podpory ohleduplného a konstruktivního rozhodování o vlastním jednání (v ČR o 5 procentních bodů méně než v EU) a navazování a udržování zdravých vztahů s ostatními (v ČR o 6 procentních bodů méně než v EU). Největší rozdíly oproti EU se u nás ukazují v oblastech souvisejících s prací s vlastními emocemi a myšlenkami. Na zvládání vlastních emocí, myšlenek nebo chování se „často“ nebo „vždy“ zaměřuje 63 % učitelů v ČR oproti 72 % v průměru EU (rozdíl 9 procentních bodů). Ještě výraznější rozdíl (17 procentních bodů) je u porozumění vlastním emocím, myšlenkám nebo chování. To naznačuje, že v českém kontextu je rozvoj intrapersonálních dovedností ve výuce méně akcentován než v průměru EU. Nejvyšší frekvenci rozvíjení sociálního a emočního učení u žáků vykazují učitelé v Rumunsku (minimálně 87 % učitelů se na každý uvedený postup či činnost zaměřuje „často“ nebo „vždy“) a na Kypru (minimálně 81 %).

Šetření TALIS se zajímalo také o to, **jak učitelé reflektují vlastní sociální a emoční dovednosti**, které se vztahují k empatii, vřelosti či zájmu o jejich žáky. Čeští učitelé jsou v tomto ohledu v blízkosti průměru EU (podle toho, jakou konkrétní dovednost měli hodnotit). Například 79 % českých učitelů uvádí, že se jim „docela“ či „do velké míry“ daří zajímat se o sociální a emocionální problémy svých žáků, oproti 85 % v průměru EU. U dalších souvisejících situací jsou ale rozdíly menší až zanedbatelné.

GRAF 4.5 | Sebedůvěra učitelů v sociálních a emočních dovednostech

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf uvádí podíly učitelů mužů a učitelek žen, kteří uvedli, že se jim „docela“ či „do velké míry“ daří ve své praxi ve vybrané třídě uplatňovat uvedené přístupy.

V oblasti sociálních a emočních dovedností byly odhaleny značné genderové rozdíly. Graf 4.5 ukazuje, že rozdíly mezi ženami a muži jsou v sebedůvěře učitelů u některých uvedených činností velmi markantní – zatímco například 83 % žen učitelek uvedlo, že se jim „docela“ či „do velké míry“ daří zajímat se o sociální a emocionální problémy svých žáků, mezi muži učiteli to bylo pouze 67 % (rozdíl 16 procentních bodů). Podobné, byť menší rozdíly jsou patrné i v dalších uvedených činnostech, navíc jsou v ČR v průměru větší (rozdíl 9 procentních bodů) než v průměru EU, kde průměrný rozdíl za všech pět tvrzení činí jen 5 procentních bodů ve prospěch žen učitelek. Tyto výsledky naznačují, že **gender hraje v českém školství významnější roli v tom, jak učitelé sami vnímají své schopnosti podporovat sociální a emoční rozvoj žáků**, než je tomu v jiných evropských zemích.

4.2 Jaké jsou profesní vztahy učitelů?

Jedním z nejdůležitějších pilířů učitelské profese jsou profesní vztahy. Ve své práci přicházejí učitelé do kontaktu s širokou škálou lidí – od žáků přes kolegy a vedení školy až po rodiče, zákonné zástupce a další členy širší komunity. Společně tvoří školní prostředí, které zásadně ovlivňuje každodenní práci učitelů, jejich každodenní zkušenosti i dosažené výsledky. Kvalita a povaha těchto vztahů může mít dopad na to, jak silně se učitelé cítí být ve své roli podporováni, jak efektivně spolupracují a jak dobře dokážou reagovat na potřeby svých žáků.

Tato kapitola se proto zaměřuje na profesní vztahy učitelů s kolegy, vedením školy, žáky a rodiči či zákonnými zástupci. Sleduje, jak se tyto vztahy liší mezi různými skupinami učitelů a jak souvisejí s jejich profesními výsledky – naplněním výukových cílů, pocitem pohody a spokojeností v práci.

4.2.1 Jak učitelé spolupracují?

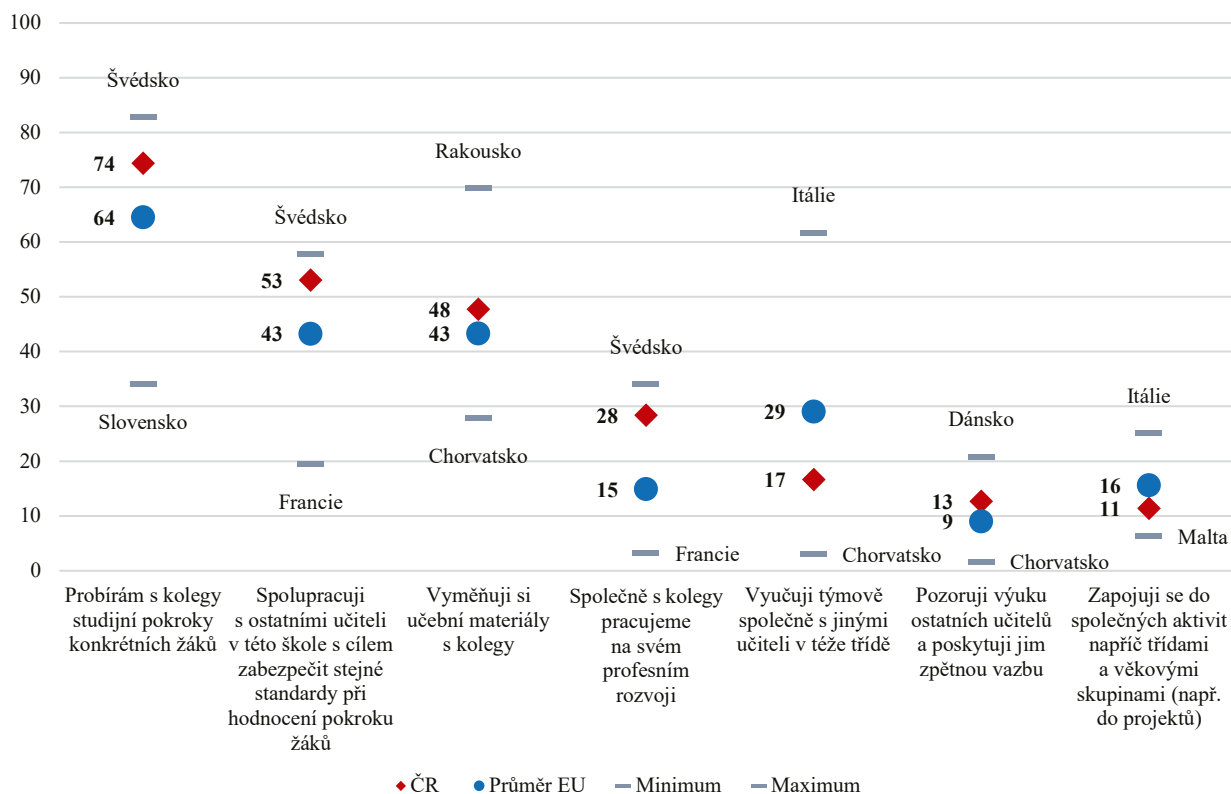
Profesní vztahy mezi učiteli tvoří klíčovou součást školní komunity. Spolupráce a soudržnost mezi učiteli mohou mít pozitivní dopad jak na samotné učitele, tak na jejich žáky. Dobře fungující profesní vztahy umožňují vzájemné učení a sdílení zkušeností, usnadňují společné hledání způsobů, jak lépe porozumět individuálním potřebám žáků, a mohou přispívat i k vyšší míře spokojenosti a duševní pohody učitelů.

Již bylo uvedeno (v kapitole 1.5.1), že čeští učitelé (pracující na plný úvazek) tráví spoluprací s kolegy (prací v týmu a diskuzemi s nimi) v průměru 2,8 hodiny týdně, čímž se neodlišují od svých kolegů v průměru zemí EU, navíc se tato průměrná vykazovaná doba od roku 2018 zvýšila o 36 minut. V EU se této činnosti nejvíce věnují učitelé ve Slovinsku (4,1 hodiny) a v Itálii (4 hodiny), nejméně pak ve Francii (2 hodiny).

Způsob, jakým učitelé spolupracují, může mít mnoho podob – od příležitostné výměny materiálů až po dlouhodobou, cílenou spolupráci, například formou společného vyučování. Šetření TALIS zjišťuje, jaké činnosti učitelé s kolegy vykonávají a jak často je v průběhu měsíce realizují.

GRAF 4.6 | Aktivita spolupráce učitelů

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf uvádí podíly učitelů, kteří uvádějí, že se do uvedených forem spolupráce zapojují alespoň jednou měsíčně. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Graf 4.6 znázorňuje podíly učitelů, kteří uvádějí, že se do uvedených forem spolupráce zapojují alespoň jednou měsíčně, a porovnává výsledky České republiky s průměrem EU, zároveň ukazuje i minimální a maximální hodnoty napříč zeměmi EU.

V Česku největší podíl učitelů pravidelně **probírá s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků** (74 %), což je výrazně nad průměrem EU (64 %) a zároveň blízko nejvyšším hodnotám v Evropě. Této činnosti se ve výrazně vyšší míře věnují ženy učitelky (79 %) oproti mužům učitelům (62 %), tedy rozdíl 17 procentních bodů, v EU jen 11.

Nad průměrem EU je ČR také u **spolupráce s ostatními učiteli za účelem sjednocení standardů hodnocení** (plus 10 procentních bodů) a u **výměny učebních materiálů** (plus 5 procentních bodů). I do těchto činností se ve značně vyšší míře zapojují ženy učitelky – do výměny učebních materiálů se jich ve srovnání s učiteli muži alespoň jednou měsíčně zapojuje o 18 procentních bodů více, v případě spolupráce s ostatními učiteli za účelem sjednocení standardů hodnocení o 16 procentních bodů více. Do **společné práce na profesním rozvoji** se u nás také zapojuje alespoň jednou měsíčně větší podíl učitelů než v EU (rozdíl 13 procentních bodů), ve větší míře tak činí začínající učitelé (33 %) oproti učitelům zkušenějším (27 %). Tento rozdíl lze částečně vysvětlit tím, že začínající učitelé jsou častěji cílovou skupinou pro různé formy mentoringu, podpůrných programů či kolegiálních setkání, která jsou součástí jejich profesního startu (viz kapitola 2.2). Zároveň může hrát roli i jejich vyšší ochota a potřeba vyhledávat zpětnou vazbu a aktivně rozvíjet své profesní kompetence prostřednictvím spolupráce s kolegy.

Naopak v oblastech náročnější spolupráce, jako je nebo **týmová výuka ve stejné třídě** (ČR 17 %, EU 29 %) nebo **zapojení do projektů napříč třídami a věkovými skupinami** (ČR 11 %, EU 16 %) zaostává ČR za průměrem EU. V českém kontextu zůstává společná týmová výuka, tedy situace, kdy dva či více učitelů současně vyučují stejnou třídu, spíše okrajovou formou spolupráce. Zatímco v některých zemích EU, jako je Itálie, Rakousko či Dánsko, se tandemová výuka stala běžnou součástí výukové praxe a je často podporována institucionálně (například prostřednictvím nižších úvazků, týmového plánování nebo sdílených hodin v rozvrhu), v České republice se s ní téměř polovina učitelů (47 %) nikdy nesetkala. Mezi začínajícími učiteli s praxí do 5 let se týmová výuka vyskytuje častěji (23 %) než mezi zkušenými učiteli s více než desetiletou praxí (14 %). To může souviset s tím, že spolupráce formou tandemové výuky je čím dál více zdůrazňována v přípravě budoucích učitelů a v některých případech se již objevuje jako součást praxí během studia. Tento trend může v budoucnu přispět k jejímu širšímu uplatnění i v českých školách, pokud na něj

naváže vhodná podpora na úrovni škol i vzdělávací politiky. U **hospitací v hodinách kolegů spojených se zpětnou vazbou** je ČR sice nad průměrem EU, ale celkově jde o poměrně nízkou míru zapojení, na rozdíl třeba od Uzbekistánu (79 % učitelů) nebo Vietnamu (66 % učitelů alespoň jednou měsíčně).

Celkově se tedy ukazuje, že čeští učitelé se poměrně často zapojují do každodenních, organizačně méně náročných forem spolupráce (sdílení informací o žácích, sjednocování hodnocení, výměna materiálů), ale méně často se účastní časově náročnějších a intenzivnějších forem spolupráce, které vyžadují hlubší zapojení a dlouhodobější koordinaci.

Pozitivně lze proto jistě vnímat zjištění, že se od posledního šetření **zvýšilo zapojení učitelů do většiny forem profesní spolupráce**. Ve srovnání s rokem 2018 stoupl podíl učitelů, kteří alespoň jednou měsíčně:

- vyučují společně (zapojují se do tandemové výuky), a to o téměř 10 procentních bodů (na 17 %);
- si vyměňují výukové materiály s kolegy, a to o 7 procentních bodů (na 48 %);
- pozorují výuku ostatních učitelů a poskytují jim zpětnou vazbu (hospitace), a to o 5 procentních bodů (na 13 %);
- společně s kolegy pracují na svém profesním rozvoji, a to o 5 procentních bodů (na 28 %);
- se zapojují do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů), a to o 4 procentní body (na 11 %);
- spolupracují s ostatními učiteli za účelem sjednocení standardů hodnocení, a to o 3 procentní body (na 53 %).

