



Česká školní
inspekce

TALIS 2018 | PISA 2018

Zjištění z modulu TALIS-PISA link

| únor 2021



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

2020/2021

Zjištění z modulu TALIS-PISA link

TALIS 2018

PISA 2018

PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.

Mgr. Simona Boudová

PhDr. Josef Basl, Ph.D.

OBSAH

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA	7
JAK ČÍST ZPRÁVU	8
SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	9
1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O TALIS-PISA LINK.....	12
1.1 TALIS A TALIS-PISA LINK.....	12
1.1.1 KDO TALIS POŘÁDÁ A ZAJIŠŤUJE REALIZACI	12
1.1.2 CO TALIS A TALIS-PISA LINK SLEDUJE.....	12
1.1.3 JAK TALIS PROBÍHÁ.....	12
1.2 PISA.....	12
1.2.1 KDO PISA POŘÁDÁ A ZAJIŠŤUJE REALIZACI.....	12
1.2.2 CO PISA SLEDUJE.....	13
1.2.3 JAK PISA PROBÍHÁ	13
2 VÝSLEDKY ŽÁKŮ ČR V ŠETŘENÍ PISA 2018.....	16
2.1 HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ.....	16
2.2 GRAMOTNOSTNÍ ÚROVNĚ	17
2.3 DÍVKY A CHLAPCI.....	18
3 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S VÝSLEDKY ŽÁKŮ	20
3.1 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC TALIS-PISA LINK	20
3.1.1 FAKTORY NA ÚROVNI UČITELE S PŘÍMÝM VLIVEM	21
3.1.2 FAKTORY NA ÚROVNI UČITELE S NEPŘÍMÝM VLIVEM	21
3.1.3 FAKTORY NA ÚROVNI ŠKOLY S PŘÍMÝM VLIVEM.....	21
3.1.4 FAKTORY NA ÚROVNI ŠKOLY S NEPŘÍMÝM VLIVEM	21
3.2 ANALYTICKÉ POSTUPY V TALIS-PISA LINK.....	22
3.3 ROZDÍLY VE VÝSLEDKÁCH ŽÁKŮ MEZI ŠKOLAMI.....	22
3.4 VYBRANÉ FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S VÝSLEDKY ŽÁKŮ	23
3.4.1 CHARAKTERISTIKY (PRŮMĚRNÉ) VÝUKY	25
3.4.2 SPOKOJENOST UČITELE.....	25
3.4.3 ALOKACE PRACOVNÍHO ČASU UČITELE.....	25
3.4.4 CHARAKTERISTIKY TŘÍDY	25
3.4.5 ŠKOLNÍ KLIMA	26
3.4.6 VEDENÍ ŠKOLY.....	26
4 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ SE SOCIO-EMOČNÍM ROZVOJEM ŽÁKŮ	28
4.1 KONCEPČNÍ POJETÍ SOCIO-EMOČNÍHO ROZVOJE ŽÁKŮ.....	28
4.2 ZJIŠTĚNÁ VARIABILITA MEZI ŠKOLAMI.....	30
4.3 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ SE SOCIO-EMOČNÍMI CHARAKTERISTIKAMI ŽÁKŮ	31
4.3.1 VÝUKOVÉ POSTUPY	32
4.3.2 CHARAKTERISTIKY TŘÍDY	32
4.3.3 VYUŽÍVÁNÍ PRACOVNÍHO ČASU UČITELŮ.....	32
4.3.4 DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	32

5	ZKUŠENOSTI, NÁZORY A POSTOJE UČITELŮ RŮZNÝCH DRUHŮ ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE	34
5.1	PŘÍPRAVA NA UČITELSKOU PROFESI	34
5.1.1	UČITELSTVÍ JAKO PRVNÍ KARIÉRNÍ VOLBA	34
5.1.2	PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ A POCIT PŘIPRAVENOSTI NA VÝUKU	35
5.1.3	PRESTIŽ UČITELSKÉ PROFESE	37
5.2	PROFESNÍ ROZVOJ A ZPĚTNÁ VAZBA.....	38
5.2.1	OBSAHOVÁ STRÁNKA PROFESNÍHO ROZVOJE.....	40
5.2.2	POTŘEBA PROFESNÍHO ROZVOJE	42
5.2.3	PŘEKÁŽKY ÚČASTI NA PROFESNÍM ROZVOJI.....	43
5.2.4	ZPĚTNÁ VAZBA.....	44
5.3	PROMĚNY VÝUKY A VÝZVY	46
5.3.1	NÁPLŇ HODIN.....	46
5.3.2	OTEVŘENOST VŮČI NOVÝM NÁPADŮM.....	48
5.3.3	KVALITA PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ A VYUČOVÁNÍ.....	49
5.3.4	SEBEDŮVĚRA UČITELŮ	50
5.3.5	STRES V PRÁCI A JEHO ZDROJE.....	50
5.3.6	VNÍMANÉ PŘEKÁŽKY POSKYTOVÁNÍ KVALITNÍ VÝUKY	51
5.3.7	VYUŽITÍ PRACOVNÍHO ČASU UČITELŮ	53
5.3.8	PROSTŘEDÍ PODPORUJÍCÍ SPOLUPRÁCI UČITELŮ	55
PŘÍLOHA 1	 JAK V TALIS 2018 PROBĚHL VÝBĚR ŠKOL A UČITELŮ	58
PŘÍLOHA 2	 JAK V PISA 2018 PROBĚHL VÝBĚR ŠKOL A ŽÁKŮ	58

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA

Vedle národního zjišťování výsledků žáků realizovaného Českou školní inspekcí se Česká republika pravidelně zapojuje do mezinárodních šetření, která poskytují cenný externí pohled. Česká republika v této oblasti spolupracuje s Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) a s Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

OECD je od roku 2000 nositelem šetření PISA, které testuje patnáctileté žáky. Od roku 2008 je OECD nositelem šetření TALIS, které zjišťuje zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů. Samostatná zjištění z nejnovějších cyklů obou šetření (PISA 2018 a TALIS 2018) již byl představena. TALIS umožňuje sledovat a vyhodnocovat podmínky, které učitelé a ředitelé škol pro svou práci mají, a využívat je pro zlepšování podpory jejich náročné práce. PISA pomáhá odhalovat silnější a slabší stránky ve znalostech a dovednostech žáků.

Propojení obou šetření přináší tato zpráva, která diskutuje, v jakých konkrétních aspektech se nejvíce odehrává vliv školy a učitele na výsledky žáků a formování jejich postojů.

JAK ČÍST ZPRÁVU

Zpráva přináší hlavní zjištění z modulu TALIS-PISA link, který v roce 2018 propojil šetření TALIS zaměřené na zkušenosti, názory a postoje učitelů a šetření PISA mapující úroveň žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a sledující rovněž jejich názory a postoje.

Struktura zprávy je rozdělena do pěti hlavních kapitol. **První** kapitola je věnována základním informacím o TALIS a PISA. **Druhá** kapitola přibližuje klíčová zjištění PISA 2018, na která navazují kapitoly třetí a čtvrtá.

Třetí kapitola přináší pro kontext České republiky výběr hlavních zjištění z mezinárodní zprávy věnované TALIS-PISA link¹ a popisující vliv učitele a školy na výsledky žáků. **Čtvrtá** kapitola diskutuje, jak moc jsou školou a učiteli ovlivňovány postoje a aspirace žáků.

V modulu TALIS-PISA link byly stejně jako v samotném šetření PISA zapojeny druhy škol, ve kterých studují patnáctiletí žáci – základní školy, víceleté gymnázium, čtyřleté gymnázium, maturitní obory středních odborných škol, nematuritní obory středních odborných škol². Díky tomu je možné v rámci **páté** kapitoly rozšířit pohled na názory a postoje učitelů v České republice, protože v základní části TALIS 2018 bylo možné sledovat jen učitele základních škol a víceletých gymnázií³. Z hlediska škol zapojených v České republice do modulu TALIS-PISA link se jednalo o výběr škol vycházející z PISA 2018. Z celkem 330 škol zapojených v České republice do PISA 2018 bylo do modulu TALIS-PISA link vybráno mezinárodním konsorciem 173 škol.

Do volitelného **modulu TALIS-PISA link**⁴ se **zapojilo celkem 9 zemí**. Jednalo se o Austrálii, Argentinu (pouze region Buenos Aires⁵), Českou republiku, Dánsko, Gruzii, Kolumbii, Maltu, Turecko a Vietnam.

Počet zemí zapojených do volitelného modulu bývá obecně výrazně menší ve srovnání se zapojením do základních částí TALIS 2018 (48 států a ekonomik) a PISA 2018 (79 zemí a ekonomik). Tato skutečnost s sebou obecně nese menší možnosti mezinárodního srovnávání.

Cílovou populací šetření TALIS-PISA link tvoří patnáctiletí žáci a jejich učitelé. Tito žáci se v jednotlivých zemích v různých podílech nacházejí na úrovni druhého (ISCED 2) a třetího stupně (ISCED 3)⁶. Tato skutečnost se promítá do vzorků škol zapojených v modulu TALIS-PISA link. Mezinárodní analýzy s touto skutečností pracují a zohledňují ji.

Když tato zpráva na některých místech hovoří o mezinárodním průměru, je jím myšlen průměr za zmíněné země. Je používáno označení **průměr TALIS-PISA link**⁷.

Součástí třetí kapitoly je i pohled na to, jestli faktory na úrovni učitele a školy, které mají vliv na výsledky „průměrného“ žáka, mají vliv i pro žáky dosahující slabých výsledků a pro žáky dosahující výborných výsledků. OECD v rámci mezinárodní zprávy TALIS-PISA link mezi žáky dosahující slabých výsledků řadí 25 % žáků s nejnižšími výsledky v testu PISA a mezi žáky dosahující výborných výsledků řadí 25 % žáků s nejlepšími výsledky v testu PISA.

Zjištění týkající se objemu času věnovaného učiteli jednotlivým činnostem vychází 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.

Z charakteru šetření TALIS-PISA link, v rámci kterého byly informace od učitelů i žáků získávány v jeden časový okamžik, nelze vyvozovat žádné příčinné souvislosti. Při popisu výsledků znamená „efekt proměnné“ či „vliv proměnné“ pouze pozitivní nebo negativní asociaci, efekt či vliv proměnné nelze interpretovat jako kauzální vztah.

¹ Mezinárodní zpráva (OECD (2021), *Positive, High-achieving Students? What Schools and Teachers Can Do*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>) a další materiály jsou dostupné na webových stránkách OECD (<http://www.oecd.org/education/talis>).

² Klesající podíl žáků speciálních škol je neumožňuje v analýzách zohlednit samostatně.

³ Zjištěním základní části TALIS se věnuje národní zpráva dostupná na webových stránkách ČŠI (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy/Rozsirene-vydani-narodni-zpravy-TALIS-2018>).

⁴ V rámci TALIS 2018 bylo možné se zapojit i do volitelného modulu zaměřeného na první stupeň (ISCED 1) a do volitelného modulu zaměřeného na třetí stupeň (ISCED 3). Česká republika se v TALIS 2018 zapojila z volitelných modulů pouze do TALIS-PISA link.

⁵ Pro zkrácení je v této zprávě používána i zkratka CABA.

⁶ V České republice navštěvuje přibližně polovina patnáctiletých žáků 9. ročník základní školy nebo odpovídající ročník víceletého gymnázia a druhá polovina 10. ročník vzdělávání v prvním ročníku střední školy či odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia. Malý podíl patnáctiletých žáků se nachází v 7. nebo 8. třídě základní školy. Informace o zastoupení patnáctiletých žáků na úrovních ISCED 2 a 3 v ostatních zúčastněných zemích jsou uvedeny v příloze 1.

⁷ V mezinárodní zprávě označováno jako TALIS-PISA link average.

SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Podle zjištění TALIS-PISA link patnáctiletí žáci v České republice dosahují lepších výsledků ve školách, ve kterých:

- učitelé kladou vyšší důraz na akademický úspěch žáků,
- učitelé tráví více času vyučovací hodiny vlastní výukou a učením,
- ředitelé tráví méně času řešením kázeňských problémů,
- jsou učitelé spokojenější,
- učitelé tráví více času opravováním a známkováním prací žáků,
- je vyšší (řediteli odhadovaný) podíl nadaných žáků.

Ze všech proměnných reprezentujících školní klima, spokojenost (well-being) a postoje žáků ke škole byly zjištěny významné rozdíly mezi školami ve čtyřech oblastech socio-emočního rozvoje žáků: třídní klima, nadšení učitele pro učení, vnímaná obtížnost testu a vzdělanostní aspirace.

K faktorům vysvětlujícím největší část rozdílů socio-emočních charakteristik žáků patří: výukové postupy, charakteristiky třídy, formální vzdělávání učitelů, účast učitelů na aktivitách profesního rozvoje a využívání pracovního času učitelů.

Čím více se učitelé účastní dalšího vzdělávání zaměřeného na prohlubování faktických znalostí ve svém předmětu, tím více žáci vnímají, že učitele učení baví.

Výrazně více učitelů základních škol a gymnázií (přibližně dvě třetiny) označilo učitelské povolání za svou první kariérní volbu ve srovnání s učiteli středních odborných škol a učilišť (přibližně polovina učitelů).

Čtvrtina učitelů víceletých gymnázií se domnívá, že společnost si váží učitelské profese. Mezi učiteli středních odborných učilišť je to pouze 13 %.

Učitelé jednotlivých druhů škol se liší zejména v tom, že:

- Učitelé víceletých gymnázií vnímají vztahy mezi učiteli a žáky ve své škole mírně lépe než učitelé jiných druhů škol.
- Učitelé gymnázií oproti učitelům jiných škol uvádějí nejvyšší podíly času vyučovací hodiny, který věnují přímé výuce, naopak učitelé SOU bez maturity a základních škol uvádějí nejvyšší podíly času, který věnují zjednávání kázně.
- Učitelé gymnázií oproti učitelům jiných druhů škol v menší míře sdílí a koordinují své aktivity s kolegy.
- Větší podíl učitelů základních škol (oproti učitelům gymnázií) má zkušenosti s hospitacemi.

Učitelé jednotlivých druhů škol se naopak neliší v tom, že by odlišně vnímali otevřenost školy a kolegů vůči novým nápadům. Rozdíly v tomto ohledu nebyly zjištěny ani mezi řediteli jednotlivých druhů škol.

Základní informace o TALIS-PISA link

1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O TALIS-PISA LINK

1.1 TALIS a TALIS-PISA link

1.1.1 Kdo TALIS pořádá a zajišťuje realizaci

Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey) je projektem OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Pro OECD zajišťuje cyklus TALIS 2018 mezinárodní konsorcium ve složení:

- Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), Nizozemsko a Německo,
- Australská rada pro výzkum ve vzdělání (ACER), Austrálie,
- Statistika Kanada, Kanada.

V České republice je realizací TALIS pověřena Česká školní inspekce. V minulosti se Česká republika zapojila do cyklu TALIS 2013⁸, prvního cyklu TALIS 2008 se Česká republika neúčastnila.

Cyklus TALIS 2018 proběhl celkem ve 48 státech a ekonomikách.

1.1.2 Co TALIS a TALIS-PISA link sleduje

Šetření TALIS mapuje v mezinárodním kontextu názory a postoje učitelů a ředitelů škol k tématům profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení apod.⁹ Modul TALIS-PISA link je zaměřen na učitele patnáctiletých žáků. Ti se v České republice nacházejí na úrovních ISCED 2 a ISCED 3 (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO). Díky propojení TALIS a PISA modul TALIS-PISA link umožňuje sledovat vliv učitele a školy na výsledky žáků a také na jejich postoje, chování a aspirace (tzv. socio-emoční charakteristiky žáků).

1.1.3 Jak TALIS probíhá

Cyklus TALIS 2018 ve většině zapojených států včetně České republiky proběhl formou elektronického dotazování. Ostatní státy měly možnost dotazníky zadat v papírové podobě.

V TALIS jsou dva dotazníky – pro ředitele školy a pro učitele.¹⁰ Vyplňování dotazníků probíhalo ve webové aplikaci mezinárodního konsorcia. Každý z vybraných ředitelů a učitelů obdržel unikátní přístupové údaje. Vyplnění dotazníku bylo možné kdykoli v období od 26. března do 4. května 2018. Do modulu TALIS-PISA link bylo v České republice zapojeno 173 škol vybraných mezinárodním konsorciem ze vzorku PISA 2018, který v České republice tvořilo 330 škol. V každé škole bylo zapojeno nejvýše 20 učitelů. Podrobnější informace o výběru škol a učitelů jsou uvedeny v příloze.

1.2 PISA

1.2.1 Kdo PISA pořádá a zajišťuje realizaci

Šetření PISA je projektem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), pro niž realizaci zajišťuje mezinárodní konsorcium společností:

- Educational Testing Service z USA,
- Pearson z Velké Británie,
- Westat z USA,
- cApStAn z Belgie.

⁸ Národní zpráva a další materiály jsou dostupné na webových stránkách České školní inspekce (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy>).

⁹ Podrobnější popis sledovaných témat je možné najít v Koncepčním rámci šetření TALIS 2018, jehož česká verze je dostupná na webových stránkách ČŠI (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Metodika-setreni>).

¹⁰ Znění obou dotazníků je dostupné na webových stránkách ČŠI (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Datove-soubory-a-dotazniky>).

V České republice je realizací PISA pověřena Česká školní inspekce. PISA probíhá každé tři roky od roku 2000 a Česká republika se zapojuje od počátku.

Cyklus PISA 2018 proběhl celkem v 79 zemích a ekonomikách.

1.2.2 Co PISA sleduje

Šetření PISA je zaměřeno na zjišťování vzdělávacích výsledků patnáctiletých žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Každá z oblastí je hlavní testovanou doménou jednou za 9 let. Díky tomu, že se Česká republika do projektu zapojuje pravidelně od roku 2000, jsou k dispozici cenné poznatky o vývoji výsledků za uplynulých 18 let, zejména pro oblast čtenářské gramotnosti, která byla v roce 2000 hlavní testovanou oblastí. Opakovaně pak byla čtenářská gramotnost hlavní testovanou oblastí v cyklech 2009 a 2018. Výsledky žáků jsou doplněny zjištěními z kontextových dotazníků (žákovský, školní), které přináší užitečné informace např. o názorech a zkušenostech žáků s výukou či o jejich životních postojích.

1.2.3 Jak PISA probíhá

V každé zemi zapojené do šetření PISA 2018 proběhlo elektronické testování a dotazování žáků na reprezentativním vzorku žáků a škol. Výsledky šetření lze tedy v každé zemi zobecnit na celou populaci patnáctiletých žáků. Školy vybralo náhodně a nezávisle mezinárodní konsorcium na základě národních podkladů. Z každé školy byli náhodně vybráni testovaní žáci. V šetření PISA nejsou vybírány celé třídy, ale žáci narození v určitém kalendářním roce. Šetření PISA 2018 se účastnili žáci narození v roce 2002. V České republice se do PISA 2018 zapojilo necelých 7 000 žáků z 330 škol. V každé škole bylo do cyklu PISA 2018 zapojeno nejvýše 35 žáků.

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It consists of a long gray rectangle on the left, a large white number '2' in the center, and a shorter gray rectangle on the right.

2

Výsledky žáků ČR v šetření PISA 2018

2 VÝSLEDKY ŽÁKŮ ČR V ŠETŘENÍ PISA 2018

V této kapitole přinášíme vybraná zjištění PISA 2018. Podrobněji se výsledkům ČR v mezinárodním kontextu věnuje národní zpráva¹¹. Mezinárodní výsledky jsou podrobněji zpracovány v jednotlivých dílech mezinárodní zprávy¹².

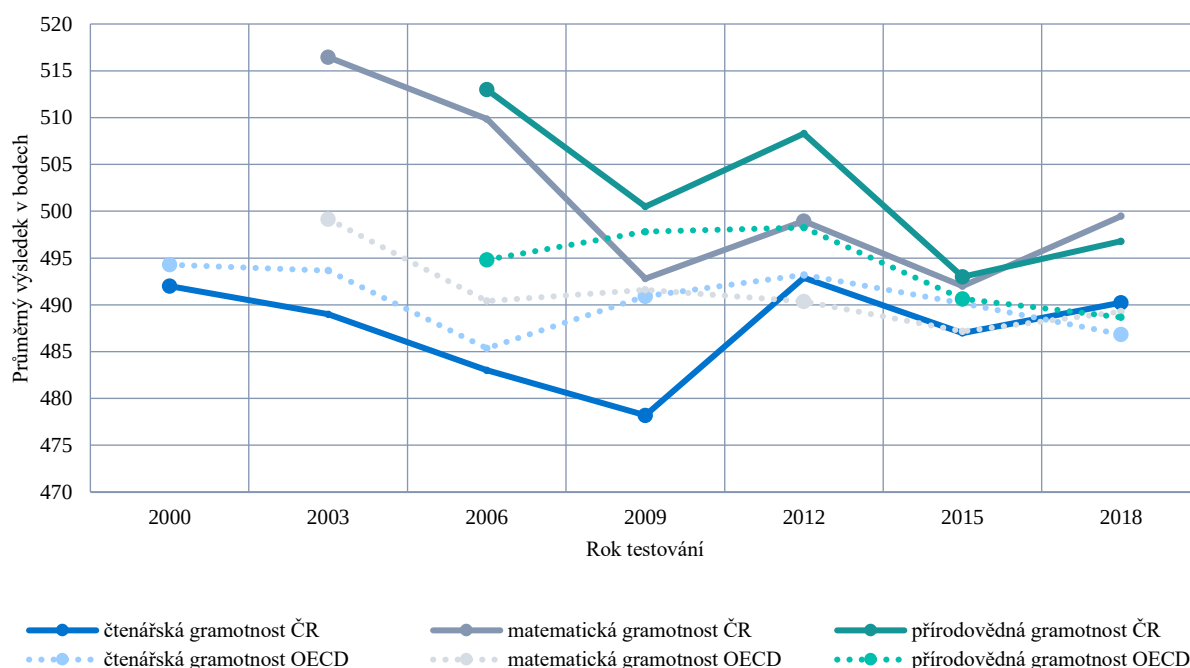
2.1 Hlavní zjištění

Výsledek České republiky ve **čtenářské gramotnosti** v šetření PISA 2018 odpovídá průměru zemí OECD a je srovnatelný s výsledkem dalších devíti zemí včetně Německa, Francie, Nizozemska, Rakouska nebo Švýcarska. Další dvě středoevropské země – Slovensko a Maďarsko – se umístily pod průměrem zemí OECD a výrazně níže než Česká republika. V rámci Evropské unie se Česká republika nachází v pásnu nadprůměru.

Je důležité zmínit, že v důsledku vývoje výsledků v zemích OECD se od roku 2000 snížila hodnota průměru OECD. Díky tomu se Česká republika v roce 2018 dostala do průměrného pásma, ačkoli její výsledek má prakticky stejnou hodnotu jako v roce 2000, kdy byl podprůměrný.

V šetření PISA se ve čtenářské gramotnosti obecně zlepšily především méně rozvinuté státy, které začínaly na nízké hodnotě čtenářské gramotnosti, z členů Evropské unie pak Estonsko, Portugalsko, Německo, Polsko a Rumunsko. Většina evropských států a dále například Kanada, USA nebo Japonsko si zachovaly v podstatě konstantní úroveň čtenářské gramotnosti.

GRAF 1 | Průměrné výsledky českých žáků v jednotlivých gramotnostech



Výsledek českých žáků v **matematické gramotnosti** v šetření PISA 2018 je statisticky významně nad průměrem zemí OECD. Dlouhodobý vývoj výsledků českých žáků v matematické gramotnosti lze popsat jako plochý klesající trend.

Výsledek českých žáků v **přírodovědné gramotnosti** v šetření PISA 2018 je také statisticky významně nad průměrem zemí OECD. Dlouhodobý vývoj výsledků českých žáků v přírodovědné gramotnosti lze popsat jako plochý vytrvale klesající trend.

Ze zemí zapojených do modulu TALIS-PISA link se výsledky žáků většiny zemí pohybují pod průměrem zemí OECD, jak ilustruje obrázek 1 věnovaný čtenářské gramotnosti.

¹¹ Národní zpráva PISA 2018 je dostupná na webových stránkách České školní inspekce (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy>).

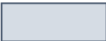
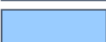
¹² Jednotlivé díly mezinárodní zprávy jsou dostupné na webových stránkách OECD (<https://www.oecd.org/pisa/publications/>).

OBRAZEK 1 | Průměrné výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti – země zapojené v TALIS-PISA link

Země jsou řazeny podle výsledku v roce 2018 sestupně.

Země	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	Rozdíl vůči ČR v roce 2018
Austrálie	528	525	513	515	512	503	503	▲
Dánsko	497	492	494	495	496	500	501	▲
Česká republika	492	489	483	478	493	487	490	
Turecko	-	441	447	464	475	428	466	▼
Malta	-	-	-	442	-	447	448	▼
Kolumbie	-	-	385	413	403	425	412	▼
Argentina	418	-	374	398	396	-	402	▼
Gruzie	-	-	-	374	-	401	380	▼
Vietnam *	-	-	-	-	508	487	505	
Průměr OECD	494	494	485	491	493	490	487	
Průměr EU	490	493	482	484	491	486	482	

Průměrný výsledek země v roce 2018

	je statisticky významně nad průměrem zemí OECD
	není statisticky významně odlišný od průměru zemí OECD
	je statisticky významně pod průměrem zemí OECD
	je statisticky významně lepší než výsledek ČR
	je statisticky významně horší než výsledek ČR

* Dle vyjádření OECD v mezinárodní zprávě nejsou data za Vietnam plně validována, proto nemohou být mezinárodně srovnávána.

2.2 Gramotnostní úrovně

Šetření PISA rozlišuje různé gramotnostní úrovně. Druhou úroveň považuje tzv. za základní. Pro čtenářskou gramotnost je druhá úroveň vymezena tak, že žáci začínají prokazovat schopnost využívat své čtenářské dovednosti k získávání znalostí a k řešení řady praktických problémů. Rozpoznají hlavní myšlenku středně dlouhého textu, naleznou informaci na základě jasně daných, i když někdy složitějších, pokynů a s podporou dovedou posoudit celkový záměr středně dlouhého textu. Žáci, kteří ve čtení nedosahují této základní úrovně, mají často potíže při čtení neznámého textu nebo také u nepřiliš dlouhých a složitých textů. Obvykle potřebují poskytnout vodítka nebo pomocné pokyny, než začnou pracovat s textem.

Podíl českých žáků pod druhou (základní) gramotnostní úrovní v testech čtenářské gramotnosti se dlouhodobě pohybuje kolem 20 % a od zahájení projektu PISA se mírně zvyšuje. Tato pětina žáků představuje skupinu obyvatel, kteří mohou mít problémy s dalším uplatněním při studiu, v zaměstnání, ve společnosti. Navíc v rámci České republiky se situace v jednotlivých druzích škol pohybuje od necelých 2 % v případě žáků víceletých gymnázií a čtyřletých gymnázií přes 8 % v případě žáků maturitních oborů středních odborných škol, 28 % v případě žáků základních škol až po 49 % v případě žáků nematuritních oborů středních odborných škol. Bohužel podobný podíl žáků nedosahujících ani druhé (základní) gramotnostní úrovně máme v České republice podle testů PISA také v matematické a přírodovědné gramotnosti.

2.3 Dívky a chlapci

Ve čtenářské gramotnosti jak českých žáků, tak žáků ostatních zemí OECD se ze všech domén nejvíc projevuje genderová nerovnost výsledku. Výrazně lepší jsou děvčata.

Zjištění mohou souviset s tím, že celkově se chlapci méně často setkávají s delšími a souvislejšími texty, což se může promítnout do jejich schopnosti a dovednosti pracovat s texty. Ukazuje se, že v rozdílných výsledcích chlapců a dívek se pravděpodobně odrážejí rozdílné čtenářské preference. Žákovský dotazník PISA 2018 nabízí podrobnější pohled na frekvenci čtení různých typů textů. Zatímco dívky nejčastěji čtou krásnou literaturu (romány, vyprávění, příběhy), chlapci dávají přednost jiným typům textů – nejčastěji uváděli, že čtou noviny, časopisy, naučnou literaturu. S výběrem různých typů textů souvisí i celkový přístup k četbě. Chlapci převážně uváděli, že čtou jen proto, aby získali potřebné informace, a ve srovnání s dívkami je pro ně čtení častěji ztrátou času. Jen pro čtvrtinu chlapců je četba koníčkem (pro 50 % dívek).