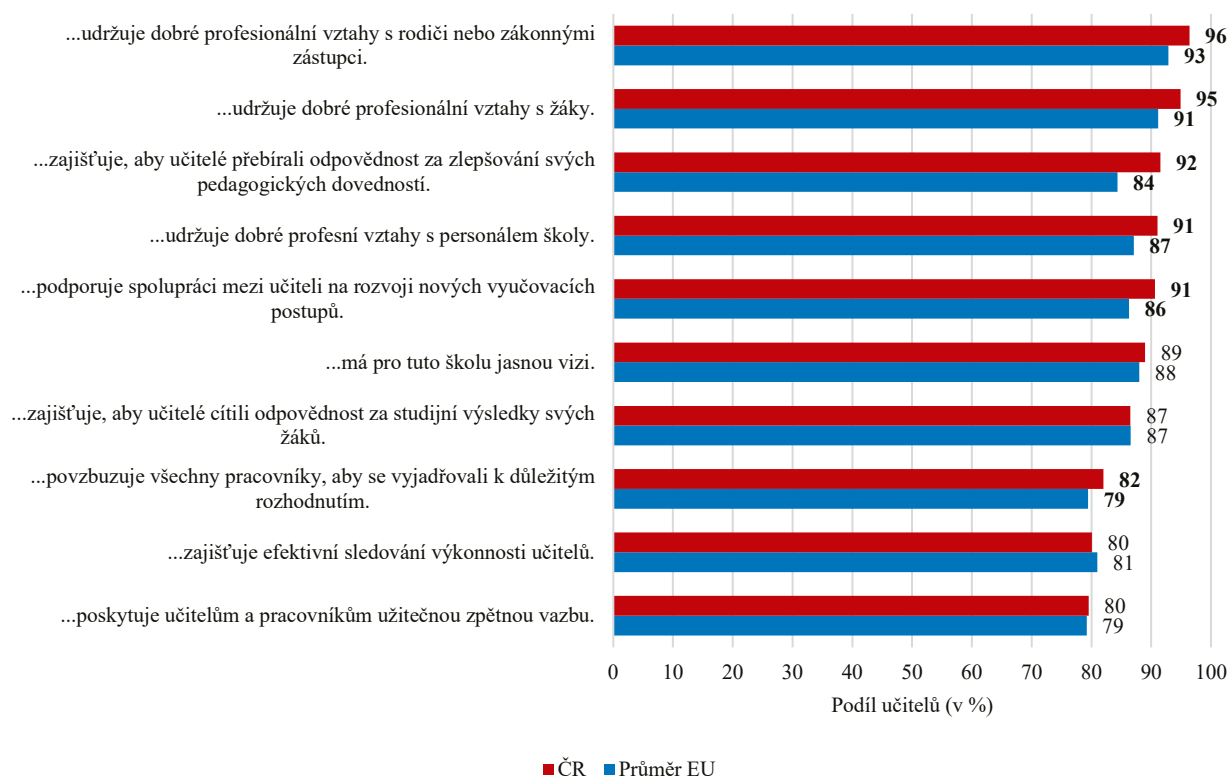
Kolegialita, založená na vzájemné podpoře, důvěře a sounáležitosti, tvoří základ spolupracující školní kultury a je nezbytnou podmínkou pro efektivní profesní spolupráci. Časté a smysluplné interakce mezi kolegy posilují vzájemnou důvěru, budují pozitivní vztahy a přispívají k podpůrnému klimatu školy. V České republice souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo 86 % dotázaných učitelů s tvrzením, že se v jejich škole **učitelé „na sebe mohou vzájemně spolehnout“**, což se neliší od průměru EU (také 86 %) a nijak se od posledního šetření nezměnilo. Ve větší míře (o 4 procentní body) se jednalo o učitele venkovských škol (do 3 000 obyvatel) oproti školám ve velkých městech (se 100 000 a více obyvateli) a o učitele neveřejných škol (o 7 procentních bodů více než ve školách veřejných).

4.2.2 Jak učitelé hodnotí vztahy s vedením školy?

Profesní vztahy mezi učiteli a vedením školy mají zásadní význam jak pro jednotlivé učitele, tak pro fungování celé školní komunity. Ovlivňují nejen každodenní pracovní klima, ale i profesní spokojenost, pohodu a míru naplnění vzdělávacích cílů učitelů. TALIS od učitelů zjišťuje jejich názor na ředitele školy, ptá se například na to, zda vedení školy má jasnou vizi jejího rozvoje, zda vytváří příležitosti pro zapojení učitelů do rozhodování a zda udržuje dobré profesní vztahy se zaměstnanci, rodiči, zákonnými zástupci i žáky (souhrnně graf 4.7).

GRAF 4.7 | Hodnocení ředitele školy ze strany učitelů

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



Pozn.: Graf ukazuje podíly učitelů, kteří souhlasili nebo rozhodně souhlasili s uvedenými výroky týkajícími se ředitele jejich školy. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

V českém kontextu hodnotí učitelé své ředitele velmi pozitivně. V oblasti **vztahů a klimatu školy** naprostá většina učitelů (více než devět z deseti) potvrzuje, že jejich ředitel udržuje dobré vztahy s kolegy, rodiči i žáky. To ukazuje, že ředitelé jsou vnímáni především jako ti, kdo dokážou vytvářet příznivé prostředí založené na důvěře a spolupráci, což je pro školní klima zásadní. V oblasti **podpory profesního růstu a spolupráce** panuje rovněž pozitivní hodnocení ředitelů, například více než devět z deseti učitelů si myslí, že jejich ředitel podporuje pedagogický rozvoj a spolupráci mezi učiteli a zároveň od nich očekává odpovědnost za vlastní profesní růst. Z toho vyplývá, že ředitelé nejsou jen administrativní autority, ale aktivně podporují profesní komunitu učitelů. V oblasti **řízení a vedení školy** přibližně čtyři z pěti učitelů vnímají, že ředitel má jasnou vizi (89 % „souhlasilo“ či „rozhodně souhlasilo“), vtaňuje pracovníky do důležitých rozhodnutí (82 %) a poskytuje jim užitečnou zpětnou vazbu (80 %). Tyto výroky společně odrážejí spíše manažerskou dimenzi práce ředitelů, tedy jejich schopnost nastavovat směr, hodnotit výsledky a komunikovat s učiteli. Zajímavé – a poněkud překvapivé – je, že s tvrzením o **užitečné zpětné vazbě od ředitele** souhlasí výrazně více učitelé ve věku 50 a více let (85 %) než jejich mladší kolegové do 30 let (71 %). Rozdíl 14 procentních bodů je v rámci zemí TALIS jeden z nejvyšších; větší rozdíl vykazuje pouze USA (16 procentních bodů). Ve všech ostatních zemích se buď podobné rozdíly neprojevují, nebo je trend opačný – mladší učitelé zde častěji vnímají užitečnost zpětné vazby ze strany ředitele než jejich starší kolegové.

Celkově tedy výsledky ukazují, že **čeští ředitelé jsou učiteli hodnoceni velmi pozitivně**, často dokonce lépe než jejich kolegové v průměru zemí EU, zejména v oblasti podpory profesního rozvoje učitelů, spolupráce a udržování kvalitních vztahů s rodiči, žáky i personálem. Tyto silné stránky mohou být oporou při dalším rozvoji školní kultury založené na spolupráci, důvěře a otevřené komunikaci.

4.2.3 Jaké mají učitelé vztahy se žáky?

Vztahy mezi učiteli a žáky představují důležitou součást školní komunity. Důvěryplné a respektující mezilidské vztahy mohou přispívat nejen k lepším studijním výsledkům žáků, ale také k vyšší profesní spokojenosti a celkové pohodě učitelů. Kvalita těchto vztahů ovlivňuje školní klima, motivaci žáků k učení i jejich ochotu aktivně se zapojovat do výuky. Když měli vyjádřit, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s vybranými výroky týkajícími se vztahů učitelů a žáků v jejich škole, naprostá většina učitelů napříč zeměmi EU, včetně učitelů českých, uváděla, že:

- učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí (míra souhlasu 96 % stejně jako v EU);
- většina učitelů věří, že wellbeing žáků je důležitý (88 %, to je ale méně než v EU – 96 %, zároveň je to nejmenší podíl ze všech zemí EU);
- většinu učitelů zajímá názor žáků (89 %, v EU 92 %);
- jestliže žák potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne (98 %, více než v EU, kde je takových učitelů 93 %).

Celkově tedy čeští učitelé hodnotí vztahy se žáky převážně pozitivně a vyjadřují vysokou míru přesvědčení, že škola poskytuje potřebnou podporu. Malý cílený zájem o duševní pohodu žáků potvrdilo již šetření PISA 2022⁴⁸ a i výsledky TALIS naznačují, že situace v oblasti systematického zohledňování a důrazu **kladeného na pohodu žáků** (wellbeing) stále nabízí prostor ke zlepšení. Nižší vnímaná důležitost wellbeingu žáků může mít více příčin. Může souviset například s nejasností tohoto konceptu, převahou důrazu na výkon a disciplínu či s praktickými podmínkami výuky, které omezují možnosti systematické podpory pohody žáků. Někteří učitelé jej mohou vnímat spíše jako odpovědnost žáka a rodiny, případně věří, že určitá míra nepohody a tlaku je přirozenou a prospěšnou součástí učení.

Téměř tři čtvrtiny učitelů (73 %) se domnívají, že si **žáci v jejich škole učitelů cení** (to je o 4 procentní body více než v EU), ve větší míře souhlasí muži (o 8 procentních bodů více než ženy), učitelé ve věku 50 a více let (o 13 procentních bodů více než učitelé do 30 let věku) a učitelé se zkušenostmi nad 10 let (o 9 procentních bodů více než učitelé začínající). Markantní rozdíly v tom, zda se učitelé vnímají oceňováni ze strany žáků, existují z pohledu různých charakteristik školy, kde učitelé pracují. Ve větší míře se cítí být žáky ceněni ti učitelé, kteří pracují:

- v neveřejných školách (o 16 procentních bodů vyšší míra souhlasu ve srovnání s učiteli ve školách veřejných);
- ve víceletých gymnáziích (o 18 procentních bodů vyšší míra souhlasu ve srovnání s učiteli v základních školách);
- ve školách, v nichž žáci ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí tvoří nanejvýš 10 % žáků (o 21 procentních bodů vyšší míra souhlasu ve srovnání s učiteli ve školách s více než 30 % takových žáků);
- ve školách, v nichž nejsou žádní žáci, kteří by měli problém porozumět vyučovacím jazykům či jazykům (o 19 procentních bodů vyšší míra souhlasu ve srovnání s učiteli pracujícími ve školách s více než 10 % takových žáků);
- ve školách, kde žáci se speciálními vzdělávacími potřebami představují nanejvýš 10 % všech žáků (o 13 procentních bodů vyšší míra souhlasu ve srovnání s učiteli ve školách s více než 30 % takových žáků).⁴⁹

Učitelé (včetně těch českých) se tedy **častěji cítí být žáky ceněni v prostředích, která jsou méně náročná z hlediska vzdělávacích a sociálních potřeb žáků**. Tyto rozdíly mohou odrážet skutečnost, že v náročnějších vzdělávacích kontextech musí učitelé věnovat více energie zvládnutí kázně, podpůrným opatřením nebo překonávání jazykových bariér, což může komplikovat navazování vztahů, ve kterých se cítí být oceňováni. Naopak v prostředích s nižší mírou těchto výzev mají učitelé více prostoru soustředit se na pedagogickou interakci a budování pozitivních vztahů se žáky, což se může promítat do vyššího pocitu uznání. Nicméně byť jde v mezinárodním srovnání o rozšířený trend, není univerzální napříč všemi vzdělávacími systémy. Například v Kolumbii je podíl učitelů, kteří se cítí být oceňováni ze strany žáků, větší (o 12 procentních bodů) právě ve školách s více než třicetiprocentním podílem žáků se SVP (v porovnání se školami s 10 a méně procenty takových žáků).

4.2.4 Jaké mají učitelé vztahy s rodiči a zákonnými zástupci?

Rodiče a pečovatelé významně ovlivňují vzdělávání a školní úspěšnost dětí, proto je spolupráce mezi nimi a učiteli klíčová. Propojení školního učení s domácím a širším prostředím podporuje výsledky žáků, rozvoj rodičovských dovedností i soudržnost školní komunity. Aktivní spolupráce s rodinami a dalšími partnery mimo školu je proto stále důležitější součástí práce učitelů. Připomeňme, že čeští učitelé pracující na plný úvazek tráví komunikací s rodiči nebo zákonnými zástupci přibližně 1,3 hodiny týdně (viz kapitola 1.5.1), patří tak mezi pět zemí EU s nejkratší průměrnou vykazovanou dobou věnovanou této činnosti. Je to výrazně méně než například ve Slovinsku (2,9 hodiny) nebo Bulharsku (2,1 hodiny).

Alespoň jednou měsíčně **spolupracuje s rodiči nebo zákonnými zástupci na obohacení vzdělávacích aktivit žáků** jen necelých 18 % učitelů, méně než v průměru EU (24 %) a výrazně méně než například v Maďarsku (46 %), Rumunsku (45 %) nebo Švédsku (39 %), nicméně stále více než ve Francii, Maltě nebo Belgii, kde toto uvedlo méně než 10 %

⁴⁸ Blíže viz ČŠI (2023). *Národní zpráva PISA 2022*, kapitola 5.3.

⁴⁹ Uvedené podíly žáků dle konkrétních charakteristik se zakládají na informacích z dotazníku pro ředitele.

učitelů. Častěji se této činnosti věnují učitelé ze škol s vysokým podílem (přes 30 %) socioekonomicky znevýhodněných žáků (29 %) oproti učitelům ze škol, kde je nejvýše desetina takových žáků (17 %). Častější spolupráci s rodiči vykazují také učitelé ve školách s vysokým (více než 30procentním) podílem žáků se SVP (o 12 procentních bodů více než učitelé pracující ve školách s méně než desetinou takových žáků).

Téměř sedm z deseti učitelů (69 %) se domnívá, že si **rodiče / zákonní zástupci v jejich škole učitelů cení** (to je o 6 procentních bodů více než v EU). V rámci Evropské unie byla nejvyšší míra souhlasu s těmito výroky zjištěna v Itálii a Dánsku (v obou zemích souhlasí s těmito výroky více než čtyři pětiny dotázaných učitelů). Naopak nejméně oceňováni ze strany žáků a rodičů se cítí být učitelé ve Francii a Chorvatsku, kde s těmito výroky souhlasí méně než polovina učitelů). Podobně jako v případě pocitu ocenění ze strany žáků (4.2.3) existují markantní rozdíly z pohledu různých charakteristik školy, kde učitelé pracují. Ve větší míře se cítí být rodiči a zákonnými zástupci ceněni ti učitelé, kteří pracují:

- v neveřejných školách (o 17 procentních bodů vyšší míra souhlasu ve srovnání s učiteli ve školách veřejných);
- ve víceletých gymnáziích (o 18 procentních bodů vyšší míra souhlasu ve srovnání s učiteli v základních školách);
- ve školách, v nichž žáci ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí tvoří nanejvýš 10 % žáků (o 21 procentních bodů vyšší míra souhlasu ve srovnání s učiteli ve školách s více než 30 % takových žáků);
- ve školách, v nichž nejsou žádní žáci, kteří by měli problém porozumět vyučovacím jazyku či jazykům (o 14 procentních bodů vyšší míra souhlasu ve srovnání s učiteli ve školách s více než 10 % takových žáků);

a kteří:

- jsou muži (o 5 procentních bodů v porovnání se ženami);
- mají více než 10 let pracovních zkušeností (o 4 procentní body více než začínající učitelé).

Výsledky tedy celkově ukazují, že **spolupráce českých učitelů s rodiči a zákonnými zástupci je v mezinárodním srovnání méně častá**, a to jak z hlediska času, tak frekvence zapojení do společných vzdělávacích aktivit, přičemž **vyšší míra spolupráce se objevuje u učitelů pracujících v náročnějších podmínkách** – ve školách s vyšším podílem žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkově se ukazuje, že ačkoli čeští učitelé vnímají vztahy s rodiči převážně pozitivně, **potenciál spolupráce zůstává nevyužitý**, zejména v oblasti společného obohacování výuky a systematického zapojování rodičů do vzdělávacího procesu. Pro praxi i vzdělávací politiku to znamená příležitost posílit nástroje a podmínky, které by učitelům spolupráci usnadnily a motivovaly je k intenzivnější spolupráci s rodinami.

4.3 Jak se učitelé zapojují do rozhodování?

4.3.1 Za jaké oblasti mají učitelé klíčovou zodpovědnost?

Další část šetření se věnovala tomu, nakolik jsou učitelé **zapojováni do rozhodování o fungování školy**. Výzkumy poukazují na pozitivní vztah mezi zapojením učitelů do rozhodování (které jde nad rámec rozhodování o vlastní výuce) a výsledky žáků. Současně se ukazuje, že rozhodování učitelů na úrovni školy může mít vliv na setrvání učitelů v profesi. Učitelé, kteří jsou zapojeni do tvorby školní politiky na této úrovni, pak cítí silnější závazek vůči škole a jejím výsledkům.⁵⁰ Míra účasti učitelů na vedení škol se v jednotlivých zemích značně liší. Předchozí šetření již v minulosti poukázala na vyšší míru autonomie v České republice v mezinárodním srovnání a současný cyklus tato zjištění jen potvrzuje.

Jako první byla pozornost zaměřena na to, zda mají učitelé, kteří nejsou součástí týmu vedení školy, **klíčovou odpovědnost**⁵¹ v různých oblastech, jako je kurikulum a výuka, nastavování školních politik (ve smyslu stanovení pravidel a zásad), rozpočet či nábor zaměstnanců. Ukazuje se, že na úrovni školy ředitelé často sdílejí s učiteli odpovědnost za oblasti, které jsou více spojeny s výukou. Současně platí, že učitelé, kteří participují na vedení školy, vykazují vyšší míru spokojenosti s povoláním a wellbeingu.

V České republice téměř devět z deseti učitelů pracuje ve školách, kde mají učitelé **možnost volit výukové materiály**, a přibližně tři čtvrtiny učitelů pracují ve školách, kde mohou učitelé **určovat obsah předmětů**. Dvě třetiny učitelů

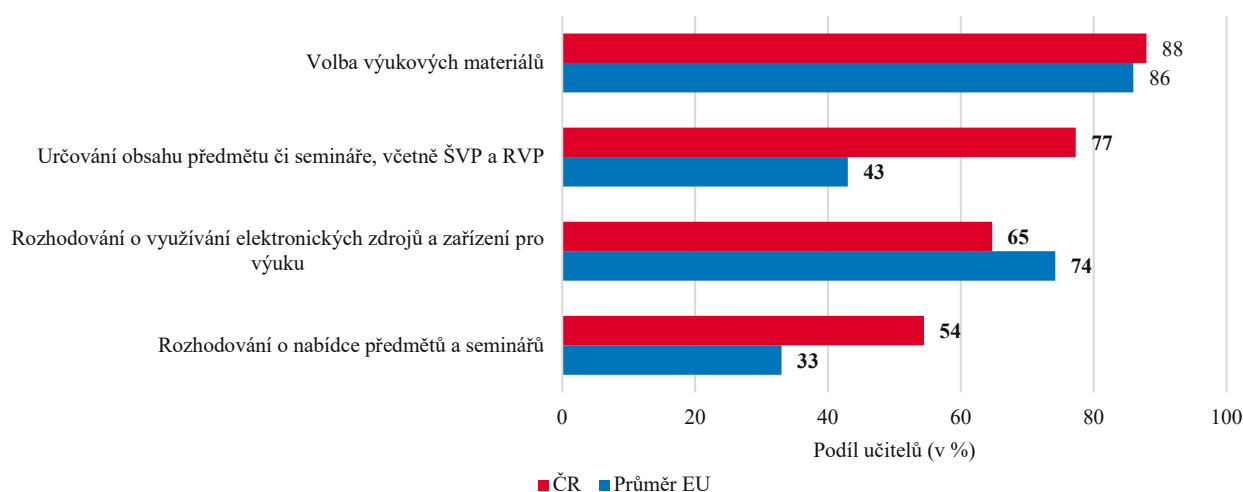
⁵⁰ Blíže viz česká verze [Koncepčního rámce TALIS 2024](#).

⁵¹ „Klíčovou odpovědností“ bylo v TALIS 2024 myšleno, že odpovědná osoba hraje aktivní roli v procesu rozhodování.

vyučují ve školách, ve kterých učitelé **rozhodují o využívání elektronických zdrojů a zařízení pro výuku**, a o trochu více než polovina pracuje ve školách, kde mohou **rozhodovat o nabídce předmětů a seminářů**.

GRAF 4.8 | Zapojení učitelů do rozhodování o kurikulu a výuce

(TALIS 2024 – ředitelský dotazník)



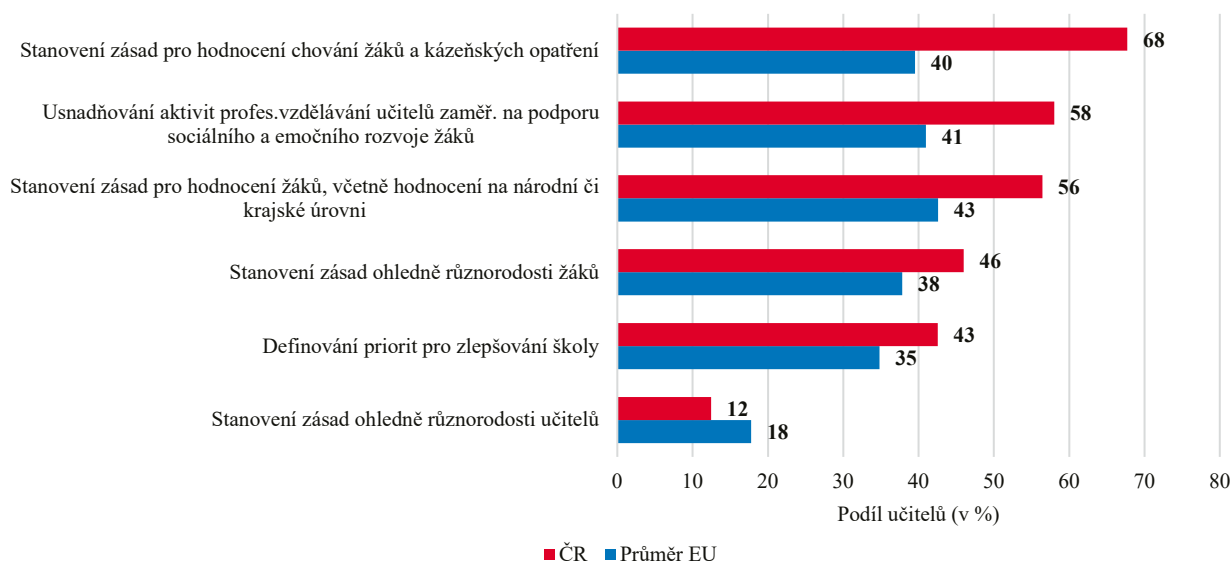
Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří pracují ve školách, kde mají učitelé dle výpovědi ředitelů klíčovou odpovědnost za uvedené oblasti. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

V možnosti rozhodování **o obsahu a nabídce předmětů** se čeští učitelé liší nejvíce v porovnání se svými kolegy ze zemí EU (o 21, resp. 34 procentních bodů více českých učitelů pracuje ve školách, kde mohou rozhodovat o těchto oblastech). Současně se Česká republika řadí mezi šest zemí s nejvyšším podílem učitelů, kteří pracují ve školách, ve kterých mohou učitelé rozhodovat o nabídce předmětů. Dále bylo zjištěno, že **určování obsahu předmětů** učiteli je v České republice častější v neveřejných školách (o 17 procentních bodů ve srovnání s veřejnými školami). Možnost **ovlivnit nabídku předmětů a seminářů** pak mají častěji učitelé ve školách, kde je více než 30 % žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (80 % učitelů oproti 54 % učitelů, kteří vyučují ve školách s méně než 10 % žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí). To může odrážet potřebu pružněji reagovat na specifické potřeby těchto žáků ve formě nabízených předmětů.

Participace učitelů na rozhodování o zásadách a pravidlech školy již není tak rozšířená jako v případě předchozí oblasti kurikula a výuky. Mezi jednotlivými zeměmi však lze najít značné rozdíly. V České republice mohou učitelé nejčastěji rozhodovat o **stanovení kázeňských zásad a opatření** (68 % učitelů pracuje ve školách, kde mají učitelé klíčovou odpovědnost v této oblasti). Právě v oblasti kázeňských zásad a opatření byl zaznamenán největší rozdíl oproti průměru zemí EU, kde to jsou pouze dvě pětiny učitelů. Zároveň se Česká republika řadí společně s Islandem a Slovinskem mezi země, kde je tento podíl nejvyšší. Dále 56 % českých učitelů pracuje ve školách, kde mohou rozhodovat o **stanovení zásad pro hodnocení žáků**, přičemž v této oblasti došlo k poklesu o 11 procentních bodů od roku 2013. O pravidlech pro hodnocení žáků mohou častěji rozhodovat učitelé ve školách, kde je více než 30 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (83 % učitelů oproti 47 % učitelů, kteří pracují ve školách, kde je žáků se speciálními vzdělávacími potřebami méně než 10 %). Z následujícího grafu je patrné, že kromě poslední participují čeští učitelé ve větší míře na rozhodování ve všech uvedených oblastech ve srovnání s průměrem zemí EU.

GRAF 4.9 | Zapojení učitelů do rozhodování o zásadách a pravidlech ve škole

(TALIS 2024 – ředitelský dotazník)



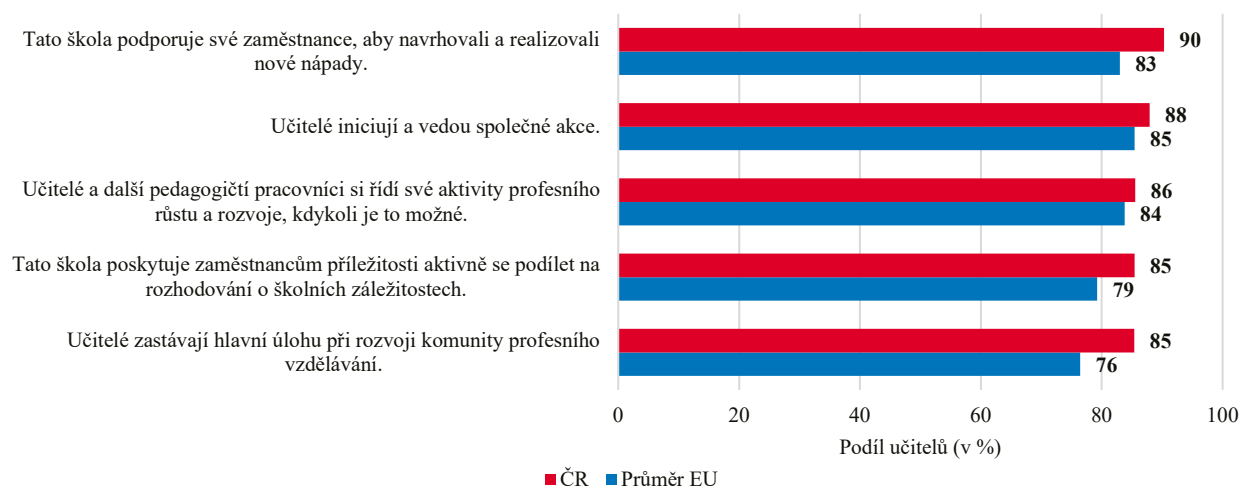
Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří pracují ve školách, kde mají učitelé dle výpovědí ředitelů klíčovou odpovědnost za uvedené oblasti. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Zapojování učitelů do rozhodování v další oblasti týkající se **rozpočtu či nábory nových zaměstnanců** je velmi nízké. Toto zjištění platí pro většinu zapojených zemí. Výjimkou je Dánsko a Nizozemsko, kde více než polovina učitelů pracuje ve školách, kde mohou učitelé rozhodovat o **přijímání učitelů**, a Korejská republika a Lotyšsko, kde více než pětina učitelů pracuje ve školách, ve kterých mohou učitelé rozhodovat o **využití finančních prostředků** z rozpočtu školy. V České republice činí podíl učitelů, kteří vyučují ve školách, kde mohou učitelé rozhodovat o využití finančních prostředků z rozpočtu školy, 13 % – patří tak ke čtyřem zemím, kde je tento podíl nejvyšší.