3

Faktory související
s výsledky žáků

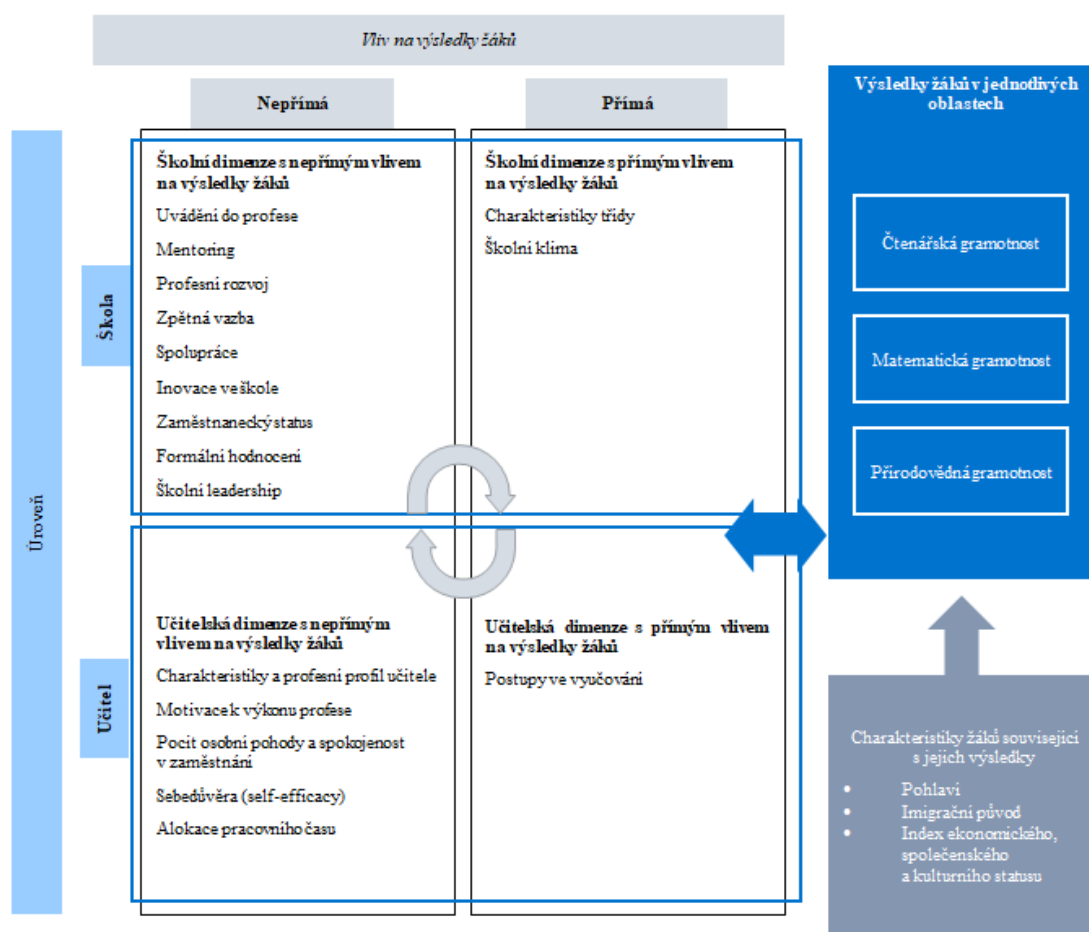
3 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S VÝSLEDKY ŽÁKŮ

Tato kapitola představuje vybrané výsledky analýzy faktorů na úrovni školy a učitele souvisejících s kognitivními výstupy vzdělávání, tj. výsledky žáků v testech PISA. V úvodu kapitoly je stručně naznačen konceptuální rámec a analytické postupy, které jsou využity v mezinárodní zprávě k modulu TALIS-PISA link. Po nich následuje shrnutí vybraných výsledků s komentáři k situaci v České republice.

3.1 Konceptuální rámec TALIS-PISA link

V šetření TALIS-PISA link byl pro identifikaci relevantních proměnných na úrovni školy a učitele, které potenciálně mohou různými mechanismy ovlivňovat výsledky žáků, vyvinut specifický dvojdimenzionální konceptuální rámec (obrázek 2), v němž první dimenzi představuje úroveň školy nebo učitele a druhou pak přímost či nepřímost působení vybraného faktoru. Všechny zahrnuté proměnné byly identifikovány na základě důkladného studia předchozí odborné literatury zkoumající jejich vliv na kognitivní a nekognitivní výsledky vzdělávání a následně zařazeny do jednoho ze čtyř kvadrantů. Zahrnuty jsou i kontrolní proměnné, o jejichž vliv jsou některé výsledky analýz očištěny. Bližší informace o konceptuálním rámci a jednotlivých zařazených proměnných (včetně konkrétních odkazů na odbornou literaturu) je možné najít v mezinárodní zprávě TALIS-PISA link¹³.

OBRÁZEK 2 | Konceptuální rámec TALIS-PISA link pro identifikaci relevantních faktorů ovlivňujících výsledky žáků



V této souvislosti je potřeba zdůraznit, že všechny výsledné vztahy je nutné chápat pouze ve smyslu asociací či korelací mezi zkoumanými faktory a výsledným skórem žáků školy v dané testované gramotnosti. Z šetření TALIS-PISA link, v rámci kterého byly informace od učitelů i žáků získávány v jeden časový okamžik, nelze vyvozovat žádné příčinné souvislosti. Při popisu výsledků znamená „efekt proměnné“ či „vliv proměnné“ pouze pozitivní nebo negativní asociaci, v žádném případě nelze efekt či vliv proměnné interpretovat jako kauzální vztah.

¹³ Mezinárodní zpráva a další materiály jsou dostupné na webových stránkách OECD (<http://www.oecd.org/education/talis/>).

3.1.1 Faktory na úrovni učitele s přímým vlivem

Postupy ve vyučování patří mezi nejdůležitější faktory, jimiž učitelé mohou přímo ovlivňovat výsledky svých žáků. Patří mezi ně například postupy zajišťující jasnost vyučování (např. shrnutí obsahu předešlé vyučovací látky), management třídy včetně udržování kázně, postupy podporující kognitivní aktivaci žáků (např. zadávání úloh, které od žáků vyžadují, aby mysleli kriticky) nebo poskytování efektivní zpětné vazby.

3.1.2 Faktory na úrovni učitele s nepřímým vlivem

Charakteristika a profesní profil učitele mohou výsledky žáků ovlivnit nepřímo. Některé výzkumy poukazují například na pozitivní souvislosti mezi výsledky žáků a délkou praxe učitele či jeho kvalifikovaností (vzděláním), podobně jako mezi výsledky žáků a **motivací učitele k výkonu profese**. Tyto faktory se mohou pozitivně odrazit v kvalitě výuky a zprostředkovaně i ve výsledcích žáků. Výzkumné nálezy o jejich vlivu nicméně nejsou vždy jednoznačné. **Spokojenost v zaměstnání a pocit osobní pohody učitele** jsou rovněž nepřímo spojeny s výsledky žáků, naopak pocity stresu pramenící z pracovního prostředí či pracovních podmínek a nároků mohou vést k opačnému efektu, tj. mohou být spojeny s horšími výsledky žáků. Dalším faktorem, který nepřímo ovlivňuje výsledky žáků, může být **pracovní náplň, resp. alokace pracovního času učitelů**. Například delší čas na přípravu výuky či poskytování zpětné vazby k práci žáků může jejich výsledky ovlivnit pozitivně, naopak učitelé, kteří tráví příliš mnoho času administrativními povinnostmi, uvádějí také ve větší míře zažívání stresu v práci, který následně může mít negativní dopad na výsledky žáků.

3.1.3 Faktory na úrovni školy s přímým vlivem

Významný přímý vliv na výsledky žáka mají **charakteristiky třídy**, kterou navštěvuje, a to z důvodu tzv. peer efektů, tj. vlivu spolužáků. Předchozí výzkumy například potvrdily, že výsledky žáka jsou negativně ovlivněny podílem spolužáků s problémy s učením, přičemž tento vliv na výborné žáky je nižší než vliv na žáky méně prospívající. Mechanismy tohoto vlivu vrstevníků jsou různé, méně prospívající žáci se například mohou přímo učit či inspirovat od svých úspěšnějších spolužáků, nebo naopak mohou někteří žáci doplácet na nepříznivé kázeňské klima. Existují také jisté empirické nálezy dokládající negativní vztah mezi velikostí třídy a výsledky jednotlivých žáků, současně však mnohé jiné studie tento vztah nepotvrzují. **Školní klima** je multidimenzionální koncept, který zahrnuje například míru participace učitelů, rodičů a žáků na rozhodování ve škole, kulturu vzájemné spolupráce, vztahy mezi učiteli a žáky či důraz na akademický úspěch. Vhodná konstelace školního klimatu tedy může přímo pozitivně ovlivnit učení žáků a vytvořit podmínky pro efektivní výuku.

3.1.4 Faktory na úrovni školy s nepřímým vlivem

Podpora a profesní rozvoj začínajících učitelů formou **uvádění do profese** (teacher induction) a **mentoringu** se v empirických studiích ukazují jako významné prediktory školních výsledků žáka, neboť příznivě ovlivňují sebedůvěru učitelů i jejich pracovní spokojenost. Některé výzkumy poukazují také na pozitivní efekty mentoringu na kvalitu vyučování. **Profesní rozvoj** je nicméně důležitý ve všech fázích kariéry učitele, neboť může pozitivně ovlivnit využívání efektivních postupů ve výuce, a v konečném důsledku tak i výsledky žáků. Totéž pak platí i o **zpětné vazbě a hodnocení práce učitele**, tj. dochází-li na základě identifikace silných a slabých stránek učitele ke zlepšování kvality jeho pracovního výkonu, je pravděpodobné, že se to pak projeví i ve výsledcích jeho žáků. **Spolupráce učitelů** umožňuje efektivní výměnu informací o osvědčených vyučovacích postupech. Výsledky TALIS 2018 ukazují, že učitelé, kteří se častěji zapojují do profesní spolupráce se svými kolegy, také uvádějí vyšší průměrnou spokojenost v zaměstnání, vyšší sebedůvěru i častější využívání postupů stimulujících kognitivní procesy žáků, tedy nepřímo tak mohou přispět ke zlepšování kvality vlastní výuky učitele. Konceptuální rámec rovněž s oporou o odbornou literaturu předpokládá pozitivní vliv otevřenosti školy a jejích učitelů novým nápadům a postupům (**inovativnost**). V neposlední řadě je v analýzách TALIS-PISA link zkoumán vliv **zaměstnaneckého statusu**, a to na základě empiricky doložených předpokladů, že nejistota a nepředvídatelnost v práci může limitovat možnosti učitelů optimálně fungovat ve svém pracovním prostředí. Práce na zkrácený úvazek sice může být flexibilní, na druhou stranu ale může omezovat příležitosti k profesní spolupráci nebo kariérnímu postupu, což se může odrážet na kvalitě práce učitele. **Formální hodnocení učitelů** může zajistit, že jsou naplňovány alespoň minimální standardy profese. Konečně pak způsob **vedení školy** má významný nepřímý vliv na výsledky žáků, zejména pak pedagogické vedení (činnosti ředitele směřující k zajišťování kvality výuky, kolaborativní kultury ve škole či profesnímu rozvoji učitelů) má kruciólní význam.

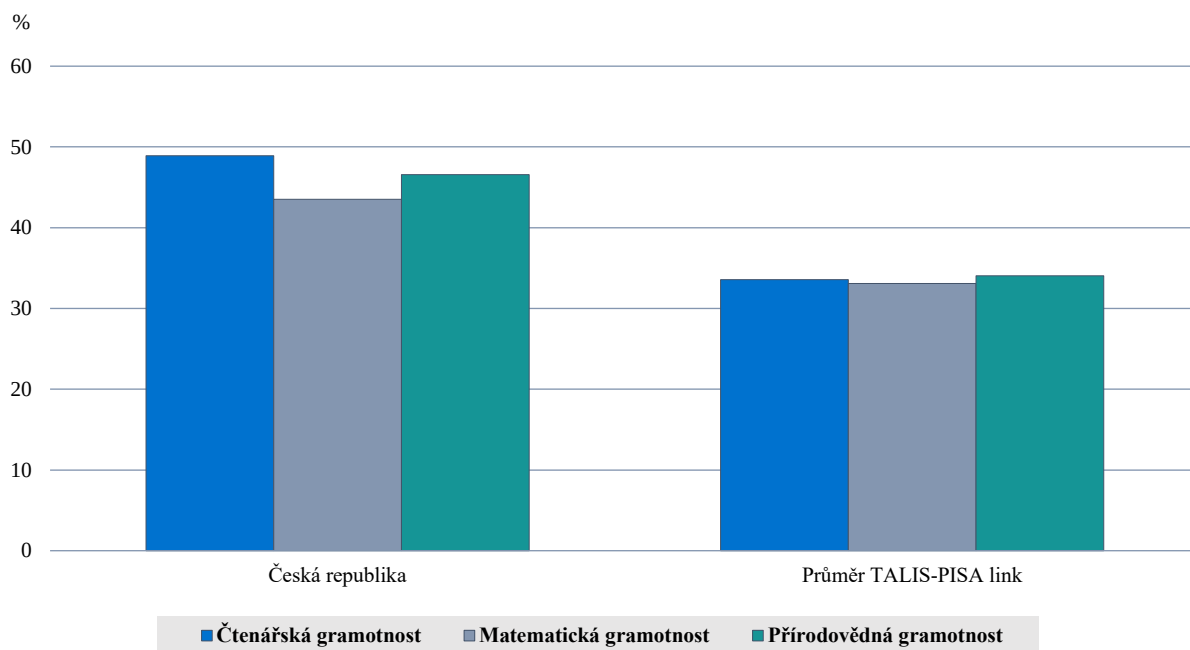
3.2 Analytické postupy v TALIS-PISA link

Analýzy v šetření TALIS-PISA link vycházejí jak z dat, tak z teorie (jsou „theory- and data-driven“). Teoretickou oporu čerpají z odborné literatury, na jejímž základě byl sestaven konceptuální rámec (viz kapitola 3.1). Zároveň jsou aplikovány pokročilé statistické metody, pomocí kterých jsou analyzovány vztahy mezi vybranými proměnnými. Kromě analýzy rozptylu¹⁴ (variance decomposition) je využita metoda strojového učení LASSO (Least Absolute Shrinkage and Selection Operator), a to k výběru proměnných, identifikaci jejich vhodných kombinací proměnných a následné konstrukci relevantních regresních modelů. LASSO iterativními postupy hledá model, který nejlépe odpovídá datům, a identifikuje proměnné, které významně korelují se závislou proměnnou (výsledky žáků). Její využití je vhodné zejména v případech, kdy závislou proměnnou může potenciálně ovlivňovat velké množství nezávislých proměnných, což je i případ této studie. Pro podrobnější informace o této analytické metodě čtenáře odkazujeme na mezinárodní zprávu TALIS-PISA link¹⁵.

3.3 Rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami

Do jaké míry lze průměrné rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami v jednotlivých testovaných oblastech (čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost) vysvětlit faktory souvisejícími se školou a učitelem? Na tuto otázku odpovídá graf 2. Z něj vyplývá, že v České republice je tato míra (měřená jako podíl vysvětleného rozptylu) nadprůměrná ve všech třech sledovaných oblastech: 47 % z celkové variance mezi školami ve výsledcích jejich žáků v testech přírodovědné gramotnosti (oproti průměru TALIS-PISA link 34 %), 44 % v matematické (oproti průměru TALIS-PISA link 33 %) a 49 % ve čtenářské gramotnosti (oproti průměru TALIS-PISA link 34 %), což vysvětlují mimo jiné postupy používané učiteli školy ve výuce, alokace činností v pracovním čase učitelů či charakteristiky tříd (síla a vlivy jednotlivých faktorů budou v následujících podkapitolách blíže prozkoumány). V porovnání s jinými zeměmi tedy TALIS-PISA link pro Českou republiku přináší lepší vhled do působení těchto faktorů, které jsou s výsledky žáků spojeny silněji než ve většině jiných zemí zapojených do této studie.

GRAF 2 | Rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami*



* Graf ukazuje podíl z celkového rozptylu výsledků v testech PISA na úrovni školy, které vysvětlují faktory na úrovni školy a učitele. Zdroj: Mezinárodní zpráva TALIS-PISA link (<https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>).