Šetření TALIS 2024 se dále zaměřilo na to, jak učitelé vnímají své možnosti ovlivňovat rozhodování ve škole a nakolik přebírají vedoucí role. Na rozdíl od výše uvedeného sdíleného vedení, kde sice dochází k delegování pravomocí, ale ředitel si může ponechat konečnou rozhodovací pravomoc, skutečné vedení učitelů (leadership) spočívá v uznání učitelů jako vůdců mezi svými kolegy a zaměstnanci školy.⁵²

GRAF 4.10 | Příležitost zapojovat se do rozhodování o chodu školy a aktivitách profesního rozvoje

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří „rozhodně souhlasí“ nebo „souhlasí“ s uvedenými výroky. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

⁵² Blíže viz Mezinárodní zprávu TALIS 2024, kapitola 5: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

Devět z deseti českých učitelů „souhlasilo“ nebo „rozhodně souhlasilo“ s tím, že je jejich škola podporuje, aby **navrhovali a realizovali nové nápady**. Podobný podíl pak vyjádřil souhlas s tím, že učitelé v jejich škole **iniciují a vedou společné akce**. Většina učitelů (85–86 %) také může **řídít své aktivity profesního rozvoje**, podílet se na **rozhodování o školních záležitostech** a zastávat **vedoucí úlohu při rozvoji komunity profesního vzdělávání**. V porovnání s průměrem EU se jedná o nadprůměrné podíly učitelů.

Možnost aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech deklaroval vyšší podíl mužů učitelů (o 4 procentní body oproti ženám učitelkám), učitelů v neveřejných školách (o 6 procentních bodů v porovnání s veřejnými školami) a učitelů ve školách, kde více než 30 % žáků pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí (o 7 procentních bodů oproti učitelům vyučujícím ve školách, kde je takových žáků méně než 10 %). Naopak příležitost řídit své aktivity profesního růstu a rozvoje vypověděl vyšší podíl žen učitelek než mužů učitelů (o 4 procentní body). Vedoucí roli při rozvoji komunity profesního vzdělávání a řízení vlastních aktivit profesního rozvoje reportovali ve větší míře učitelé nad 50 let ve srovnání s učiteli do 30 let (o 4, resp. 7 procentních bodů). Kromě příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech uváděli učitelé neveřejných škol aktivní roli ve větší míře také ve všech ostatních oblastech.

Ředitel může určité pravomoci delegovat na učitele, stejně jako mohou být učitelé součástí širšího týmu vedení školy. V době sběru dat pracovalo 46 % českých učitelů ve školách, kde **jsou učitelé součástí týmu vedení školy**⁵³, což je shodný podíl jako v roce 2018. Ve srovnání s průměrem EU (52 %) je to však podprůměrný podíl. Zatímco v Maroku, Kosovu, Rakousku a Kolumbii dosahuje tento podíl více než 90 %, v Dánsku, Nizozemsku a Vietnamu je to méně než 10 % učitelů. Ukazuje se, že ačkoliv mají čeští učitelé poměrně vysokou míru autonomie, jejich přímé zastoupení v týmech vedení školy již není tak běžné.

Učitelé strávili v průměru **1,2 hodiny participací na vedení školy** v posledním uplynulém týdnu před sběrem dat, přičemž více času (o 0,6 hodiny) trávili účastí na vedení školy muži učitelé. Toto zjištění společně s vyšším podílem mužů učitelů, kteří se domnívají, že jim škola poskytuje příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech, naznačuje, že genderové nerovnosti ve vedoucích pozicích stále přetrvávají.⁵⁴ Vyšší průměrný počet hodin věnovaných vedení školy uváděli také učitelé ve věku 50 a více let (o 0,8 hodiny ve srovnání s učiteli do 30 let) a učitelé s pedagogickou praxí nad 10 let (o 0,8 hodiny oproti začínajícím učitelům).

Vyšší míra zapojování se do chodu školy a aktivního řízení svého profesního rozvoje se pojí s vyšší mírou sebedůvěry ve své vlastní schopnosti a také vyšší spokojeností v zaměstnání. Toto zjištění platí nejen pro Českou republiku, ale také pro většinu zemí zapojených do šetření. Podobně vyšší míra sebedůvěry ve své vlastní schopnosti zvyšuje pravděpodobnost, že učitelé budou souhlasit se všemi výroky uvedenými v grafu (graf 4.10).

Ačkoliv na úrovni škol mají učitelé klíčovou zodpovědnost za mnohé oblasti, na úrovni přesahující školu se jejich vliv snižuje. Pouze 16 % českých učitelů „souhlasilo“ nebo „rozhodně souhlasilo“ s tím, že **mohou ovlivnit vzdělávací politiku ve své zemi či kraji**. V porovnání se zeměmi EU (18 %) jde o mírně podprůměrný podíl. Mezi zapojené země, kde je tento podíl nejvyšší, patří Vietnam, Albánie a Uzbekistán (více než tři čtvrtiny učitelů). Naopak v Chorvatsku, Polsku, Rakousku a francouzské části Belgie je to méně než desetina učitelů.

V České republice souhlasí s možností ovlivnit vzdělávací politiku země či kraje častěji muži učitelé (o 8 procentních bodů ve srovnání se ženami učitelkami), učitelé mladší 30 let (o 5 procentních bodů oproti učitelům ve věku 50 a více let) a začínající učitelé s praxí do 5 let (o 4 procentní body ve srovnání s učiteli s více než 10letou praxí). Je pozitivní, že od roku 2018 vzrostl podíl učitelů, kteří se domnívají, že mohou ovlivnit vzdělávací politiku ve své zemi či kraji, o 6 procentních bodů.

4.3.2 Jakou míru autonomie mají učitelé ve výuce?

Dále se šetření TALIS zaměřilo na to, do jaké míry mohou učitelé činit strukturální a praktická rozhodnutí ohledně své výuky. Sadu pěti oblastí měli učitelé ohodnotit výuku ve vybrané třídě na škále „žádná autonomie“, „omezená autonomie“, „značná autonomie“ a „úplná autonomie“. Čeští učitelé deklarovali značnou nebo úplnou autonomii nejčastěji z hlediska **volby výukových metod a strategií a navrhování vyučovacích hodin včetně jejich přípravy** (93 % učitelů). Autonomii ve **volbě hodnoticích aktivit** pak uvedly přibližně čtyři pětiny učitelů. Tři čtvrtiny učitelů mohou uplatňovat flexibilitu při **naplňování ŠVP** a dvě třetiny mají autonomii **ve volbě vzdělávacích cílů**. Rozdíly v odpovědích českých učitelů oproti průměru zemí EU nejsou nijak velké. Více se liší pouze ve volbě vzdělávacích cílů, kterou uváděli učitelé v průměru zemí EU o 8 procentních bodů častěji. Tříbodový rozdíl byl pak zaznamenán v navrhování

⁵³ Je nutné odlišit širěji pojatý tým vedení školy od školské rady, kde jsou učitelé zastoupeni ze zákona.

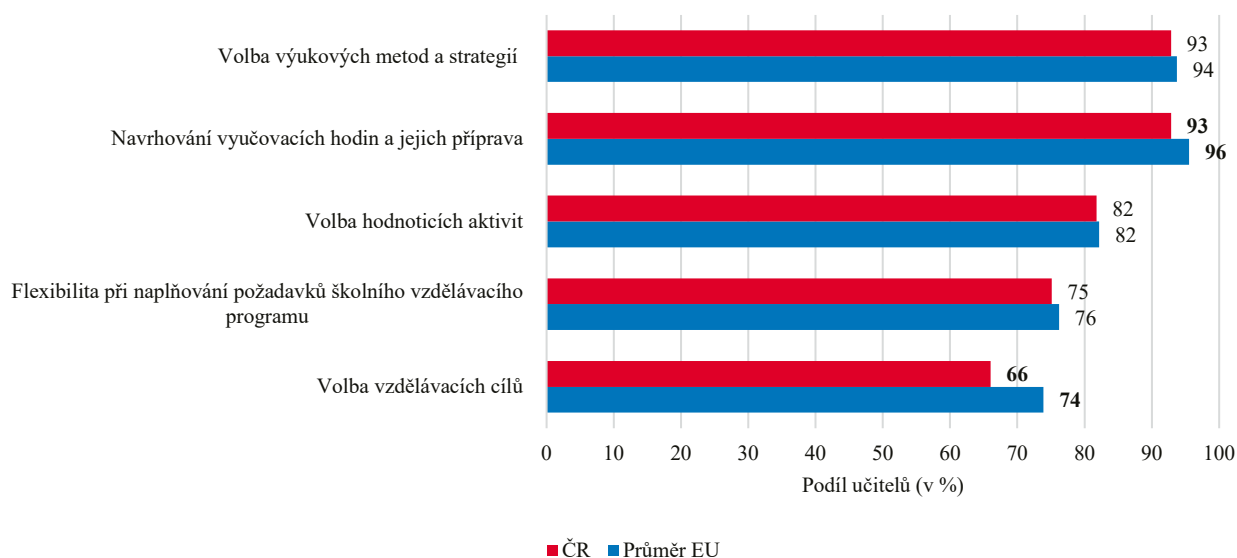
⁵⁴ Tématu genderové nerovnosti ve vedoucích pozicích se mimo jiné věnovala tematická zpráva ČŠI. Blíže viz [ČŠI \(2025\). Rovné příležitosti a prevence rizik ve školním prostředí](#).

a přípravě vyučovacích hodin. Pouze ve čtyřech zemích (Bulharsko, Kolumbie, Itálie a Vietnam) má více než 85 % učitelů značnou nebo úplnou autonomii ve všech sledovaných oblastech.

Dle výpovědí českých učitelů je autonomie v naplňování vzdělávacích programů a ve volbě vzdělávacích cílů častější v neveřejných školách. V ostatních oblastech se míra autonomie mezi veřejnými a neveřejnými školami neliší. Volba výukových metod a strategií a hodnoticích aktivit byla častěji uváděna zkušenějšími učiteli.

GRAF 4.11 | Autonomie učitelů ve výuce

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří mají „značnou“ nebo „úplnou autonomii“ ohledně plánování nebo výuky ve vybrané třídě. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Z odpovědí získaných od učitelů na výše uvedené položky byla vytvořena škála *autonomie ve výuce*.⁵⁵ Vyšší míru autonomie (měřeno celkovým skóre na této škále) uváděly častěji ženy učitelky, zkušenější učitelé, mladší učitelé a učitelé v neveřejných školách. Je zajímavé, že pouze v deseti zemích byla zaznamenána pozitivní souvislost mezi autonomií a délkou učitelské praxe, mezi nimi i v České republice (vyšší počet let učitelské praxe se zde pojí s vyšší mírou autonomie). Výzkumy současně naznačují, že začínající učitelé mohou z nižší míry autonomie na samém počátku své kariéry profitovat.⁵⁶

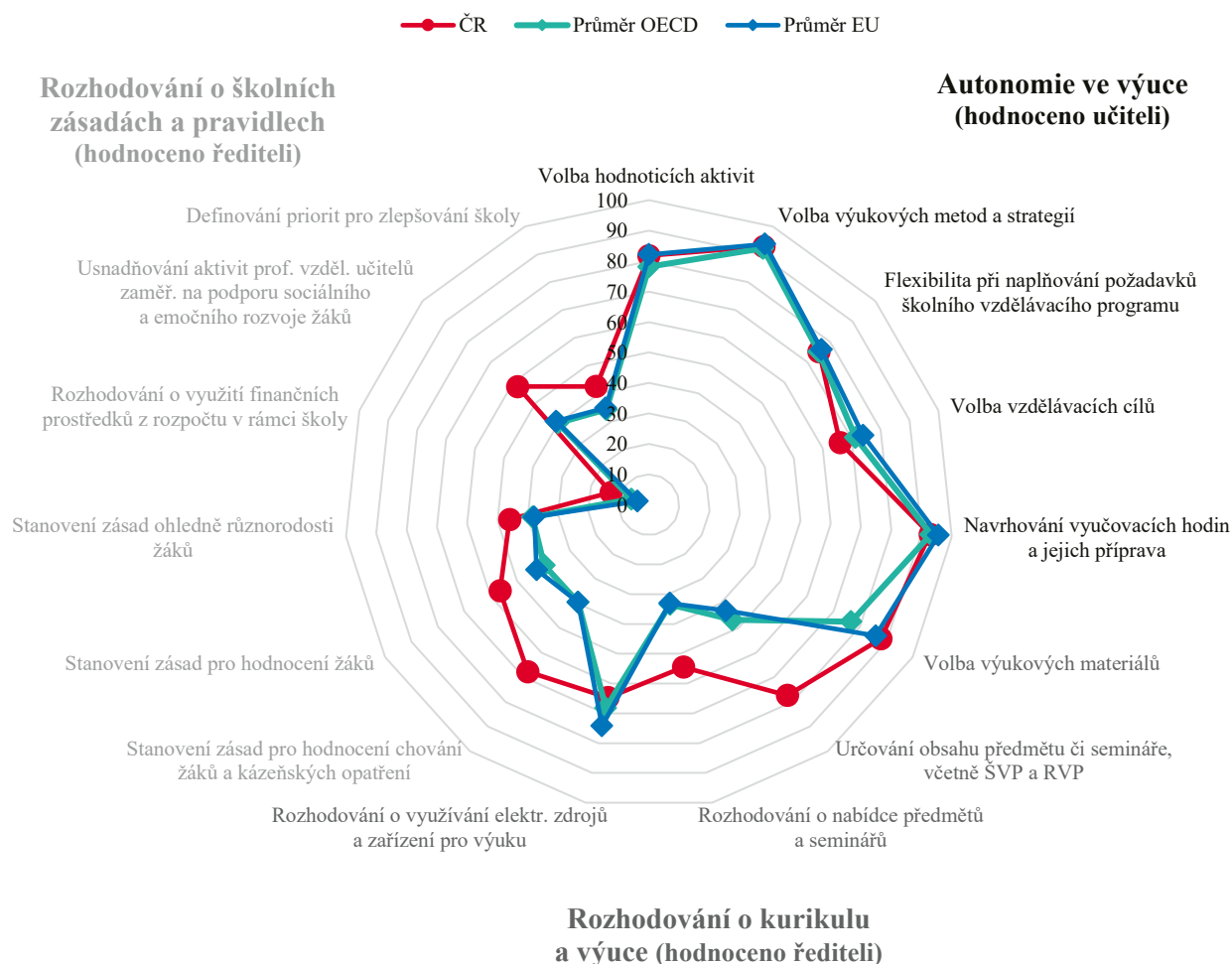
Vyšší míru autonomie ve všech sledovaných oblastech výuky deklarovali učitelé s nejvyšší mírou sebedůvěry (učitelé spadající do horního kvartilu na škále celkové sebedůvěry). S vyšší mírou autonomie se pojí také vyšší spokojenost učitelů v zaměstnání, nižší míra stresu a vyšší sebedůvěra ve vyučovacích postupech. O trochu menší, ale stále statisticky významný pozitivní vztah byl zjištěn mezi mírou autonomie a sebedůvěrou učitelů v řízení třídy a v zapojování žáků do výuky.