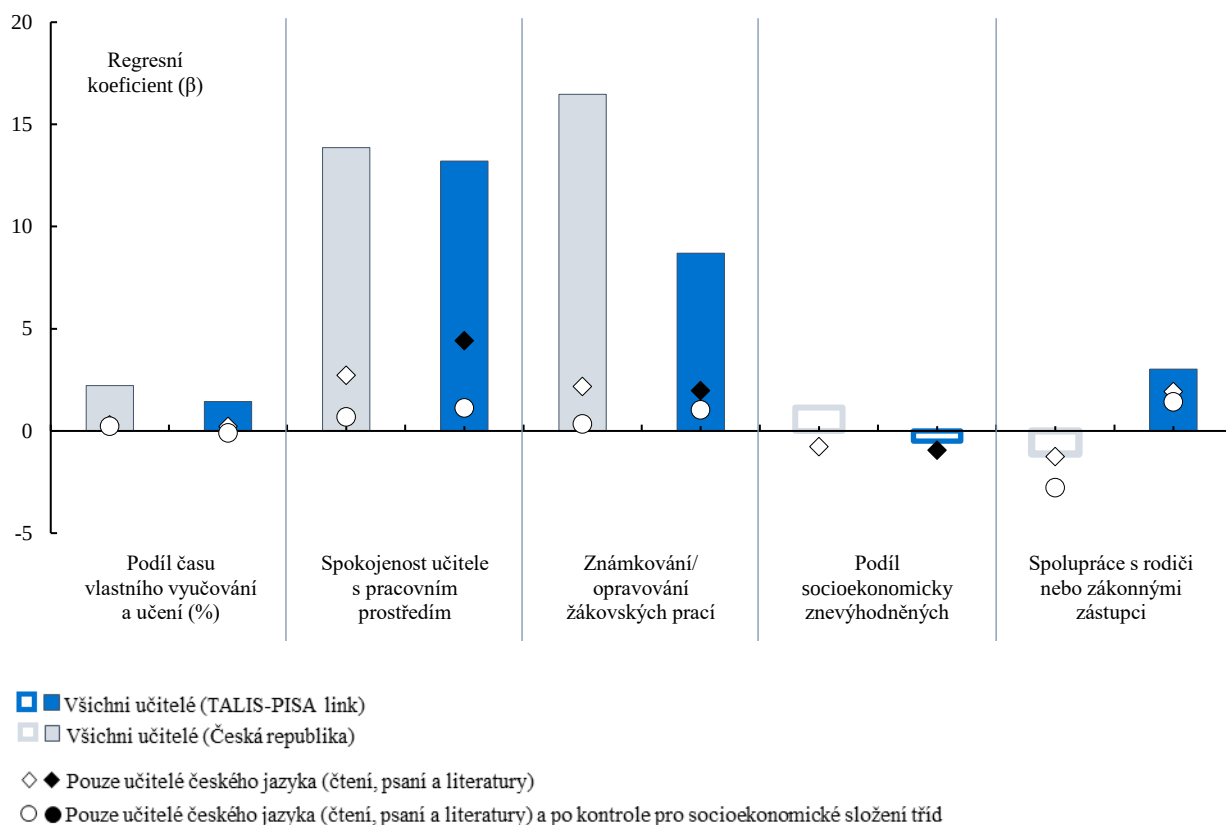
¹⁴ Rozptyl je aritmetický průměr druhých mocnin odchylek jednotlivých hodnot sledované proměnné od průměru celého souboru. Rozptyl je tím větší, čím více se jednotlivé pozorované hodnoty odlišují od celkového průměru, naopak pokud jsou všechny pozorované hodnoty stejné, je rozptyl roven 0. Analýzou lze na základě rozkladu rozptylu určit, jaký podíl celkového rozptylu (například ve výsledcích žáků) lze vysvětlit vybranými proměnnými (například postupy učitelů ve vyučování) a jaký podíl (dopočet do 100 %) naopak zůstává nevysvětlen, tedy jej lze přisoudit jiným, do analýzy nezahrnutým faktorům.

¹⁵ Mezinárodní zpráva a další materiály jsou dostupné na webových stránkách OECD (<http://www.oecd.org/education/talis>).

3.4 Vybrané faktory související s výsledky žáků

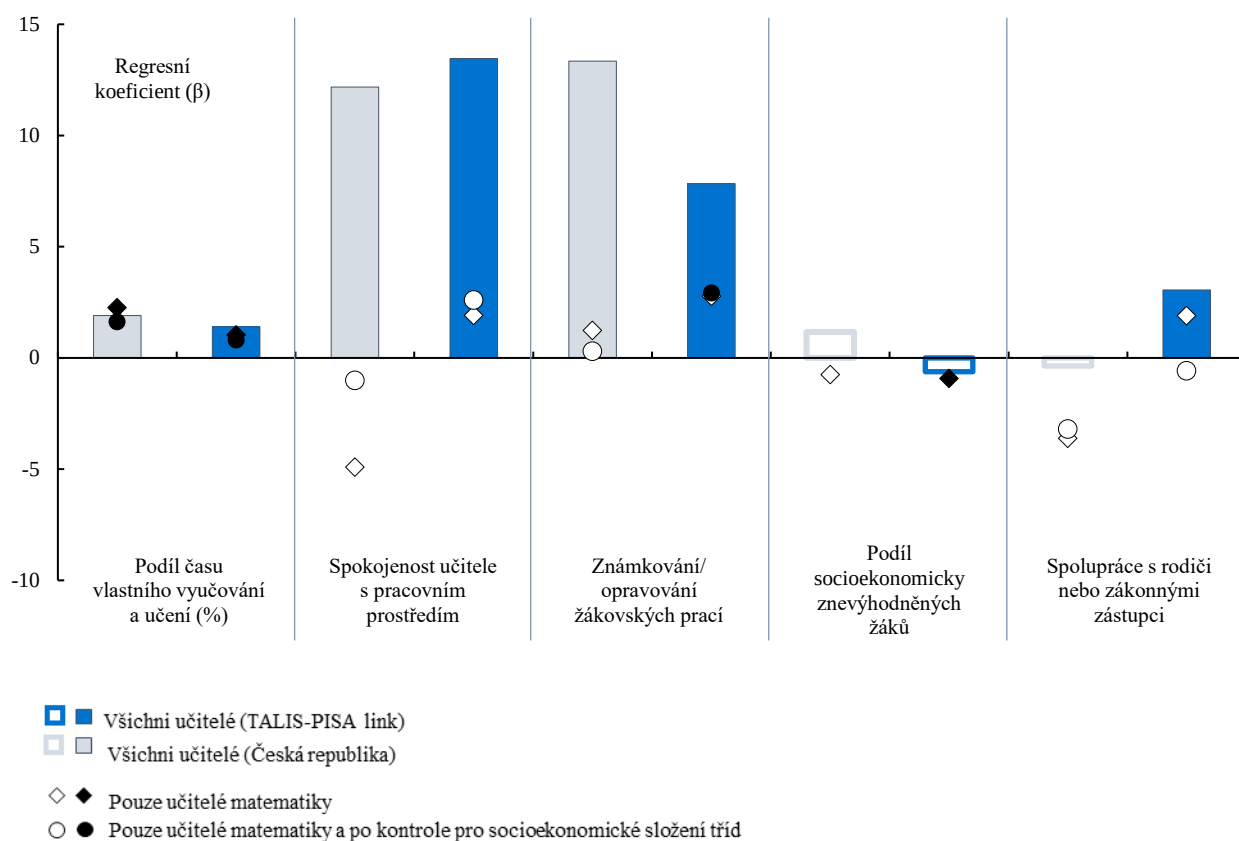
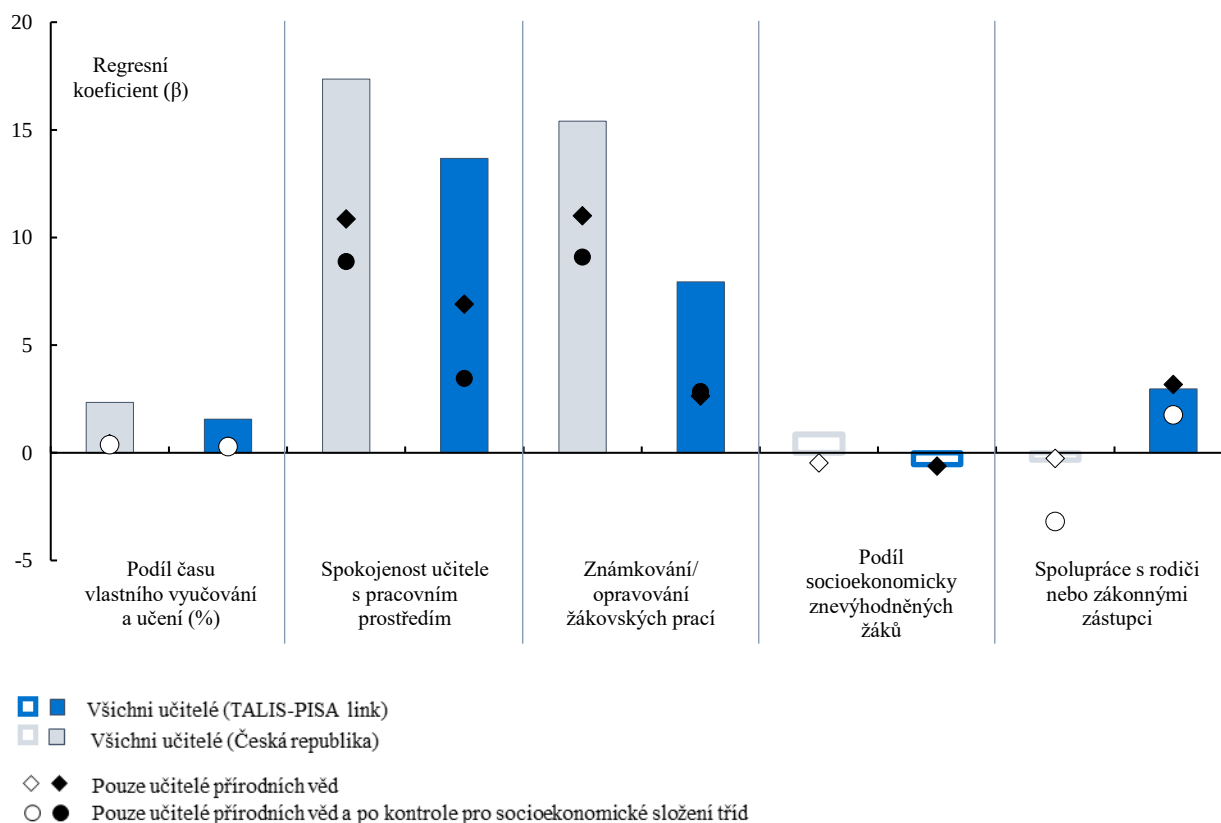
Metodou LASSO (viz kap. 3.2) bylo identifikováno několik faktorů na úrovni školy a učitelů, které významně souvisejí s výsledky jejich žáků (prezentované analýzy tedy nezahrnují všechny proměnné identifikované v konceptuálním rámci v kapitole 3.1). Mezi ně patří vyučovací postupy, spokojenost učitelů a pocit pohody (well-being), alokace pracovního času učitelů (podíl času vyučovací hodiny, který je věnovaný přímo výuce), charakteristiky tříd, resp. spolužáků, školní klima a vedení školy. Vliv některých z nich (vyjádřený jako regresní beta koeficient)¹⁶ ukazují graf 3 pro čtenářskou, graf 4 pro matematickou a graf 5 pro přírodovědnou gramotnost.

GRAF 3 | Vztahy mezi výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti a vybranými faktory na úrovni školy a učitele



Poznámka ke grafům: Nevybarvené symboly nebo sloupce znamenají statisticky nevýznamné vlivy (na hladině $p < 0,05$).

¹⁶ Regresní koeficient β udává, o kolik bodů by byl průměrný výsledek žáků školy jiný v případě, že by hodnota nezávislé proměnné byla vyšší o jednotku. Pozor, sílu jednotlivých koeficientů nelze vzájemně porovnávat, neboť nezávislé proměnné nejsou standardizovány (tj. mají odlišné měřítka, nabývají různého počtu hodnot).

GRAF 4 | Vztahy mezi výsledky žáků v testech matematické gramotnosti a vybranými faktory na úrovni školy a učitele**GRAF 5 | Vztahy mezi výsledky žáků v testech přírodovědné gramotnosti a vybranými faktory na úrovni školy a učitele**

3.4.1 Charakteristiky (průměrné) výuky

Výsledky regresních analýz ukázaly, že podíl času stráveného vlastní výukou a vyučováním v rámci vyučovací hodiny má s výsledky žáků významnou souvislost. Je-li podíl vyšší o jeden procentní bod (v průměru za všechny učitele školy), tj. věnuje-li učitel méně času administrativním záležitostem a ukázkováním žáků, jsou vyšší i průměrné výsledky žáků školy: o 1,9 bodu v testech matematické gramotnosti, o 2,22 bodu v testech čtenářské gramotnosti a o 2,34 bodu v testech přírodovědné gramotnosti. Zohledníme-li jen odpovědi učitelů příslušných předmětů a socioekonomického složení třídy, souvisí podíl času strávený vlastní výukou a výsledky žáků pouze v matematice. Horších výsledků dosahují ti žáci, kteří navštěvují školy s třídami, v nichž se dle mínění učitelů více vyskytují kázeňské problémy.

Při bližší analýze vlivu charakteristik výuky podle pohlaví se ukazuje, že dívky ve čtenářské gramotnosti dopadají celkově lépe než chlapci. Tento rozdíl má tendenci narůstat ve školách, ve kterých se častěji vyskytují kázeňské problémy. Zjištění dále poukazují na to, že učitelky a učitelé svým pedagogickým působením silněji ovlivňují žáky stejného pohlaví. Vyšší podíly žen učitelek v různých zemích včetně České republiky souvisejí s lepšími výsledky dívek ve všech třech sledovaných oblastech. Obdobně pak lepší výsledky dívek (více než výsledky chlapců) souvisejí s vyšším podílem učitelů, pro něž bylo učitelství první kariérní volbou.

3.4.2 Spokojenost učitele

Spokojenost učitele s pracovním prostředím je podle šetření TALIS-PISA link významným prediktorem výsledků žáků ve všech třech oblastech testovaných v PISA, když jsou v potaz brány odpovědi všech učitelů ve škole. Pokud průměrný index spokojenosti učitelů školy s pracovním prostředím¹⁷ stoupne o jednotku, zlepší se průměrné výsledky žáků školy o 12,2 bodu v testech matematické gramotnosti, o 13,9 bodu v testech čtenářské gramotnosti a o 17,4 bodu v testech přírodovědné gramotnosti. Nicméně při zahrnutí odpovědí učitelů příslušného předmětu a po zohlednění socioekonomického složení tříd platí tento vztah v případě České republiky jen u výsledků z testu přírodovědné gramotnosti, avšak u testů matematické a čtenářské gramotnosti se stává statisticky nevýznamný.

Ačkoli v průměru TALIS-PISA link analýza ukázala, že s vyšší pracovní spokojeností učitelů jsou pro všechny sledované gramotnosti spojeny lepší výsledky žáků, v případě České republiky toto platí pouze pro žáky dosahující slabých výsledků v oblasti přírodovědné gramotnosti. To by mohlo souviset s tím, jak jsou učitelé zastoupeni v České republice v jednotlivých druzích škol. Větší podíl spokojenějších učitelů je možné sledovat ve školách, kde žáci dosahují lepších výsledků.

Výsledky žáků jsou také lepší ve školách, v nichž učitelé ve vyšší míře uvádějí, že pocítují vyšší míru stresu v důsledku pracovního vytížení. Vyšší míra stresu učitelů vyvolaného množstvím pracovních úkolů je spojena s lepšími výsledky žáků obou skupin (slabších i výborných) a všech tří sledovaných gramotností, nicméně v případě výborných žáků je (kromě matematické gramotnosti) tato souvislost silnější (tj. ze stresu učitelů vyvolaného množstvím pracovních povinností „profitují“ více než žáci slabší).

3.4.3 Alokace pracovního času učitele

Výsledky analýzy potvrzují dřívější výzkumné nálezy o pozitivním vlivu zpětné vazby na výsledky žáků. Čím více času tráví učitelé opravováním a známkováním prací žáků, tím lepší jsou výsledky žáků školy jako celku ve všech třech testovaných doménách, což platí jak pro průměr zemí TALIS-PISA link, tak i pro Českou republiku. Zdá se však, že tento vztah lze v případě čtenářské a matematické gramotnosti zčásti připsat vlivu socioekonomického složení třídy. Po zohlednění pouze odpovědí učitelů příslušných předmětů a složení tříd totiž zůstává statisticky významný jen u výsledků v testech přírodovědné gramotnosti.

Analýza dále prokázala, že v případě žáků dosahujících v PISA slabých výsledků i žáků dosahujících výborných výsledků se jejich výsledky v testech zlepšují spolu s nárůstem času, který učitelé věnují známkování a opravám žákovských prací.

3.4.4 Charakteristiky třídy

Působení socioekonomického složení žáků školy je podle studie TALIS-PISA link konzistentní napříč doménami. V průměru všech zemí zapojených do šetření se ve všech třech testovaných oblastech ukázala jen slabá, nicméně statisticky významná negativní souvislost mezi výsledky žáků a podílem socioekonomicky znevýhodněných žáků ve škole, a to jen při zohlednění odpovědí učitelů příslušných předmětů. Tento vztah je v České republice statisticky nevýznamný. Na úrovni školy (tj. pokud jsou do analýz zahrnuti všichni učitelé) nemá učitelé odhadovaný podíl

¹⁷ Index je tvořen následujícími položkami: Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a; Práce v této škole mě těší; Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště; Rád/a bych přešel/přešla na jinou školu, kdyby to bylo možné. V České republice tento index nabýval u jednotlivých učitelů hodnot od 4,3 po 15,1; průměrná hodnota pak byla 12, směrodatná odchylka 1,9.

socioekonomicky znevýhodněných žáků prokazatelný vliv, a to jak v mezinárodním průměru, tak ani u nás. To může být dáno tím, že vrstevnické vlivy nemusí být tak silné, nebo pokud existují, neprojeví se na úrovni celé školy (tj. ta, na kterou se zaměřuje TALIS-PISA link), ale spíše třídy.

Roli naopak hrají nadaní spolužáci: čím vyšší je řediteli odhadovaný podíl nadaných žáků ve škole, tím lepší jsou také výsledky žáků školy v testech matematické, přírodovědné i čtenářské gramotnosti, a to po kontrole pro individuální socioekonomický status žáka a při zahrnutí odpovědí všech učitelů.

3.4.5 Školní klima

Na rozdíl od Dánska, Austrálie či Kolumbie u nás šetření TALIS-PISA link neprokázalo žádnou souvislost mezi zapojením rodičů a širší komunity do života školy a výsledky žáků. Hodnocená kvalita vztahů mezi učiteli a žáky rovněž nehraje v případě České republiky roli. Nicméně byla u nás jako v jediné zemi i po kontrole pro charakteristiky žáků (gender, migrační původ, SES) identifikována významná souvislost mezi řediteli reportovaným důrazem učitelů na akademický úspěch žáků¹⁸ a výsledky žáků školy v testu čtenářské a matematické gramotnosti.

3.4.6 Vedení školy

Přestože některé aktivity vedení školy mohou souviset s průměrnými výsledky žáků školy, tato souvislost se ztrácí po zohlednění složení tříd a kázeňského klimatu. Jen u nás a v Argentině (CABA) byla prokázána negativní souvislost výsledků žáků s řediteli uváděnou frekvencí toho, jak spolupracovali s učiteli na řešení kázeňských problémů, a to ve všech třech doménách; po zohlednění složení tříd zůstává signifikantní jen v případě přírodovědné gramotnosti.

¹⁸ Index důrazu na školní úspěch je založen na výpovědích ředitelů o tom, zda učitelé chápou školní kurikulární cíle, zda jsou úspěšní při jejich implementaci, zda mají vysoká očekávání ohledně výsledků žáků a zda mají žáci ve škole touhu uspět.

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It consists of a long gray rectangle on the left, a large white number '4' in the center, and a shorter gray rectangle on the right.

4

Faktory související se
socio-emočním rozvojem žáků

4 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ SE SOCIO-EMOČNÍM ROZVOJEM ŽÁKŮ

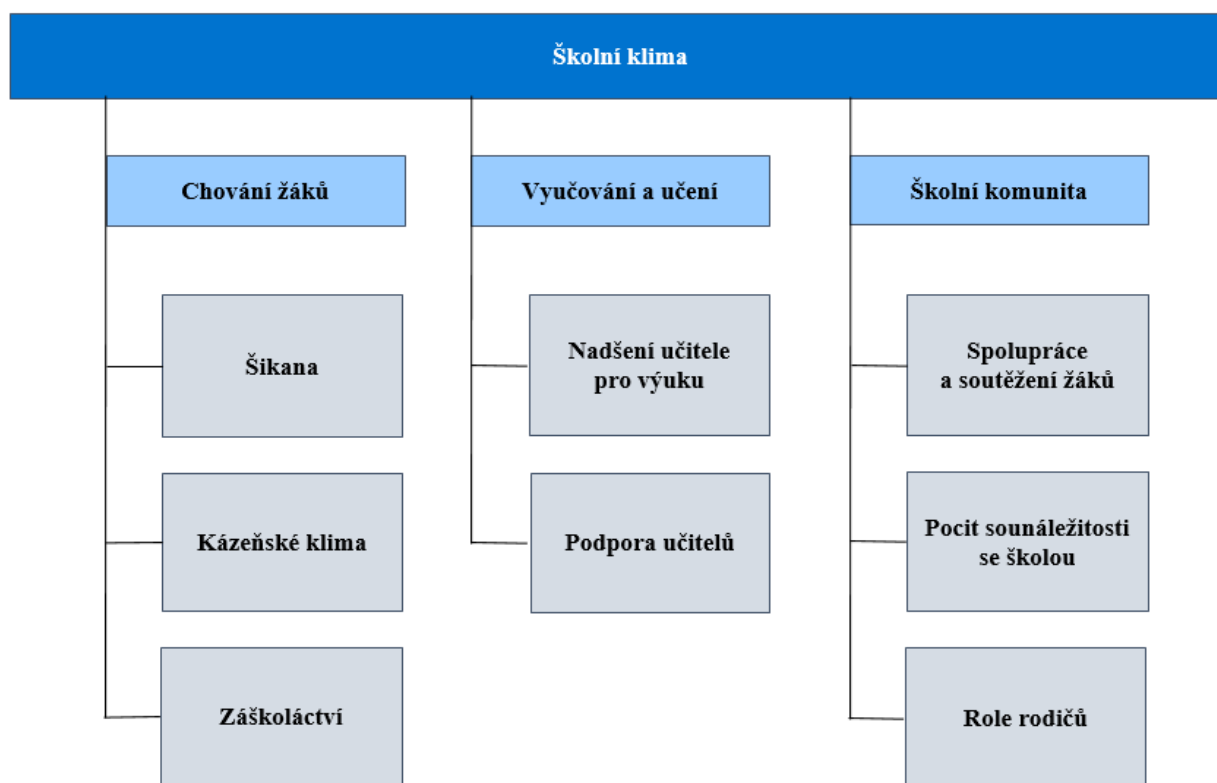
Tato kapitola zkoumá širokou škálu postojů žáků vůči škole, jejich chování a aspirace (tzv. socio-emoční charakteristiky žáků) a snaží se identifikovat ty, které jsou pravděpodobně formovány školním prostředím, včetně jednání učitelů a samotných žáků. Za tímto účelem kapitola vychází z koncepčního rámce pro **školní klima** a spokojenost (**well-being**) žáků, neboť to, jak žák vnímá prostředí ve své škole, stejně jako jeho spokojenost, je integrální součástí jeho socio-emočního rozvoje. Další sledovanou oblastí jsou potom **postoje žáků vůči škole**, které jsou klíčové pro jejich dlouhodobý vzdělávací úspěch.

Cílem této kapitoly je na základě analýz dat z šetření TALIS a PISA určit, které z proměnných, reprezentujících jednotlivé socio-emoční charakteristiky žáků, varíují mezi školami a jaký podíl celkové variance lze rozdílu mezi školami připisat. Snahou analýz je identifikovat faktory na školní a učitelské úrovni, které nejsilněji souvisejí se socio-emočním rozvojem žáků.¹⁹

4.1 Koncepční pojetí socio-emočního rozvoje žáků

Pojetí školního klimatu vychází z koncepčního modelu, který byl podrobně představen v 3. dílu mezinárodní zprávy PISA.²⁰ Model školního klimatu obsahuje celkem tři dimenze: dimenze **chování žáků** je v datech zastoupena četností výskytu šikany a záškoláctví a dále kázeňským klimatem ve třídě. Dimenze **vyučování a učení** zahrnuje nadšení učitele pro výuku a podporu učitelů. Oblast **školní komunita** je potom tvořena indikátory spolupráce a soutěžení žáků, pocit sounáležitosti se školou a role rodičů (obrázek 3).

OBRÁZEK 3 | Model školního klimatu dle PISA 2018



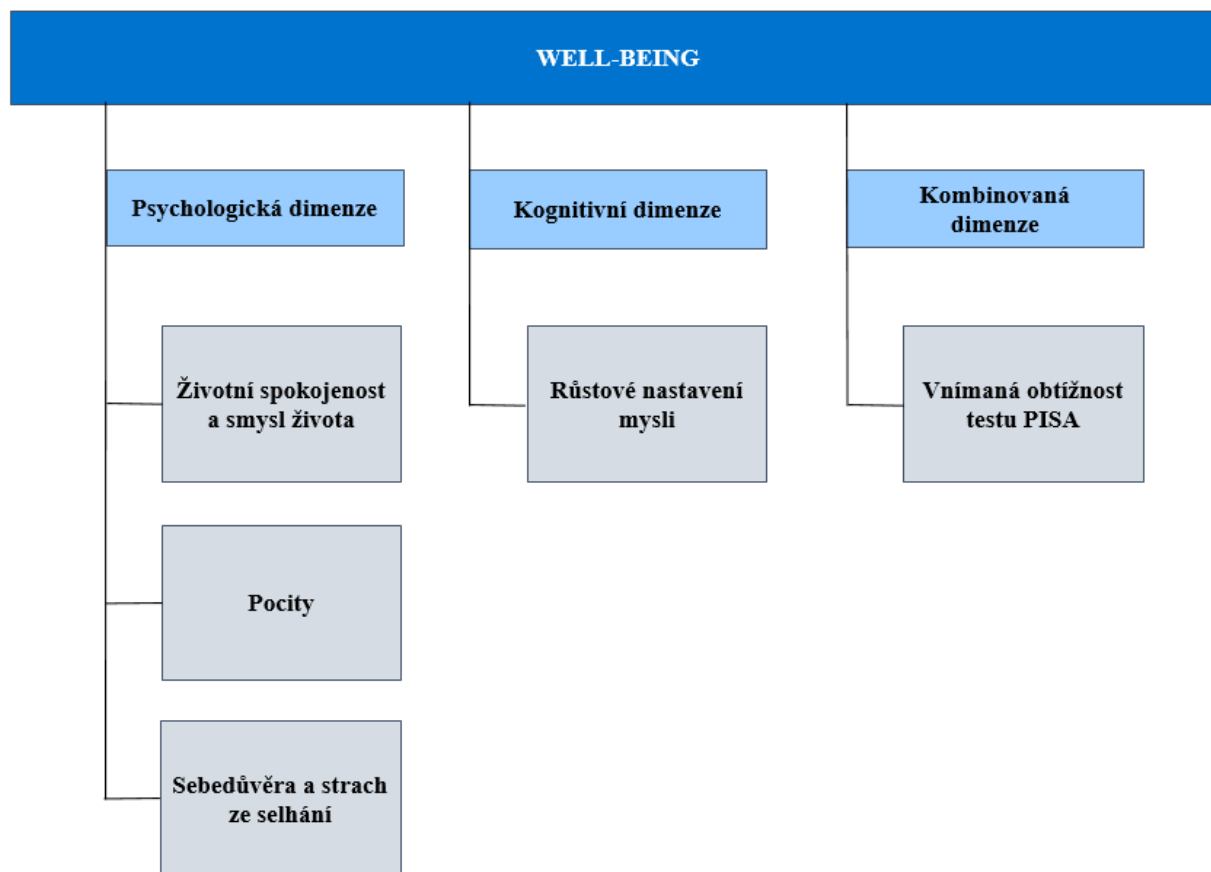
Well-being je v rámci mezinárodního šetření PISA definován relativně široce. Neomezuje se pouze na faktory související se školním prostředím jako takovým, ale sleduje také celkovou životní spokojenost žáků a jejich pocity.

¹⁹ Vzhledem k povaze TALIS-PISA dat nelze zkoumat přímý vliv učitelů na výstupy žáků. Veškerá učitelská data jsou agregována na úroveň školy a takto také vstupují do analýz.

²⁰ Zpráva je dostupná na webových stránkách OECD (<https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm>).

Model spokojenosti obsahuje tři hlavní dimenze: psychologickou, kognitivní a kombinovanou. **Psychologická dimenze** odráží sebedůvěru žáků ve čtení, strach z neúspěchu či životní spokojenost žáků. V rámci **kognitivní dimenze** je sledováno, nakolik žáci disponují růstovým nastavením mysli.²¹ Pro analytické účely byl model spokojenosti doplněn o třetí, **kombinovanou dimenzi**, jejímž cílem je postihnout, nakolik byl kognitivní test PISA pro žáky obtížný (obrázek 4).