⁵⁵ Škála měla střední hodnotu 10 a směrodatnou odchylku 2. Do tvorby škály nebyla zahrnuta položka „volba vzdělávacích cílů“.

⁵⁶ Blíže viz Mezinárodní zprávu TALIS 2024, kapitola 5: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

GRAF 4.12 | Autonomie učitelů v rozhodování – profil České republiky, EU a OECD

(TALIS 2024 – učitelský a ředitelský dotazník)



Výsledky šetření TALIS 2024 ukazují, že míra autonomie a vliv učitelů se mezi jednotlivými zeměmi významně odlišují. Na základě odpovědí učitelů a ředitelů na otázky týkající se klíčové odpovědnosti za různé oblasti řízení školy, možnosti učitelů zapojovat se do rozhodování ve škole a autonomie učitelů ve výuce je možné sestavit profily zemí.⁵⁷ **Česká republika by se řadila mezi země se středně velkou mírou účasti učitelů na rozhodovacích procesech a autonomie ve výuce** po boku např. Rakouska a Islandu. Mezi zeměmi s vysokou mírou autonomie bychom našli např. Itálii nebo Estonsko (ve většině sledovaných oblastí dosáhly tyto státy nadprůměrné autonomie), zatímco k zemím s nízkou mírou autonomie patří např. Kostarika a Maroko (ve většině sledovaných oblastí se pohybují pod průměrem). Česká republika dosahuje nadprůměrných hodnot ve většině oblastí reportovaných řediteli (tj. zapojování učitelů do rozhodování), zatímco v oblastech autonomie ve výuce se buď blíží průměru, nebo se nachází pod průměrem.

4.4 Nakolik si učitelé věří?

Na proměňující se kontext škol (viz kapitolu 1.3) se šetření TALIS dívá také optikou **sebedůvěry učitelů**, tj. vlastní posuzované zdatnosti, a to rovnou v několika oblastech. Kromě souhrnné škály sebedůvěry, kterou dále člení na sebedůvěru **ve vyučovacích postupech**, sebedůvěru **v řízení třídy** a sebedůvěru **v oblasti motivace a zapojování žáků do výuky**, se zaměřuje také na sebedůvěru **v multikulturním prostředí** a sebedůvěru **týkající se inkluzivních postupů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**. Sebedůvěře v používání elektronických zdrojů a zařízení a sebedůvěře v podpoře sociálního a emočního učení žáků je věnována pozornost v příslušných kapitolách.

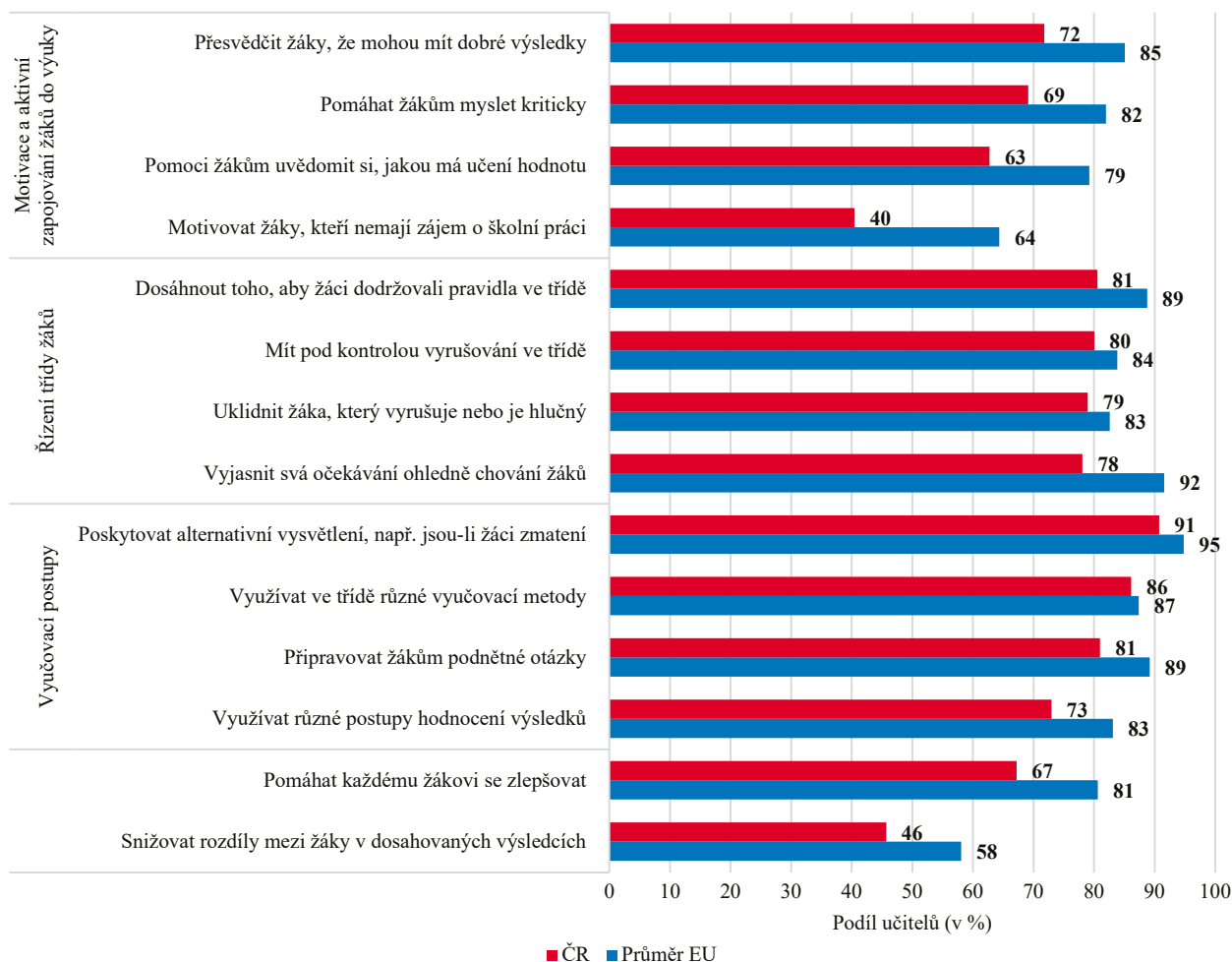
⁵⁷ Hodnoty jednotlivých zemí byly porovnávány vůči průměru zemí OECD (bliže viz Mezinárodní zprávu TALIS 2024, kapitola 5). Pro Českou republiku byl doplněn také průměr EU.

Výzkumy naznačují, že vyšší míra sebedůvěry učitelů se pojí s nižší mírou vyhoření, větší spokojeností učitelů v zaměstnání, lepšími studijními výsledky žáků a vyšší motivací žáků. Současně učitelé s vyšší sebedůvěrou ve své vlastní schopnosti ve větší míře využívají různé vyučovací postupy a přizpůsobují tyto postupy potřebám žáků.⁵⁸

Na otázku „Do jaké míry zvládáte při výuce následující?“ měli učitelé v sadě výroků zvolit svou odpověď na škále „vůbec ne“, „do určité míry“, „docela ano“, „do velké míry“.⁵⁹ Čeští učitelé celkově dosahovali vyšší míry sebedůvěry z hlediska **vyučovacích postupů** a **řízení třídy** oproti sebedůvěře v **motivování a zapojování žáků**. Právě v oblasti motivace a zapojování žáků do výuky dlouhodobě vykazují čeští učitelé výrazně podprůměrnou sebedůvěru ve srovnání se zapojenými zeměmi EU.⁶⁰ Podprůměrných hodnot nicméně dosahují čeští učitelé i v obou lépe hodnocených oblastech (vyučovací postupy a řízení třídy).

GRAF 4.13 | Sebedůvěra učitelů

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří „docela ano“ a „do velké míry“ zvládají při výuce uvedené činnosti. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Nejvíce se českým učitelům, dle vlastního vyjádření, daří poskytovat alternativní vysvětlení, pokud jsou žáci zmateni (91 %), využívat různé vyučovací metody (86 %) a připravovat žákům podnětné otázky (81 %). Naopak největší rezervy spatřují ve své schopnosti **motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci** – v této oblasti si důvěruje pouze 40 % učitelů, což je společně s Norskem nejnižší podíl v rámci zemí EU a třetí nejnižší podíl v rámci všech zapojených zemí. Také méně než polovina učitelů si věří, že dokáže **snížovat rozdíly mezi žáky v dosahovaných výsledcích**.

⁵⁸ Blíže viz Mezinárodní zprávu TALIS 2024, kapitola 1: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

⁵⁹ Výsledné podíly jsou uváděny za sloučenou kategorii „docela ano“ a „do velké míry“.

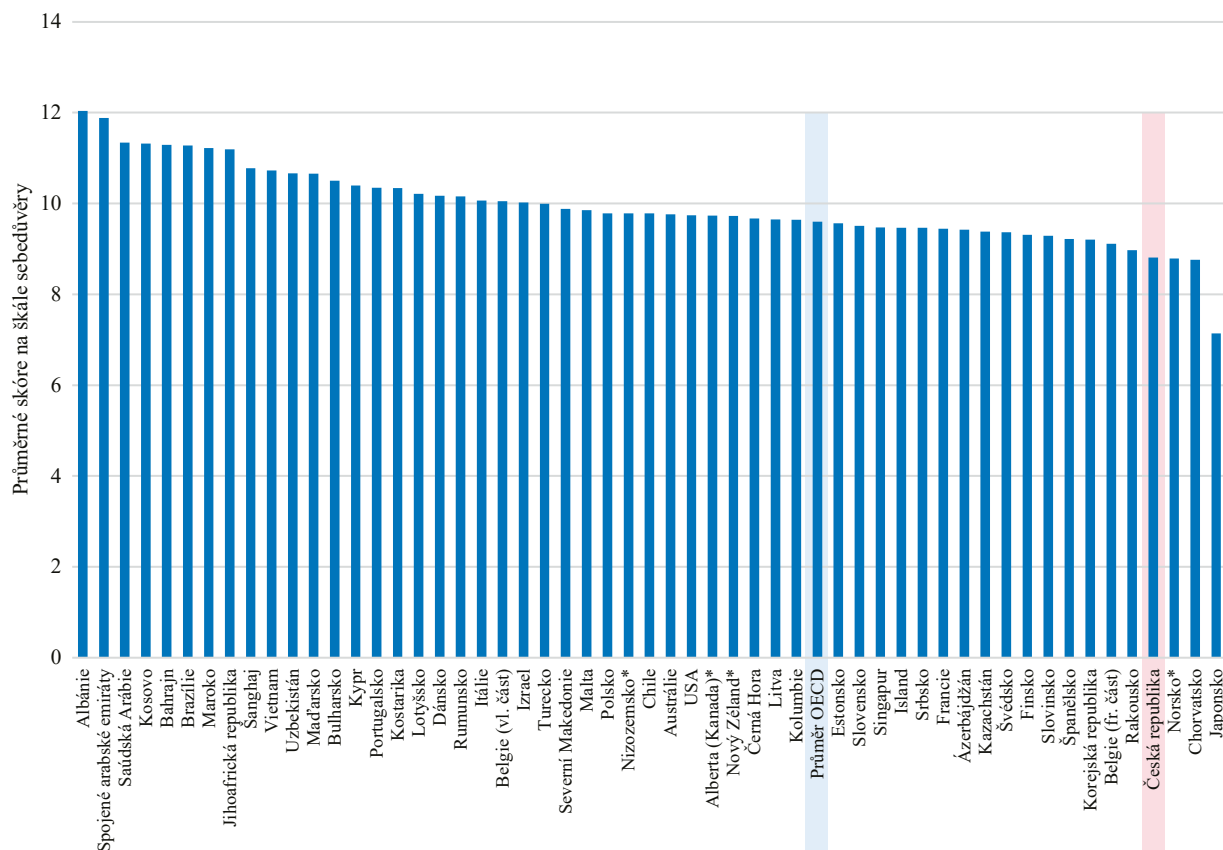
⁶⁰ Blíže viz ČŠI (2020). *Národní zpráva TALIS 2018*.

Míra sebedůvěry českých učitelů doznala od minulého cyklu v roce 2018 pouze malých změn. Výraznější změny byly zjištěny v porovnání s rokem 2013, a to především v oblasti motivace a zapojování žáků, kde byl zaznamenán nárůst o 10 až 17 procentních bodů (přesto si v této oblasti učitelé věří nejméně, jak bylo uvedeno výše).