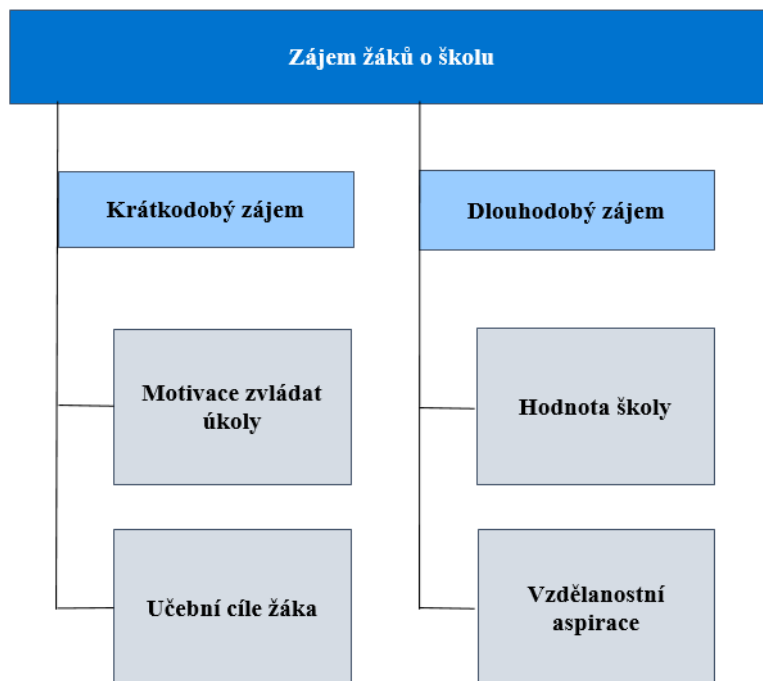
OBRÁZEK 4 | Pojetí spokojenosti žáků (well-being) dle PISA 2018



²¹ Koncept růstového nastavení mysli britské psycholožky Carol Dweck je založen na vědomí, že inteligenci, schopnosti a dovednosti jedince lze měnit a kultivovat skrze učení, úsilí a vytrvalost. Opakem růstového nastavení mysli je fixní nastavení mysli, které je založeno na víře, že inteligence a schopnosti jedince jsou dané od narození a nelze je učením zlepšit. Šetření PISA měří nastavení mysli prostřednictvím otázky v žákovském dotazníku: *Tvoje inteligence je něco, co na sobě nemůžeš příliš změnit.* Žáci volili odpověď z možností *rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím.*

Třetí zkoumanou oblastí socio-emočních charakteristik žáků jsou postoje žáků vůči škole, resp. zájem žáků o školu. Model žákovských postojů byl zkonstruován tak, aby pomohl odhalit takové postoje žáků, které jsou klíčové pro jejich dlouhodobý vzdělávací úspěch. Model zahrnuje krátkodobé zájmy, jako jsou motivace zvládnout úkoly či učební cíle žáka a dále zájmy dlouhodobé, k nimž se řadí očekávané dosažené vzdělání (vzdělanostní aspirace), ale také vnímaná hodnota školy (obrázek 5).

OBRAZEK 5 | Model postojů žáků vůči škole



4.2 Zjištěná variabilita mezi školami

Ze všech uvedených proměnných reprezentujících školní klima, spokojenost (well-being) a postoje žáků ke škole byla zjištěna významná variance mezi školami ve čtyřech oblastech socio-emočního rozvoje žáků: **třídní klima, nadšení učitele pro učení, vnímaná obtížnost testu a vzdělanostní aspirace** (variance převyšuje 10 % ve všech nebo většině zúčastněných zemí). Ostatní ukazatele se tedy liší spíše v rámci jednotlivých škol. Doplňme, že zjištěné rozdíly mezi školami nejsou velké v porovnání s rozdíly mezi žáky v rámci konkrétních škol.

Vnímané nadšení učitele pro výuku a kázeňské klima ve třídě přímo reflektují situaci v hodinách²², a proto je žáci mají tendenci vnímat obdobně. V České republice lze 26 % variance ve vnímání kázeňského klimatu vysvětlit rozdíly mezi školami. V případě nadšení učitele pro výuku se jedná o 21 % variance. V obou případech je tento podíl nejvyšší ze všech zúčastněných zemí. V oblasti spokojenosti žáků jsou rozdíly mezi školami velmi malé, jinými slovy vztah mezi prostředím školy samotným a well-beingem žáků se výrazněji neprojevil. To lze nicméně vysvětlit relativně širokým pojetím konceptu well-being v rámci PISA, které se více zaměřuje na mimoškolní faktory a životní spokojenost obecně. Větší rozdíl mezi školami byl zjištěn napříč zeměmi pouze ve vnímání obtížnosti testu PISA, v České republice lze rozdílu mezi školami připsat 12 % celkového rozptylu.

Při interpretaci zjištěných rozdílů ve vzdělanostních aspiracích žáků v České republice (rozdíly mezi školami vysvětlují 20 % rozptylu) je třeba mít na paměti, že patnáctiletí žáci zařazení do šetření reprezentují různé druhy škol, a vzdělanostní aspirace žáků jsou tedy mimo jiné odrazem různých studijních drah žáků napříč různými studijními obory.

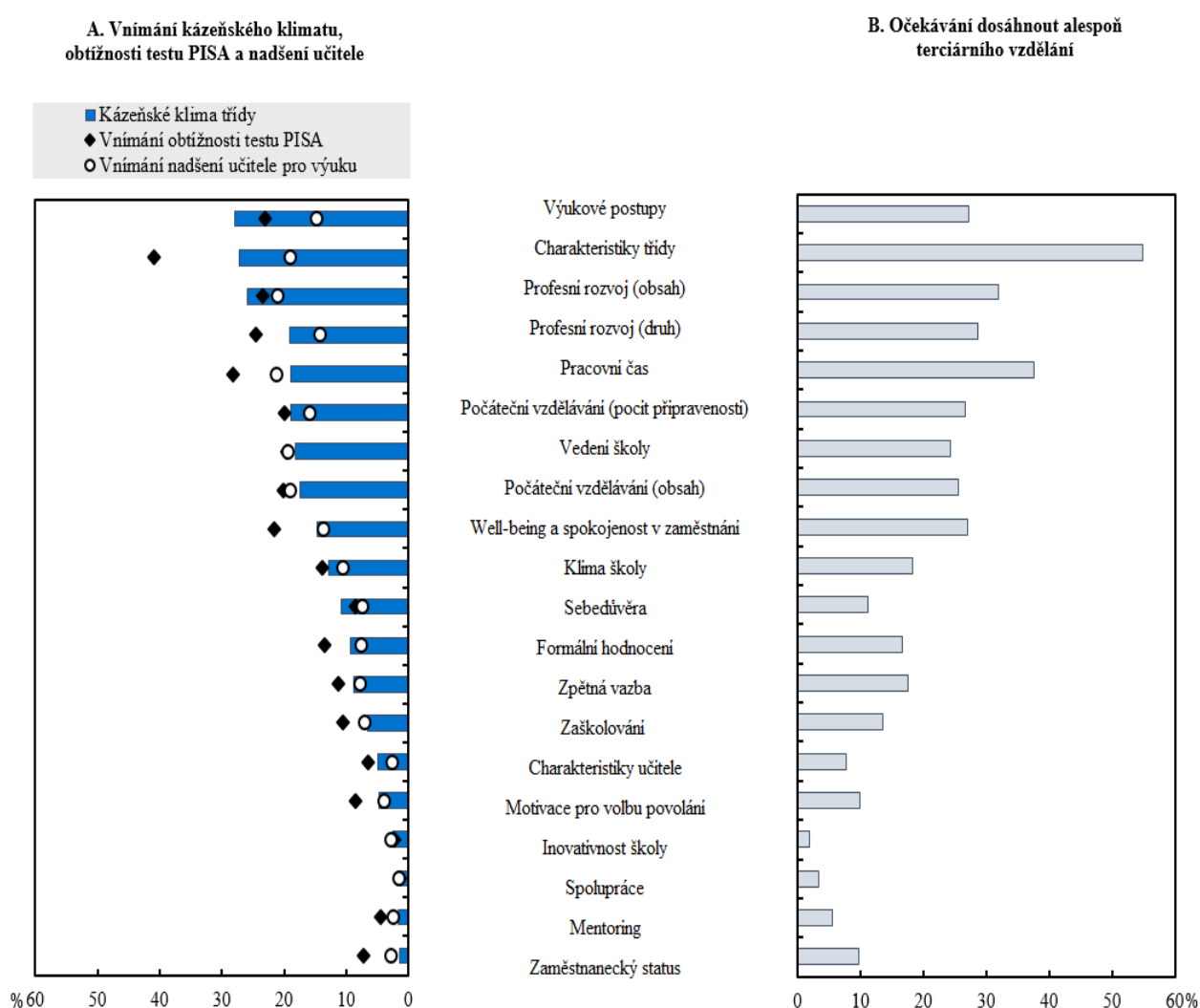
²² V případě České republiky se jedná o hodiny českého jazyka a literatury.

4.3 Faktory související se socio-emočními charakteristikami žáků

Tato část se pokusí odpovědět na otázku, jaké konkrétní faktory na úrovni školy a učitele jsou důležité pro většinu aspektů socio-emočního rozvoje žáků uvedených v předcházející části. Obecně lze říct, že rozdíly mezi školami vysvětlují v průměru zemí zapojených do modulu TALIS-PISA link 10–20 % rozptylu analyzovaných žákovských charakteristik.

Obrázek 6 vyobrazuje proměnné, které hrají nejvýznamnější roli. Výukové postupy vysvětlují průměrně mezi 15 % (vnímané nadšení učitele) a 28 % rozdílů mezi školami (kázeňské klima třídy). Větší část rozptylu (55 % v případě vzdělanostních aspirací) vysvětlují charakteristiky třídy a průměrně okolo 20 % rozptylu vysvětlují proměnné reprezentující formální vzdělávání učitelů, účast učitelů na aktivitách profesního rozvoje a využívání pracovního času učitelů.

OBRAZÉK 6 | Podíl vysvětlené variance vybraných socio-emočních charakteristik žáků (průměr zemí TALIS-PISA link)



Vzhledem k tomu, že výše uvedené výsledky nereflektují specifika vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích, následující část se blíže zaměří na situaci na národní úrovni.²³

²³ Prezentované informace jsou založeny na výsledcích vícenásobné regresní analýzy.

4.3.1 Výukové postupy

Všechny provedené analýzy dat z mezinárodních šetření TALIS a PISA, stejně jako vzdělávací výzkumy poukazují na důležitou roli výukových postupů pro socio-emoční rozvoj žáků. Výukové postupy v nejvyšší míře souvisejí s tím, jak žáci vnímají disciplinární klima ve třídě. Ve všech zemích platí, že čím více kázeňských problémů učitel uvádí, tím více je pocítují také žáci. Při pohledu na četnost využívání kognitivně-aktivačních metod v hodinách (např. učitel nechá žáky posoudit informace a aplikovat znalosti za účelem řešení problému) se ukazuje, že zatímco v Turecku a Argentíně (CABA) je vztah mezi využíváním těchto metod a kázeňským klimatem ve třídě pozitivní, v České republice a Dánsku je tomu naopak. To může naznačovat, že v některých zemích jsou takové výukové metody spojeny s vyšší pravděpodobností vyrušování ze strany žáků.

4.3.2 Charakteristiky třídy

Vliv třídních charakteristik, jako je složení či velikost třídy, je nejvíce zřejmý v oblasti vzdělanostních aspirací žáků. S rostoucím podílem žáků, kteří dosahují horších výsledků, klesají vzdělanostní aspirace žáků a tento vztah platí kromě České republiky také ve Vietnamu a Gruzii. Dále bylo zjištěno, že čím více je ve třídě akademicky nadaných žáků, tím větší je pravděpodobnost, že žákům test PISA nebude připadat obtížný. Co se týče vlivu velikosti třídy na výstupy žáků, v České republice nebyl zjištěn významný vztah mezi velikostí třídy a vzdělanostními aspiracemi žáků ani mezi velikostí třídy a vnímanou obtížností testu PISA.

4.3.3 Využívání pracovního času učitelů

Výukové prostředí ve třídě může do jisté míry souviset také se zapojením učitelů do školních aktivit nad rámec vyučovacích hodin. Z hlediska náplně pracovních hodin učitelů bylo zjištěno, že čím více se učitelé v České republice zapojují do mimoškolních aktivit (např. sportovních a kulturních aktivit po vyučování), tím pozitivněji žáci vnímají kázeňské klima ve třídě. Tento pozitivní vztah platí také na Maltě, v Turecku a ve Vietnamu.

Dalším faktorem, u kterého byl prokázán pozitivní vztah s akademickými výstupy žáků, je čas, který učitelé tráví opravováním a známkováním žákovských prací. Čím více času učitel tráví těmito aktivitami, tím vyšší je sebedůvěra žáků při vyplňování testu a tím vyšší jsou jejich vzdělanostní aspirace. Tato zjištění korespondují s dřívějšími zjištěními o pozitivní souvislosti mezi poskytováním zpětné vazby žákům a jejich výsledky ve čtenářské gramotnosti (viz kap. 3.4 Vybrané faktory související s výsledky žáků). Jelikož zjištěný vztah mezi proměnnými není kauzální (z výsledků regresní analýzy nelze odvodit, která z proměnných je příčinou a která důsledkem), lze se domnívat, že v některých školách si žáci více věří a disponují vyššími vzdělanostními aspiracemi než v jiných, čímž kladou vyšší nároky na učitele z hlediska očekávané zpětné vazby.

4.3.4 Dosažené vzdělání a další vzdělávání učitelů

Nejen vzdělanostní aspirace, ale také to, jak žáci vnímají prostředí pro výuku, souvisí v České republice s nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů. Čím vyšší podíl učitelů s magisterským či doktorským vzděláním žáky vyučuje, tím vyšší je šance, že žáci budou chtít v budoucnu dosáhnout alespoň terciárního stupně vzdělávání. Uvedený vztah byl zjištěn kromě České republiky také v Turecku.

Učitelé v dotazníku TALIS dále posuzovali, nakolik se s ohledem na své formální vzdělání cítili připraveni na výuku předmětu/předmětů, které vyučují. Žáci učitelů s vyšší sebedůvěrou mají s větší pravděpodobností vyšší aspirace, pokud jde o jejich budoucí vzdělávací kariéru než žáci, jejichž učitelé deklarují nižší sebedůvěru.

Také aktivity spojené s rozvojem profesních dovedností prostřednictvím dalšího vzdělávání mohou mít vliv na klima ve třídě. Z provedených analýz vyplývá, že čím více se učitelé účastní dalšího vzdělávání zaměřeného na prohlubování faktických znalostí ve svém předmětu, tím více žáci vnímají, že učitele učení baví.

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It consists of a long gray rectangle on the left, a large white number '5' in the center, and a shorter gray rectangle on the right.