Na celkové škále sebedůvěry⁶¹ se pak Česká republika řadí společně s Norskem, Chorvatskem a Japonskem na konec tabulky mezi země s **nejnižší mírou sebedůvěry**. Naproti tomu, na druhém konci spektra, se nacházejí Albánie a Spojené arabské emiráty a ze zemí EU Maďarsko.

GRAF 4.14 | Celková škála sebedůvěry učitelů

(TALIS 2024 – učitelův dotazník)



Za účelem dalšího porovnání byly vytvořeny čtyři skupiny učitelů podle dosažené hodnoty na celkové škále sebedůvěry. Učitelé s následujícími charakteristikami byli ve větší míře zastoupeni v horním kvartilu (tj. ve skupině učitelů s nejvyšší mírou sebedůvěry):

- učitelé ve věku 50 let a starší v porovnání s učiteli pod 30 let o 13 procentních bodů;
- učitelé s více než desetiletou učitelenskou praxí oproti učitelům s pěti a méně lety praxe o 11 procentních bodů;
- ženy učitelky ve srovnání s muži učiteli o 3 procentní body.

Současně vyšší míry sebedůvěry (měřeno průměrnou hodnotou na celkové škále) dosahovali učitelé v neveřejných školách a učitelé ve školách, kde je více než 30 % žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Vzhledem k nejvyšší četnosti potřeby dalšího vzdělávání v oblasti zvládání chování žáků ve třídě byla specifická pozornost zaměřena také na škálu sebedůvěry v řízení třídy. Z analýz vyplývá, že sebedůvěra v řízení třídy narůstá s věkem a vyšší délkou pedagogické praxe. Vyšší sebedůvěru v této oblasti vykazovali také učitelé víceletých gymnázií oproti učitelům základních škol (zde může být spojitost s odlišným složením tříd – viz podkapitoly 1.5.2 a 1.5.3). Dále bylo zjištěno, že učitelé, kteří vykazují vyšší míru sebedůvěry v řízení třídy, dosahují nižší míry stresu (měřeno na škále *wellbeingu a stresu*).

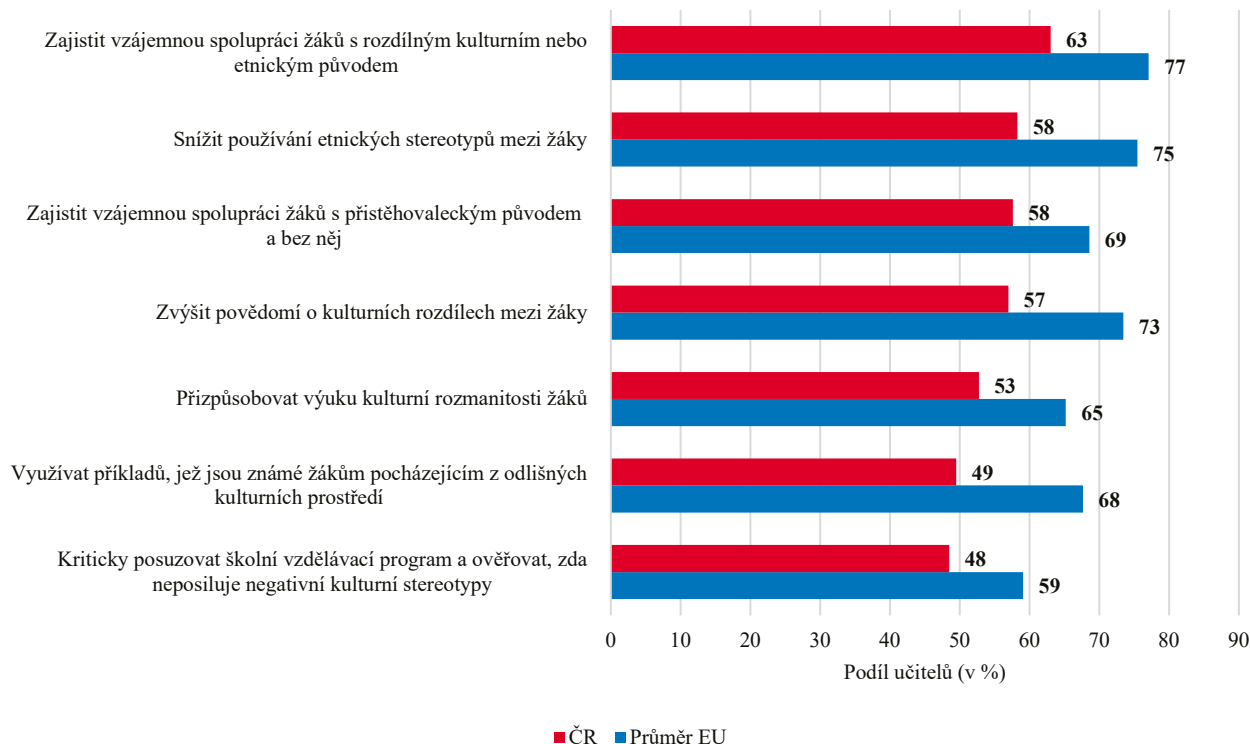
⁶¹ Celková škála sebedůvěry byla sestavena jako průměr tří subškál – sebedůvěry ve výuce, sebedůvěry v řízení třídy a sebedůvěry v oblasti motivace a zapojování žáků do výuky. Průměrná hodnota škály činila 10 a směrodatná odchylka 2. Vyšší průměrná hodnota na škále značí vyšší míru sebedůvěry. Do tvorby škál nebyly zahrnuty položky „Pomáhat každému žákovi se zlepšováním“ a „Snižovat rozdíly mezi žáky v dosahovaných výsledcích“.

Sebedůvěra učitelů v multikulturních prostředích

Čeští učitelé dosahují **podprůměrných hodnot** také v **sebedůvěře týkající se výuky v multikulturním prostředí**. Mezi země, kde je naměřená sebedůvěra učitelů ve výuce v multikulturním prostředí nejvyšší, patří Albánie, Spojené arabské emiráty a Brazílie. Česká republika je pak společně s Finskem a Japonskem⁶² zemí, kde je sebedůvěra učitelů nejnižší, podobně jako v předchozím případě celkové sebedůvěry.

GRAF 4.15 | Sebedůvěra učitelů v multikulturních prostředích

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří „docela ano“ a „do velké míry“ zvládají při výuce uvedené činnosti. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Čeští učitelé ve školách, kde je nad 10 % žáků, kteří patří k národnostním nebo etnickým menšinám, deklarovali vyšší míru sebedůvěry ve schopnosti zajistit vzájemnou spolupráci žáků s rozdílným kulturním nebo etnickým původem. Dále se ukázalo, že učitelé v základních školách vykazovali vyšší míru sebedůvěry v multikulturních prostředích ve srovnání s učiteli víceletých gymnázií, zatímco další rozdíly podle pohlaví, věku ani délky praxe nebyly zjištěny.

Sebedůvěra v inkluzivních postupech pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

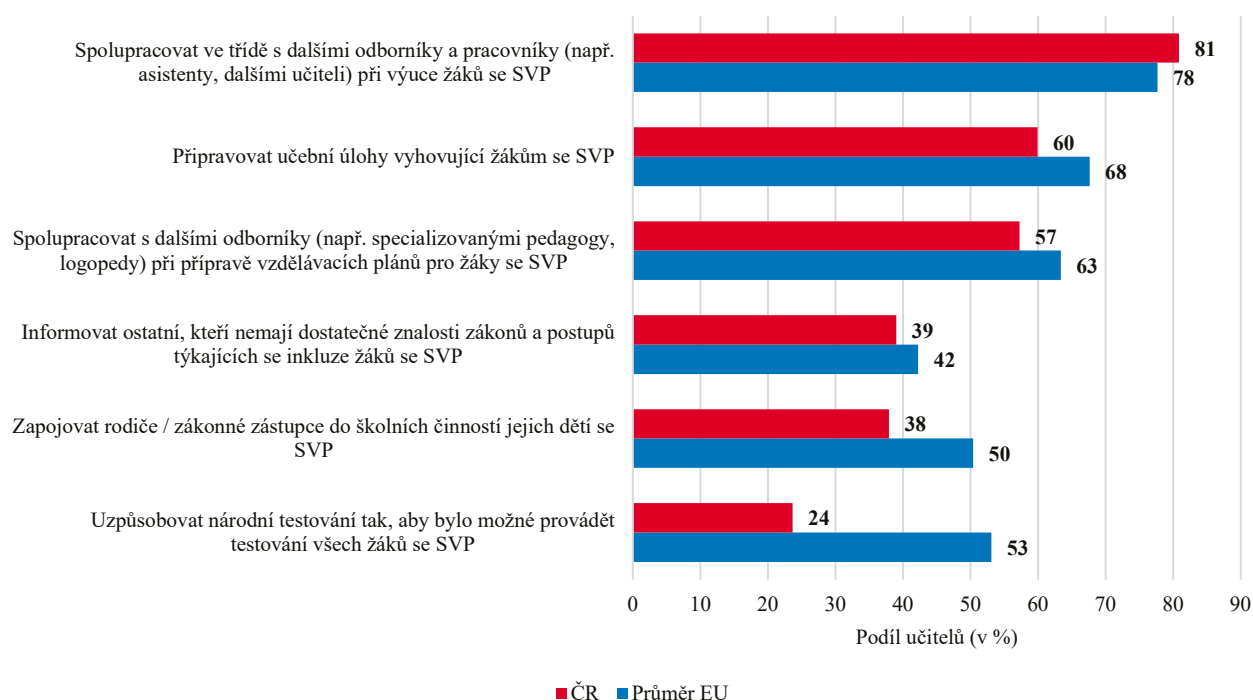
S ohledem na zvyšující se podíly žáků se SVP je třeba věnovat pozornost míře sebedůvěry, s jakou učitelé **zvládají vybrané inkluzivní postupy** ve své škole. Šetření TALIS se proto zaměřilo na to, nakolik učitelé dokážou např. diferencovat výuku pro žáky se SVP, spolupracovat s dalšími odborníky či zapojovat rodiče žáků se SVP do činnosti školy. Na otázku „*Do jaké míry dokážete při své práci učitele uplatňovat následující postupy?*“ odpovídali na škále „vůbec ne“, „do určité míry“, „docela ano“, „do velké míry“.⁶³

⁶² Japonští učitelé dlouhodobě vykazují nejnižší míru sebedůvěry ve všech sledovaných oblastech a jejich hodnoty se výrazně odlišují od ostatních zapojených zemí. V jejich případě jsou odpovědi silně ovlivněny japonskou kulturou, pro kterou je typická skromnost, pokora, zdrženlivost a důraz na vzájemnost a propojení v rámci širší sociální skupiny. Viz např. Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.

⁶³ Výsledné podíly jsou uváděny za sloučenou kategorii „docela ano“ a „do velké míry“.

GRAF 4.16 | Sebedůvěra v inkluzivních postupech pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří „docela ano“ a „do velké míry“ dokážou uplatňovat při výuce uvedené postupy. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Jedinou oblastí inkluzivních postupů, ve které čeští učitelé svým podílem převyšují průměr zemí EU, je **spolupráce ve třídě s dalšími odborníky a pracovníky**. Současně je tato spolupráce oblastí, ve které čeští učitelé deklarovali důvěru ve své dovednosti v největší míře. V ostatních oblastech dosáhli v mezinárodním srovnání **podprůměrných hodnot**. Nejvýraznější rozdíl lze identifikovat v oblasti uzpůsobování národních testů pro žáky se SVP, ve které si čeští učitelé věří nejméně. Nízký podíl učitelů v této oblasti lze pravděpodobně vysvětlit omezenými příležitostmi, jež mají čeští učitelé k realizaci takových úprav. Učitelé, kteří vyučují ve školách, kde je více než 10 % žáků se SVP, se v sebedůvěře v inkluzivních postupech neliší od učitelů, v jejichž školách je méně než 10 % žáků se SVP.

Pro účely dalších analýz byla vytvořena škála *sebedůvěry v inkluzivních postupech pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*.⁶⁴ V dalším členění se ukázalo, že ženy učitelky si v inkluzivních postupech pro žáky se SVP věří ve větší míře než muži učitelé. Nejmenší sebedůvěru v této oblasti vykazovali učitelé mladší 30 let, přičemž sebedůvěra stoupá s vyšším věkem. Míra sebedůvěry v inkluzivních postupech se také zvyšuje s delší praxí.

4.5 Převažuje u učitelů růstové myšlení?

Na základě modelu Carol S. Dweckové o dvou inteligenčních **nastaveních mysli – růstovém a fixním** – byli učitelé v šetření TALIS 2024 dotázáni, nakolik se domnívají, že inteligence je tvárná a lze ji změnit (růstové myšlení), nebo naopak pokládají inteligenci za vlastnost jedince, která je daná (fixní myšlení). Výzkumy naznačují, že učitelé, kteří vykazují růstové myšlení, mohou zlepšovat studijní výsledky žáků, a to zejména žáků, kterým se ve škole nedaří.⁶⁵

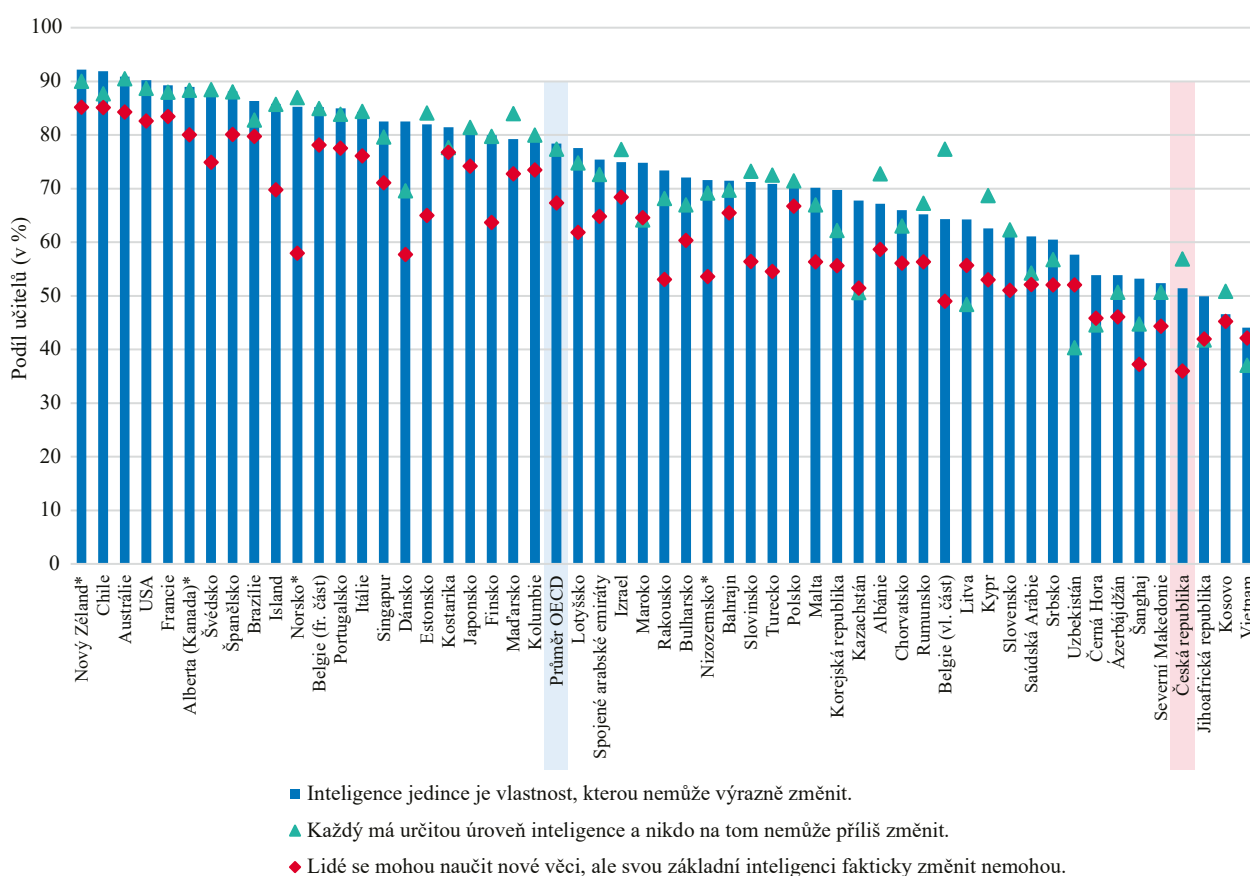
⁶⁴ Škálu *sebedůvěry v inkluzivních postupech pro žáky se SVP* o střední hodnotě 10 a směrodatné odchylce 2 tvořily následující položky: „Spolupracovat ve třídě s dalšími odborníky a pracovníky (např. asistenty, dalšími učiteli) při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“; „Zapojovat rodiče / zákonné zástupce do školních činností jejich dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“; „Spolupracovat s dalšími odborníky (např. specializovanými pedagogy, logopedy) při přípravě vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“; „Informovat ostatní, kteří nemají dostatečné znalosti zákonů a postupů týkajících se inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ a „Připravovat učební úlohy vyhovující žákům se speciálními vzdělávacími potřebami“.

⁶⁵ Blíže viz Mezinárodní zprávu TALIS 2024, kapitola 2: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

Učitelům byly předloženy tři výroky, se kterými měli vyjádřit souhlas či nesouhlas – vyšší míra nesouhlasu pak značila **převahu růstového myšlení**.⁶⁶ Nejvyšší podíl českých učitelů nesouhlasil s výrokem, že každý má určitou úroveň inteligence a nikdo na tom nemůže příliš změnit (57 %). V průměru zemí EU však s tímto výrokem nesouhlasilo 79 % učitelů. S výrokem, že inteligence jedince je vlastnost, kterou na sobě nemůže výrazně změnit, nesouhlasilo 51 % českých učitelů, přičemž podobně odpovídali čeští žáci v šetření PISA v roce 2018.⁶⁷ V mezinárodním srovnání všech zapojených zemí se jedná o čtvrtý nejnižší podíl. V průměru zemí EU s tímto výrokem nesouhlasily opět čtyři pětiny učitelů. Se třetím z výroků (lidé se mohou naučit nové věci, ale svou základní inteligenci fakticky změnit nemohou) nesouhlasilo již jen 36 % českých učitelů oproti 70 % učitelů v průměru zemí EU. Celkově je to nejnižší podíl ze všech zapojených zemí a ekonomik. Lze tedy říci, že Česká republika patří mezi země, kde **růstové myšlení zastává jeden z nejmenších podílů učitelů** (měřeno na škále *růstového myšlení*⁶⁸ se střední hodnotou 10 a směrodatnou odchylkou 2, kdy čeští učitelé dosáhli společně s učiteli dalších sedmi zemí průměrné hodnoty pod 10). Mezi země, kde růstové nastavení myslí naopak převažuje nejvíce, patří Chile, Nový Zéland, Austrálie, Francie a Spojené státy (učitelé zde dosáhli průměrného skóre 12 a více).

GRAF 4.17 | Růstové myšlení učitelů

(TALIS 2024 – učitelský dotazník)



Pozn.: Graf zobrazuje podíly učitelů, kteří nesouhlasí s uvedenými tvrzeními, tj. učitelů s *růstovým myšlením*.

S výrokem, že inteligence jedince je vlastnost, kterou nemůže výrazně změnit, v České republice nesouhlasil vyšší podíl žen učitelek než mužů učitelů (o 7 procentních bodů), což vedlo k celkovému vyššímu skóre žen učitelek na škále *růstového myšlení*. Rozdíly mezi učiteli podle věku ani délky učitelské praxe nebyly zjištěny. Vyšší míru růstového myšlení vykázali také učitelé víceletých gymnázií oproti učitelům základních škol a učitelé v Praze v porovnání s učiteli v nejmenších obcích do 3 000 obyvatel. Mezi růstovým myšlením učitelů a jejich sebedůvěrou byl zjištěn pozitivní vztah – učitelé, kteří zastávají růstové myšlení, dosahují také vyšší míry sebedůvěry ve své vlastní schopnosti.

⁶⁶ Pro účely analýzy byly sloučeny kategorie „rozhodně nesouhlasím“ a „nesouhlasím“ do jedné.

⁶⁷ Blíže viz [ČŠI \(2021\). Sekundární analýza PISA 2018. Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání.](#)

⁶⁸ Škálu růstového myšlení tvořily všechny tři výroky. Vyšší průměrná hodnota na škále značí vyšší míru růstového myšlení.

5

Závěry a doporučení

5 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Jednou z výhod zapojení České republiky do mezinárodního šetření TALIS je možnost sledovat vybrané názory, zkušenosti a postoje učitelů a ředitelů škol v časovém vývoji. Na úrovni vzdělávacího systému bylo snahou na zjištění z minulého cyklu TALIS 2018 navázat konkrétními kroky, které by podpořily práci učitelů a ředitelů škol.

Jak ilustruje tato národní zpráva, v porovnání zjištění TALIS 2018 a TALIS 2024 se **Česká republika v mnoha aspektech pozitivně posunula**. Např. v podpoře začínajících učitelů v průběhu jejich adaptačního období, v rozvoji spolupráce učitelů, včetně využívání týmové výuky, nebo v mírném zlepšení vnímání prestiže, kterou společnost přisuzuje učitelskému povolání.

Zároveň zjištění poukázala i na mnoho klíčových **témat**, u kterých se zatím **posun k lepšímu nepodařil** a na něž by bylo vhodné zaměřit více pozornosti. Dotýkají se do značné míry i širšího kontextu **získávání zájemců** o učitelskou profesi (včetně tzv. druhé kariéry⁶⁹) i **vytváření vhodných podmínek pro dlouhodobý výkon profese** se zohledněním proměňujícího se kontextu škol.

Do **náročnosti a komplexnosti práce učitelů a ředitelů škol** v letech po covidové pandemii silně vstoupily další aspekty, mezi něž patří větší pozornost věnovaná wellbeingu žáků a učitelů, podpoře pohybu žáků, účelnému využívání digitálních technologií a nově definovanému důrazu na informatické myšlení, reagování na extrémně dynamický vývoj AI nástrojů a možností jejich používání při vzdělávání a v každodenním životě. Ve všech těchto oblastech **učitelé a vedení škol potřebují** a vítají **systémovou podporu**. Důležité nicméně je, aby **nabídka dalšího vzdělávání** poskytovala kombinaci **elektronických i prezenčních** aktivit a aby **vedle novějších trendů** reflektovala i **témata**, ve kterých čeští učitelé **pocítují** dlouhodobě **nižší sebedůvěru**.

Šetření TALIS například odhalilo, že si čeští učitelé výrazně podprůměrně věří v tom, nakolik dovedou **motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci** – v této oblasti si důvěřuje pouze 40 % učitelů, což je nejnižší podíl v rámci zemí EU a druhý nejnižší podíl v rámci zemí OECD. Také méně než polovina učitelů si věří, že dokáže snižovat rozdíly mezi dosahovanými výsledky žáků. Schopnost motivovat žáky pocházející z hůře situovaného a méně motivujícího rodinného prostředí přitom může sehrát klíčovou roli ve snižování vzdělanostních nerovností, neboť tito žáci s vyšší pravděpodobností dosahují slabších vzdělávacích výsledků. Role učitele je v takovém případě zásadní.

Navíc velké rozdíly v sebedůvěře byly zjištěny **mezi začínajícími učiteli a zkušenějšími učiteli**. Z hlediska kázně výrazný rozdíl naznačuje, že schopnost zvládat kázeň ve třídě se významně rozvíjí až s praxí a profesní jistotou. Podtrhuje to důležitost systematické podpory začínajících učitelů, zejména v oblasti **řízení třídy a prevence nežádoucího chování**. V českém kontextu je vzhledem k mimořádně velkému rozdílu oproti unijnímu průměru zřejmé, že je potřeba této oblasti **věnovat zvýšenou pozornost**. Doplňme, že sami učitelé v šetření TALIS deklarovali v nejvyšší míře potřebu profesního vzdělávání právě v oblasti zvládání chování žáků ve třídě.

Celkově data naznačují, že **čeští učitelé se ve srovnání s průměrem EU méně často ve třídě potýkají s vyšším podílem žáků, kteří vyžadují náročnější pedagogické vedení**, ať už jde o speciální vzdělávací potřeby, problémy v chování, slabší studijní výsledky nebo jazykové bariéry. Zároveň ale platí, že tyto náročnější skupiny žáků se **častěji objevují ve třídách mladších a začínajících učitelů**, což může **zvýšovat nároky na jejich profesní adaptaci a zátěž v raných fázích kariéry**. Tato nerovnoměrná distribuce žáků podle zkušeností učitelů může vést k vyššímu **riziku** frustrace, vyhoření nebo předčasného odchodu z profese právě u nově nastupujících pedagogů, pokud jim není poskytnuta dostatečná podpora. Pro vzdělávací politiku z toho vyplývá nutnost **lépe rozvrhnout zátěž** mezi učitelský sbor a systematicky **podporovat začínající učitele při práci s heterogenními třídami**.

Druhou důležitou oblastí podpory učitelů se ukazuje být **růstové myšlení**. Česká republika patří mezi země, kde podle TALIS 2024 **růstové myšlení** zastává jeden z nejmenších podílů učitelů. **Učitelé mají důležitou roli v tom, jak působí na žáky z hlediska podpory a motivace** – je proto důležité se mj. věnovat i tomu, nakolik se sami učitelé **ztotožňují s růstovým nastavením mysli**⁷⁰ a jak v tomto směru působí na žáky, aby u nich **růstové nastavení** podporovali.

⁶⁹ V příloze 2 jsou uvedeny příklady z Austrálie, Bulharska, Kolumbie, Nizozemska a Nového Zélandu věnované tématu přilákání a podpory učitelů, pro něž nebylo učitelské povolání první kariérou, ale rozhodli se pro něj v návaznosti na jinou profesní dráhu.

⁷⁰ Koncept nastavení mysli vychází z otázky, proč se některým lidem daří rozvíjet svůj potenciál lépe než jiným. Odpověď může mimo jiné spočívat ve způsobu, jakým lidé nahlíží na své základní vlastnosti, schopnosti, na svůj potenciál a svoji kapacitu tyto vlastnosti aktivně zlepšovat a kultivovat. Převaha růstového či naopak fixního myšlení může do značné míry ovlivňovat, jak žáci přistupují k vlastnímu učení, jaké si kladou cíle, jak čelí různým výzvám, ale i to, jak se vypořádávají s překážkami či kritikou.

Tomuto tématu se ČŠI věnuje např. v tematické zprávě [Sekundární analýza PISA 2018: Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání](#).

V procesu rozvíjení růstového myšlení žáků hraje stěžejní roli nastavení mysli samotných učitelů. Pouze učitelé s růstovým myšlením dokážou budovat **třídní atmosféru podporující spolupráci, eliminující strach dopouštět se chyb a kultivující v každém žákovi přesvědčení, že může dosáhnout dobrých výsledků, pokud vynaloží patřičné úsilí.** Proto by bylo vhodné podporovat integraci principů nastavení mysli do pregraduální přípravy učitelů.

Pro **podporu růstového myšlení doporučujeme** využívat formativní přístup, neboť takové hodnocení nepohlíží na výsledky vzdělávání žáků jako na konečný stav, ale jako na proces, v němž může uspět každý žák. Je vhodné učit žáky vhodně pracovat s chybou tak, aby ji žáci spíše než za osobní selhání považovali za nepostradatelnou součást procesu učení a osobního rozvoje. Jako zvláště přínosné se ukazuje využití gradovaných úloh, jež mají potenciál k tomu, aby **každý žák mohl zažít úspěch.**⁷¹

Konkrétní **inspiraci pro podporu rozvoje růstového myšlení v rámci školy** je možné čerpat i např. z **příkladů inspirativní praxe**, které Česká školní inspekce nabízí v rámci metodického portálu www.kvalitniskola.cz. K oblasti 4.4 *Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků* je například k dispozici inspirace ze [Základní školy Vrchlabí, nám. Míru 283](#). Pro úroveň vzdělávacího systému je možné čerpat inspiraci například od Jihoafrické republiky nebo Singapuru (viz přílohu 2).