5

Zkušenosti, názory a postoje
učitelů různých druhů škol
v České republice

5 ZKUŠENOSTI, NÁZORY A POSTOJE UČITELŮ RŮZNÝCH DRUHŮ ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE

Tato kapitola navazuje na zjištění prezentovaná v [rozšířené národní zprávě z mezinárodního šetření TALIS 2018](#). Zatímco doposud publikovaná zjištění pojednávají výhradně o situaci učitelů na druhém stupni základních škol a odpovídajícím stupni víceletých gymnázií, cílem této kapitoly je obohatit dosavadní poznatky o zkušenosti, názory a postoje učitelů na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (tedy učitelů čtyřletých gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť). Představeny budou tyto tři tematické celky: příprava na učitelskou profesi, profesní rozvoj a zpětná vazba a proměny výuky a výzvy. Grafy uvedené v této kapitole jsou doplněny o intervaly spolehlivosti (95 %).²⁴

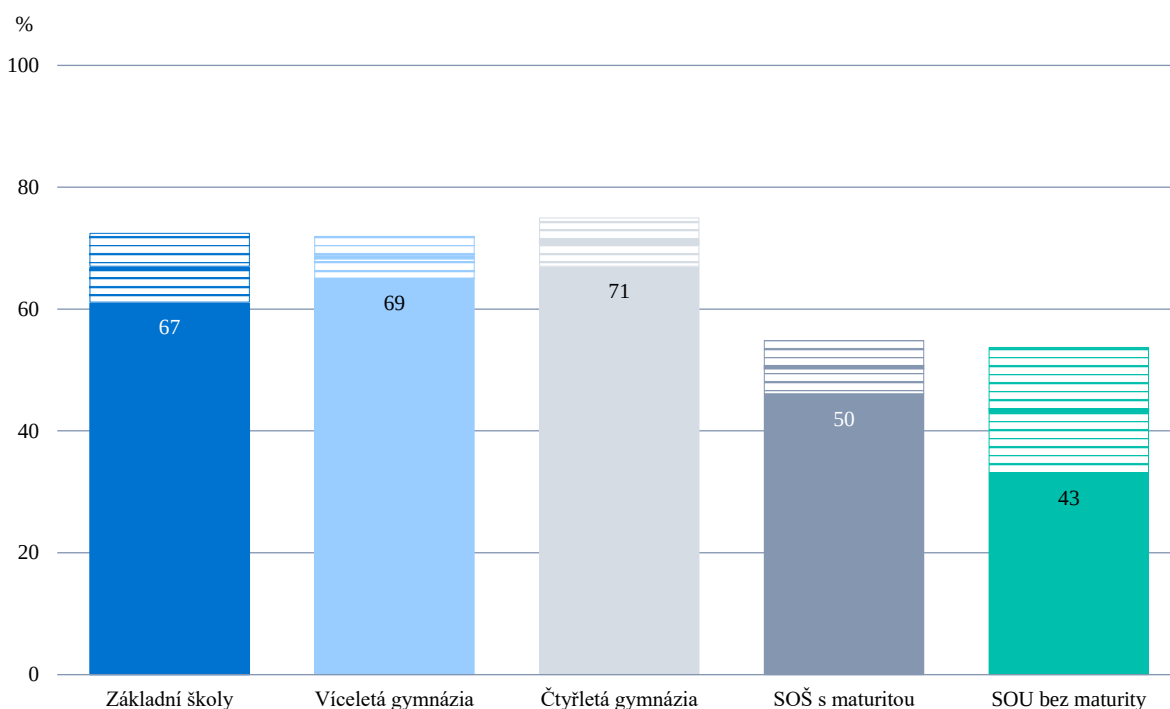
5.1 Příprava na učitelskou profesi

V návaznosti na zjištění prezentovaná ve výše citované národní zprávě TALIS 2018 budou v této části podrobněji představena vybraná témata související s názory a postoji učitelů ve vztahu k učitelské profesi. Pozornost bude věnována především motivaci učitelů z různých druhů škol zvolit si tuto profesi a jejich počátečnímu vzdělávání a sebedůvěře při nástupu do profese a vnímané prestiži učitelské profese.

5.1.1 Učitelství jako první kariérní volba

Učitelé patnáctiletých žáků byli v rámci TALIS-PISA link dotazováni požádání, aby uvedli, zda byla učitelská profese z hlediska kariéry jejich první volbou. V průměru za sledovanou populaci učitelů bylo zjištěno, že nadpoloviční většina z nich považuje učitelství za svou první kariérní volbu. Výrazně vyšší je tento podíl na základních školách a čtyřletých a víceletých gymnáziích (více než dvě třetiny učitelů) v porovnání se středními odbornými školami a učilišti (přibližně polovina učitelů).

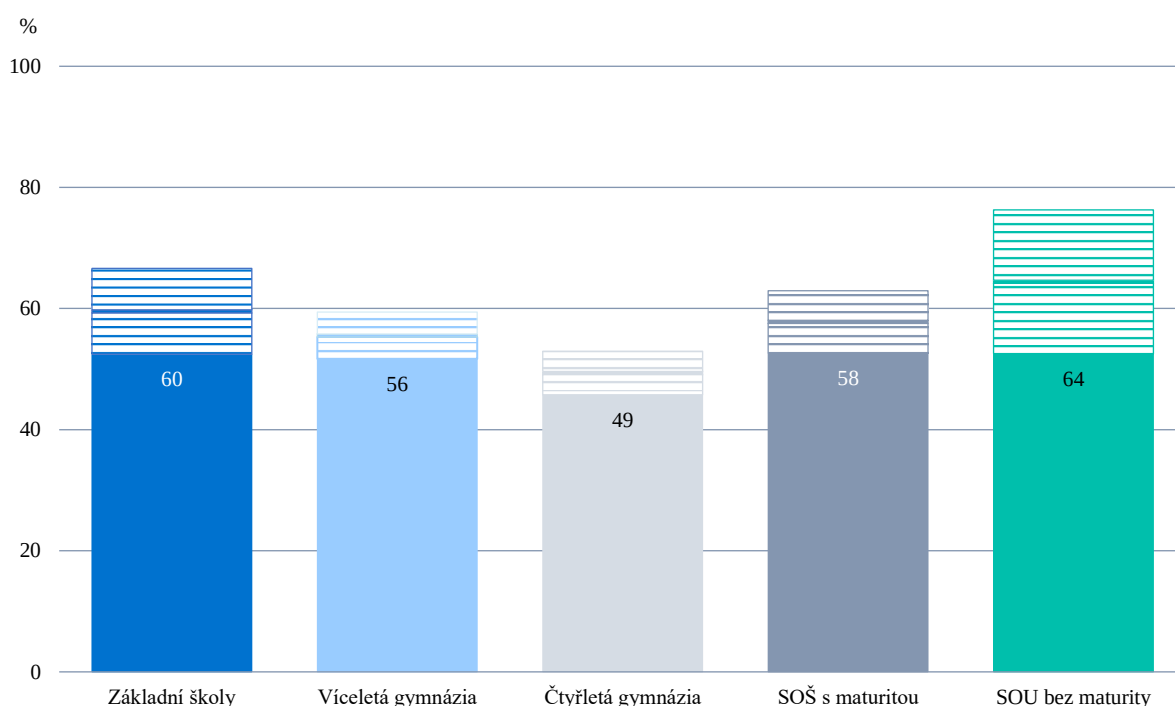
GRAF 6 | Podíl učitelů, pro které byla učitelská profese z hlediska kariéry první volbou



²⁴ Protože se šetření TALIS-PISA link neúčastnili všichni ředitelé či učitelé v České republice, jsou uvedené hodnoty odhady průměrů založených na odpovědích vzorku ředitelů či učitelů, kteří se šetření zúčastnili. Interval spolehlivosti 95 % pak (na základě znalosti rozložení jednotlivých hodnot ve vzorku) udává horní a dolní hranici hodnot, mezi kterými se s pravděpodobností 95 % nachází i průměr celé populace (tj. všech učitelů či ředitelů).

V určitých aspektech se liší také motivace budoucích učitelů v jednotlivých druzích škol. Zatímco napříč celou populací učitelů patnáctiletých žáků i u učitelů z různých druhů škol převládají tzv. společenské motivy (díky práci učitele mohou být prospěšný pro společnost, mohou ovlivňovat rozvoj dětí a mládeže – uvádí okolo 90 % učitelů bez ohledu na typ školy²⁵), u motivů osobního charakteru byly určité rozdíly zjištěny. Mezi osobní motivy byly v šetření TALIS zahrnuty např. jistota práce, spolehlivý příjem či stabilní kariéra. V průměru okolo 60 % učitelů považovalo tyto aspekty za velmi důležité nebo středně důležité při výběru učitelské profese. Mezi učiteli čtyřletých gymnázií byl tento podíl nižší, přibližně 50 %, nicméně s ohledem na překryv intervalů spolehlivosti průměrů nelze určit, zda zjištěné rozdíly mezi jednotlivými druhy škol jsou statisticky významné. Graf 7 uvádí rozložení odpovědí ohledně tvrzení „Učitelské povolání nabízí stabilní kariéru“ a obdobné rozložení odpovědí bylo zjištěno také pro výroky „Být učitelem znamená mít jistou práci“ a „Učitelské povolání poskytuje spolehlivý příjem“.

GRAF 7 | Podíl učitelů, pro něž bylo při výběru učitelské profese velmi důležité nebo středně důležité, že učitelské povolání nabízí stabilní kariéru.

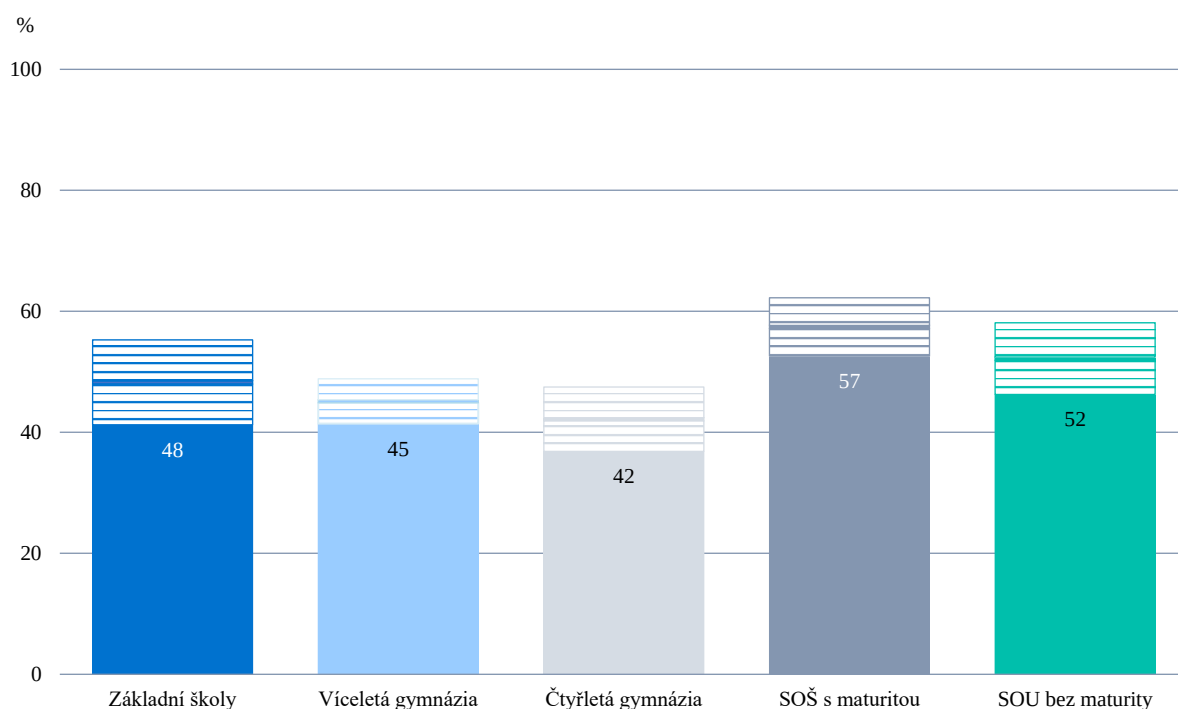


5.1.2 Profesionální příprava učitelů a pocit připravenosti na výuku

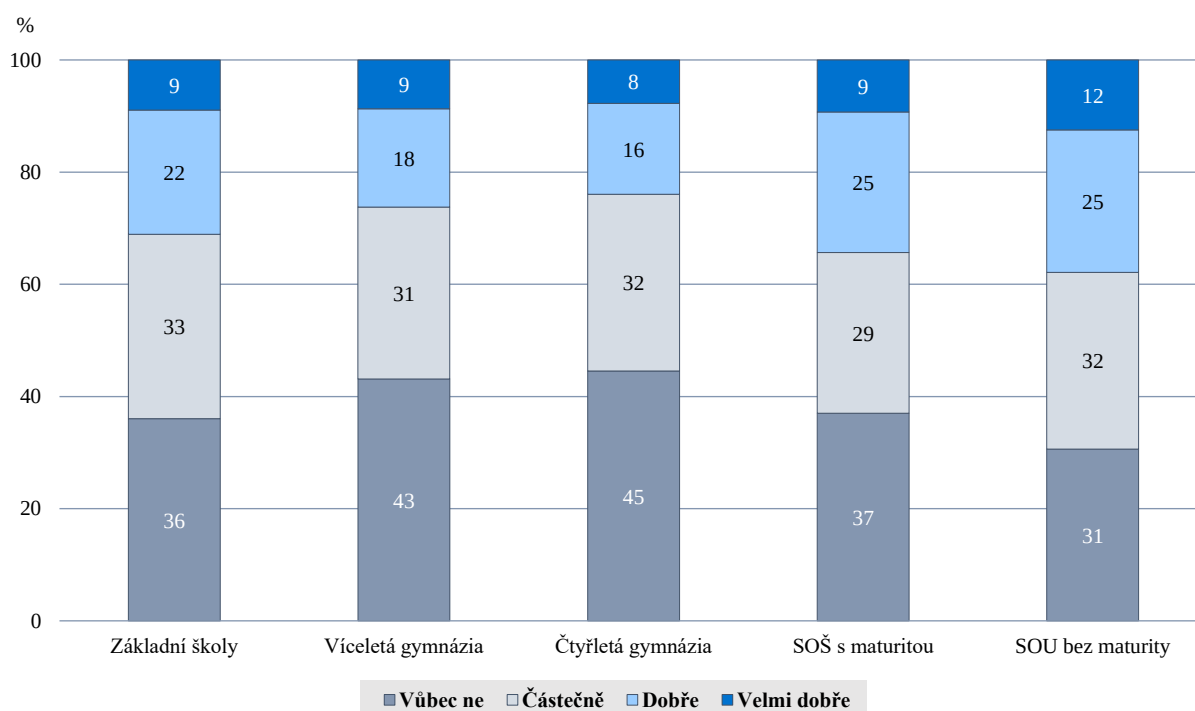
Učitelé se vyjadřovali k obsahu svého počátečního vzdělávání a také posuzovali, nakolik se cítili připraveni na výuku v oblastech, jako je např. chování žáků a vedení třídy, využívání ICT, výuka průřezových dovedností či výuka v prostředí s různě nadanými žáky.

Národní zpráva TALIS 2018 uvádí, že v České republice měl podprůměrný podíl učitelů v počátečním vzdělávání zahrnutou **výuku průřezových dovedností** (např. kreativitu, kritické myšlení, řešení problémů). Při pohledu na různé skupiny učitelů dle druhu školy, na níž vyučují, bylo zjištěno, že v největší míře se s výukou průřezových dovedností setkali učitelé středních odborných škol (57 %). To je o 15, resp. o 12 p. b. více než v případě učitelů čtyřletých, resp. víceletých gymnázií – a tyto rozdíly jsou statisticky významné. Mezi učiteli ostatních druhů škol nebyly významné rozdíly zjištěny. Není překvapivé, že učitelé středních odborných škol deklarovali rovněž významně více, že se cítili připraveni na výuku v této oblasti, ve srovnání s učiteli na nižší sekundární úrovni (velmi dobře nebo dobře se cítilo připraveno 38 % z nich).