Byla zmíněna sebedůvěra učitelů i potenciál jejich ztotožnění se s růstovým myšlením. Obě témata se spolu s dalšími aspekty v širším kontextu podílejí na celkové míře spokojenosti učitelů, která ovlivňuje působení učitelů na žáky. Stejně tak ale míra spokojenosti žáků může působit na jejich učitele. Když zůstaneme u růstového nastavení mysli, dosavadní **zjištění naznačují, že se podpora učitelů ze strany systému a společnosti neobejde bez jejich vlastní reflexe ohledně možností změn.**

Přestože čeští učitelé v šetření TALIS hodnotili vztahy se svými žáky převážně pozitivně a výrazně se tak neodchylovali od mezinárodního průměru, zjištění z mezinárodního šetření patnáctiletých žáků PISA 2022 poukazuje na odlišné vnímání z pohledu žáků. Podle **PISA žáci v ČR ve srovnání s ostatními zeměmi EU a OECD hodnotili své vztahy s učiteli vůbec nejhůře.**⁷² Např. pouze 63 % žáků v ČR uvedlo, že si jich učitelé ve škole váží, ve srovnání s 86 % žáků v průměru zemí OECD. K tomu můžeme doplnit zjištění z kontextového dotazníku národního testování žáků 5. a 9. ročníku ZŠ a odpovídajících ročníků VG z roku 2022⁷³, které poukázalo na nemalý podíl **žáků, kteří od svých učitelů zažívali urážlivé chování.**

Třetí oblastí, které by bylo vhodné věnovat zvýšenou pozornost, je **ocenění učitelské profese** ve společnosti. Jedná se o oblast, která se promítá i do vztahů mezi učiteli, žáky a jejich zákonnými zástupci. Šetření TALIS 2024 jednoznačně potvrdilo, že sami **učitelé** pocítují vysokou **potřebu uznání a ocenění své práce ze strany zákonodárců, médií, rodičů i široké veřejnosti.**

Z analýzy odpovědí českých učitelů na otázku, jaké **nejdůležitější doporučení** by dali zákonodárcům v této zemi, vyplynulo, že nejvíce z nich uvedlo právě nějakou formu podpory **prestiže a respektu učitelské profese, uvědomění si její náročnosti a zodpovědnosti, která se s ní pojí.**

Uvedená oblast předčila i další často diskutovaná témata, jako je zlepšení finančního ohodnocení či revize přístupu k inkluzi. Zvýšení prestiže učitelského povolání často akcentovali také ředitelé škol, v jejich případě nicméně převládala témata související s dlouhodobou vizí, se stabilitou, kontinuitou a optimalizací českého vzdělávacího systému. To podpořili i učitelé ve vyjádřeních volajících po vytvoření stabilního a předvídatelného prostředí bez zbytečných a nahodilých změn.

Vrátíme-li se k možnostem **zvyšování společenského ocenění učitelů**, je vhodné uvažovat o krocích z více stran, jak od učitelů, tak od společnosti. **Školy v ČR se dlouhodobě snaží budovat a rozvíjet vztahy se zákonnými zástupci i s místními komunitami.** Ocenit práci učitelů a získávat pro profesi nové lidi se snaží i univerzity nebo neziskový sektor.⁷⁴

Nakolik ale a při jakých příležitostech oceňují práci učitelů a vedení škol před širokou veřejností politici? Dovedeme si představit, že by stát poutavou formou, např. ve spolupráci s influencery, sportovci nebo umělci, představil, co všechno jako společnost po učitelích a ředitelích chceme, co všechno od nich očekáváme? Že ale není vůbec snadné tomu všemu vyhovět a že si jejich práce velmi vážíme?

⁷¹ Tomuto tématu se ČŠI věnuje také např. v inspirativní publikaci [Školy, do kterých se žáci těší – Inspirace ze škol a pro školy](#).

⁷² V [Národní zprávě PISA 2022](#) se tématu věnuje např. tabulka 5.2.

⁷³ V [tematické zprávě](#) je to uvedeno v kapitole 5.3, graf 26.

⁷⁴ Například <https://www.ucitel21.cz/studuj-pdf> Univerzity Palackého v Olomouci nebo iniciativa <https://www.zacniucit.cz/>.



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Výběr škol a učitelů v TALIS

PŘÍLOHA 2 | Zahraniční inspirace

PŘÍLOHA 1 | Výběr škol a učitelů v TALIS

Šetření TALIS pracuje s reprezentativním vzorkem škol tak, aby zjištění bylo následně možné zobecnit na danou populaci škol i učitelů a bylo možné srovnávat zjištění mezi jednotlivými státy. Celoplošné dotazování definované populace škol i učitelů by bylo technicky příliš náročné a ekonomicky velmi nákladné. V souladu s metodikou OECD provádí výběr škol mezinárodní konsorcium projektu na základě podkladů od jednotlivých států nebo ekonomik. Vzorek škol současně zohledňuje specifika daného vzdělávacího systému (např. druhy škol, regionální členění). Minimální vzorek musí za každý stát zahrnovat alespoň 200 škol a přibližně 4 000 učitelů.

Výběr vzorku škol probíhá v TALIS jako tzv. dvoukrokový stratifikovaný výběr. V prvním kroku probíhá výběr jednotlivých škol, ve druhém jsou pak uvnitř těchto škol vybíráni učitelé. Školy se vybírají systematicky s pravděpodobností úměrnou jejich velikosti, která je v tomto případě určena počtem učitelů, kteří ve škole vyučují. V každé škole bylo do TALIS 2024 zapojeno nejvýše 30 učitelů. V menších školách byli zapojeni všichni učitelé druhého stupně základní školy nebo nižšího stupně víceletého gymnázia, ve větších školách s více než 30 učiteli byl proveden náhodný výběr učitelů – anonymně ve speciálním softwaru dodaném mezinárodním konsorciem.

Na základě specifik výběru vzorku pro Českou republiku lze v TALIS 2024 srovnávat na úrovni druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia zjištění pro tyto druhy škol. Výběr vzorku TALIS 2024 také zohledňuje kraje České republiky.

Cílová populace – upřesnění vymezení učitele v rámci TALIS 2024

Učitelem na 2. stupni základní školy, popř. v jemu odpovídajících nižších ročnících víceletého gymnázia (tj. na úrovni ISCED 2), je ten, mezi jehož pravidelné povinnosti v tomto školním roce ve vybrané škole patří výuka žáků na 2. stupni základní školy, popř. v nižších ročnících víceletého gymnázia. Učitel, který ve vybrané škole vyučuje na různých stupních, včetně uvedeného stupně ISCED 2, také spadá do cílové populace. Nezáleží na tom, kolik tříd a vyučovacích hodin tento učitel vyučuje.

PŘÍLOHA 2 | Zahraniční inspirace

Přilákání a podpora učitelů v rámci druhé kariéry

Nedostatek učitelů v zemích OECD zvyšuje naléhavost zavádění opatření, která přilákají nové zájemce o učitelskou profesi. Mnoho zemí zavedlo alternativní způsoby pro přístup k učitelství, často zaměřené na odborníky ve střední fázi kariéry, a také opatření na podporu těch, kteří se rozhodnou pro změnu profese a zahájí učitelskou kariéru a výuku ve třídě.

Například v **Austrálii** přijímá program **High Achieving Teachers (HAT)** účastníky z různorodého prostředí. Tito účastníci jsou pak jako učitelé umisťováni do základních a středních škol, které se potýkají s nedostatkem učitelů. Ve školách jsou intenzivně proškoleni a podporováni, zatímco si doplňují australskou akreditovanou učitelskou kvalifikaci.

Prostřednictvím **Národního akčního plánu** (the National Teacher Workforce Action Plan) se vláda zavázala navýšit kapacitu programu HAT o dalších 1 500 míst. V roce 2024 bylo pro pilotáž vybráno deset poskytovatelů nových a inovativních forem přístupu k učitelství napříč všemi státy a teritorii. V rámci 2. fáze se počítá s 1 497 místy pro první skupiny v roce 2025. Tyto pilotní programy se zaměřují na nábor lidí z různých prostředí, včetně odborníků z přírodních, technických a matematických oborů, příslušníků původního obyvatelstva, osob se zdravotním postižením, asistentů učitelů a osob z odlehklých oblastí.

Bulharsko zavedlo tříletý program **Motivování učitelé** (2019–2022, později sloučený s programem Kvalifikace). Jeho cílem bylo povzbudit odborníky z jiných oborů a kvalifikované učitele bez učitelské praxe, aby nastoupili jako učitelé ve školách s nedostatkem personálu nebo ve školách ve znevýhodněných lokalitách. Národní program proplácí náklady na rekvalifikační vzdělávací programy a poskytuje základní školení ve vybraných oblastech. V roce 2019 přilákal program přibližně 300 učitelů do škol s nedostatkem odborníků v matematice, fyzice, astronomii, informatice a informačních technologiích. V roce 2022 byl program Motivování učitelé a Kvalifikace (the Motivated Teachers and Qualification Programme) převeden na konsorcium složené z Teach for Bulgaria a Bulharského svazu učitelů.

Kolumbie vytvořila možnost tzv. „bočního přístupu“ do učitelského povolání. Jednotlivci s vysokoškolským vzděláním v jiných oborech mohou požádat o místo učitele konkrétního předmětu na středních školách, pokud absolvují pedagogické vzdělání v rámci terciárního vzdělávání. Kromě toho se mohou lidé bez pedagogického vzdělání stát učitelem po absolvování příslušné postgraduální kvalifikace (např. specializace, magisterské nebo doktorské studium v oblasti vzdělávání, úroveň ISCED 7–8).

Nizozemsko poskytuje školám dotace na podporu vzdělávacích programů přizpůsobených učitelům druhého stupně, což jim umožňuje začít s výukou již v průběhu studia pod odborným dohledem. Tito učitelé mohou nastoupit okamžitě, pokud projdou úspěšně hodnocením. Pro učitele, kteří nezačínají učit ihned, je k dispozici školení ve zkráceném rozsahu. Také byla zavedena opatření, která mají zvýšit flexibilitu odborné přípravy a umožnit uznání zkušeností a znalostí z předchozí profese.

Nový Zéland se snaží přilákat odborníky pro učitelství změnou profese ve střední fázi kariéry prostřednictvím **webové stránky Education Workforce**, popisující příběhy o změně kariéry a poskytující podrobné informace o požadavcích, vzdělávacích programech a možnostech financování. Také program vzdělávání (the School Onsite Training Programme), jehož dvě třetiny tvořili pracovníci, kteří v rámci pilotáže změnili profesi, získal v letech 2024 a 2025 zvýšené finanční prostředky.

Zdroj: Box 1.1 z Mezinárodní zprávy TALIS 2024: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

Podpora učitelů v růstovém myšlení

Singapur

V Singapuru jsou přesvědčení, že se všichni žáci mohou vzdělávat a rozvíjet se, což je základní profesní hodnota zakotvená v zásadách pro vzdělání a rozvoj učitelů (the Ethos of the Teaching Profession). Tato hodnota je prezentována od začátku prostřednictvím Vstupního programu do učitelství Ministerstva školství (Introduction to Teaching Programme), který seznamuje nové uchazeče se zásadami růstového myšlení ještě před jejich nástupem do Národního institutu vzdělávání (the National Institute of Education, NIE).

NIE pracuje s modelem učitelského vzdělávání pro 21. století (*Three competency dimensions*, <https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/programme-offices/office-of-teacher-education-and-undergraduate-programmes/te21/three-competency-dimensions>). Ten klade důraz na sebereflexi, flexibilitu a celoživotní učení, tedy vlastnosti spojené s růstovým

myšlením. Budoucí učitelé si toto myšlení osvojují mimo jiné prostřednictvím digitálních portfolií, která podporují samostatné učení a kritické myšlení.

Ukotvením těchto principů do přípravy učitelů podporuje kulturu, ve které učitelé představují vzor celoživotního učení a dokazují svou víru v potenciál každého žáka.

Jihoafrická republika

Strategie Ministerstva školství Západního Kapska (Jihoafrická republika) „Transform to Perform“ si klade za cíl podpořit růstové myšlení mezi žáky, učiteli, nepedagogickým personálem a vedením školy. Vedle různých zdrojů jako jsou videa, informační listy s často kladenými otázkami a průvodci implementací, ministerstvo spolupracuje s registrovanými odborníky v oblasti neurolingvistiky, kteří zajišťují školení pro učitele. První školení byla spuštěna v roce 2020 s cílem oslovit více než 20 000 pedagogů během čtyř let.

Zdroj: Box 2.5 z Mezinárodní zprávy TALIS 2024: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

Národní zpráva TALIS 2024

Mezinárodní šetření o vyučování a učení

Zpracovali:

Mgr. Martina Havlíčková

doc. PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.

Mgr. Simona Boudová

PhDr. Josef Basl, Ph.D.

Na přípravě publikace dále spolupracovali: Mgr. Michal Blaško, Mgr. Romana Paulíková, Ing. Hana Freibergová, Mgr. Roman Folwarczný, Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Grafická úprava a zlom: David Cícha

Obálka: Oldřich Pink

www.csicr.cz

© Česká školní inspekce | Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5

1. vydání

Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce, 2025

ISBN 978-80-53039-47-5 (brožováno)

ISBN 978-80-53039-48-2 (online; pdf)

ISBN 978-80-53039-49-9 (online; ePub)

Materiál je pod licencí Creative Commons CC BY-SA 4.0

Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.



FAILS



www.csicr.cz