²⁵ Zahrnuje učitele, pro něž byly uvedené aspekty při výběru učitelské profese velmi důležité nebo středně důležité.

GRAF 8 | Podíl učitelů, jejichž počáteční vzdělávání zahrnovalo výuku průřezových dovedností

Podíly učitelů, jejichž počáteční vzdělávání zahrnovalo **využívání ICT (informačních a komunikačních technologií) ve výuce**, se mezi jednotlivými druhy škol výrazněji neliší a činí průměrně 45 %. Učitelé z různých škol deklarovali nicméně různou míru připravenosti na výuku v této oblasti. Nejpozitivněji vnímali svou připravenost využívat ICT ve výuce učitelé středních odborných učilišť, kde pouze necelá třetina z nich uvedla, že se necítíla vůbec připravena. To je o více než 10 p. b. méně než u učitelů víceletých a čtyřletých gymnázií (graf 9). V případě učitelů základních škol a středních odborných škol se ve zkoumané populaci také ukázaly jisté rozdíly, avšak nelze u nich s jistotou říct, že tyto rozdíly existují v celé populaci v České republice.

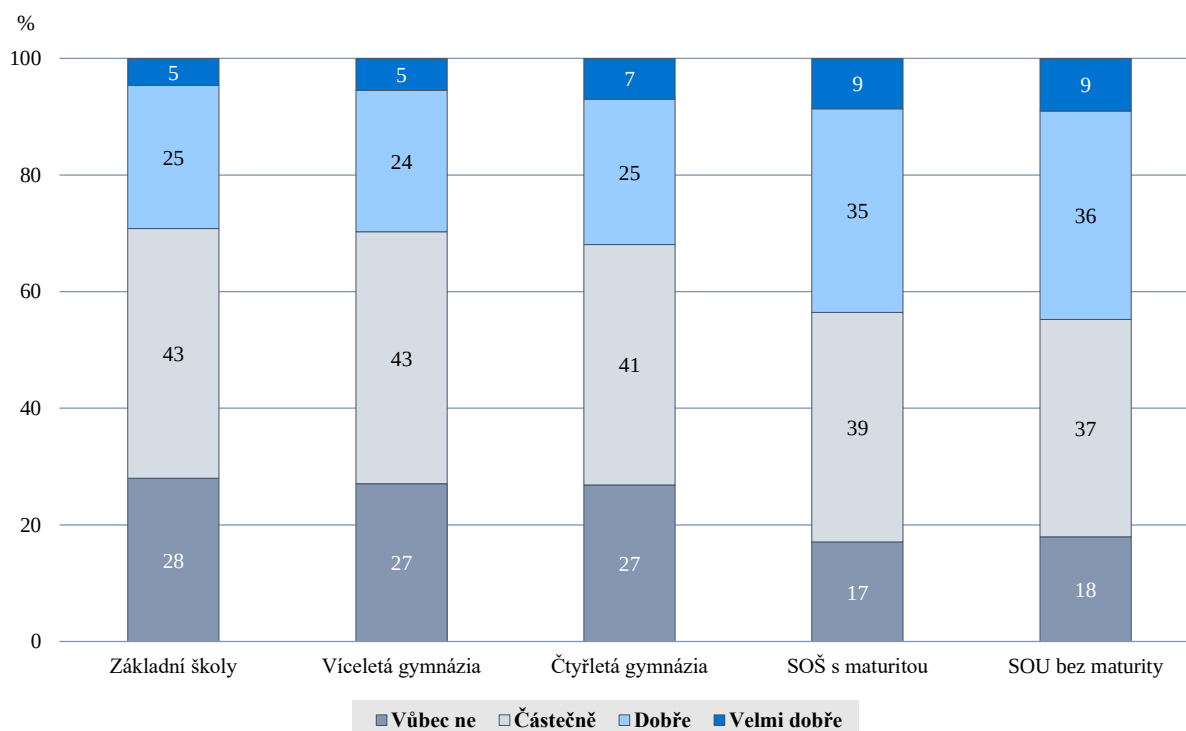
GRAF 9 | Podíly učitelů, kteří se v rámci svého formálního vzdělávání cítili připraveni na využívání ICT ve výuce

Zatímco mezi učiteli nebyly zjištěny rozdíly v pocitu připravenosti z hlediska **didaktiky vyučovaných předmětů**, v oblasti **obecné pedagogiky** pociťovalo dobrou či velmi dobrou připravenost okolo 70 % učitelů středních odborných škol a učilišť oproti 54 % učitelů čtyřletých gymnázií.

Mezinárodní šetření TALIS poukázalo na velice nízkou subjektivně vnímanou připravenost učitelů druhého stupně na **výuku v prostředí s různě nadanými žáky**. Na výuku se cítilo velmi dobře nebo dobře připraveno 18 % českých učitelů (průměr EU činil 42 %). Jednou z příčin může být nízký podíl učitelů, kteří měli tuto oblast zahrnutou ve svém počátečním vzdělávání (34 %), který je nejnižší ze všech zemí EU (průměr EU činí 58 %). Je-li vzorek zkoumaných škol rozšířen o učitele na vyšší sekundární úrovni, zvýší se podíl v České republice na 38 % především díky učitelům středních odborných škol a učilišť, kteří rovněž nejvíce uvádí, že se cítili na výuku připraveni.

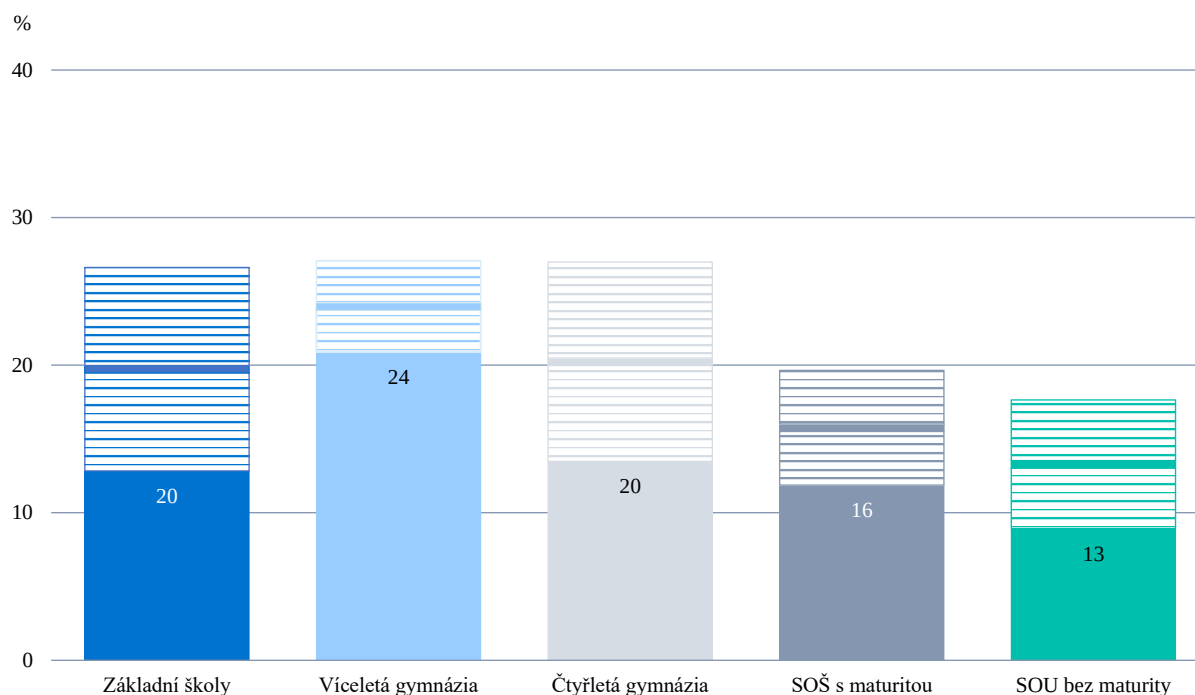
Průměrně 60 % učitelů patnáctiletých žáků uvedlo, že obsahem jejich formálního vzdělávání byla oblast **chování žáků a vedení třídy**. Graf 10 zobrazuje rozložení odpovědí učitelů, kteří se cítili v této oblasti více či méně připraveni na výuku (kategorie *vůbec ne, částečně, dobře, velmi dobře*). Učitelé středních odborných škol a učilišť statisticky významně častěji uváděli, že se cítili velmi dobře nebo dobře připraveni na výuku z hlediska chování žáků a vedení třídy v porovnání s učiteli základních škol a víceletých gymnázií (existenci rozdílu mezi učiteli čtyřletých gymnázií nelze s ohledem na větší výběrovou chybu určit).

GRAF 10 | Podíly učitelů, kteří se v rámci svého formálního vzdělávání cítili připraveni v oblasti chování žáků a vedení třídy



5.1.3 Prestiž učitelské profese

Učitelé byli požádáni, aby se vyjádřili, nakolik si podle jejich názoru společnost váží učitelské profese. Česká republika patří k zemím s obecně nízkou vnímanou prestiží učitelského povolání v mezinárodním kontextu a zjištění TALIS-PISA link toto potvrzují. V České republice se necelá pětina (18 %) učitelů patnáctiletých žáků domnívá, že si společnost váží povolání učitele (zahrnuje kategorie odpovědí *rozhodně souhlasím a souhlasím*). Jak dokládají údaje v grafu 11, nejpozitivněji nahlížejí na prestiž svého povolání učitelé víceletých gymnázií (s výrokem souhlasí 24 % učitelů), naopak nejnižší vnímaná prestiž byla zjištěna mezi učiteli středních odborných učilišť (s výrokem souhlasí 13 % z nich).

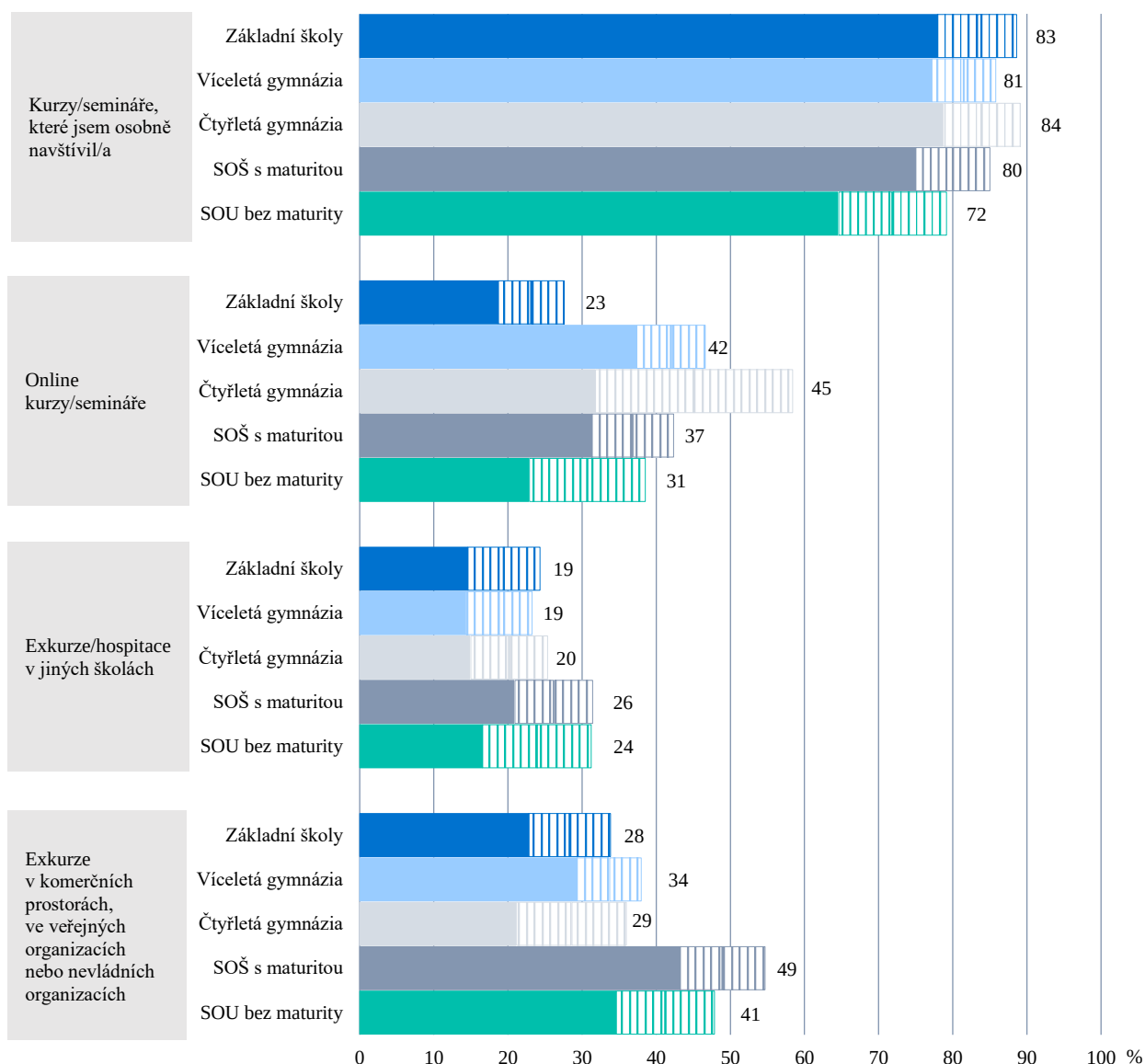
GRAF 11 | Podíl učitelů, kteří souhlasí s výrokem, že společnost si váží učitelského povolání, dle druhu školy

5.2 Profesní rozvoj a zpětná vazba

V rámci učitelského dotazníku byli učitelé požádáni, aby uvedli, zda se v posledních 12 měsících před šetřením zúčastnili vybraných aktivit profesního rozvoje.²⁶ Stejně jako na úrovni ISCED 2, i u populace učitelů patnáctiletých žáků platí, že mezi nejčastěji využívané formy profesního rozvoje patří čtení odborné literatury (uvádí průměrně 89 % učitelů bez rozdílů mezi druhy škol) a prezenční kurzy. Učitelé středních odborných škol navštěvují prezenční kurzy v nižší míře, přičemž se ale spolu se svými kolegy z odborných učilišť významně častěji účastní exkurzí v různých organizacích (v posledním roce se zúčastnilo 49 %, resp. 41 % z nich). Online kurzy jsou rozšířenější mezi učiteli obou typů gymnázií a středních odborných škol v porovnání s učiteli základních škol, z nichž se online kurzů v posledním roce zúčastnila necelá pětina (23 %), jak ukazuje graf 12.

²⁶ Profesní rozvoj byl v šetření TALIS-PISA link definován jako činnost, která má u jednotlivce rozvíjet profesní dovednosti, znalosti a jeho odbornost a další schopnosti jako učitele. Jedná se tedy o širší definici profesního rozvoje, která zahrnuje další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) tak, jak je v České republice definováno zákonem, a celou řadu dalších aktivit.

GRAF 12 | Účast učitelů na aktivitách profesního rozvoje dle typu školy

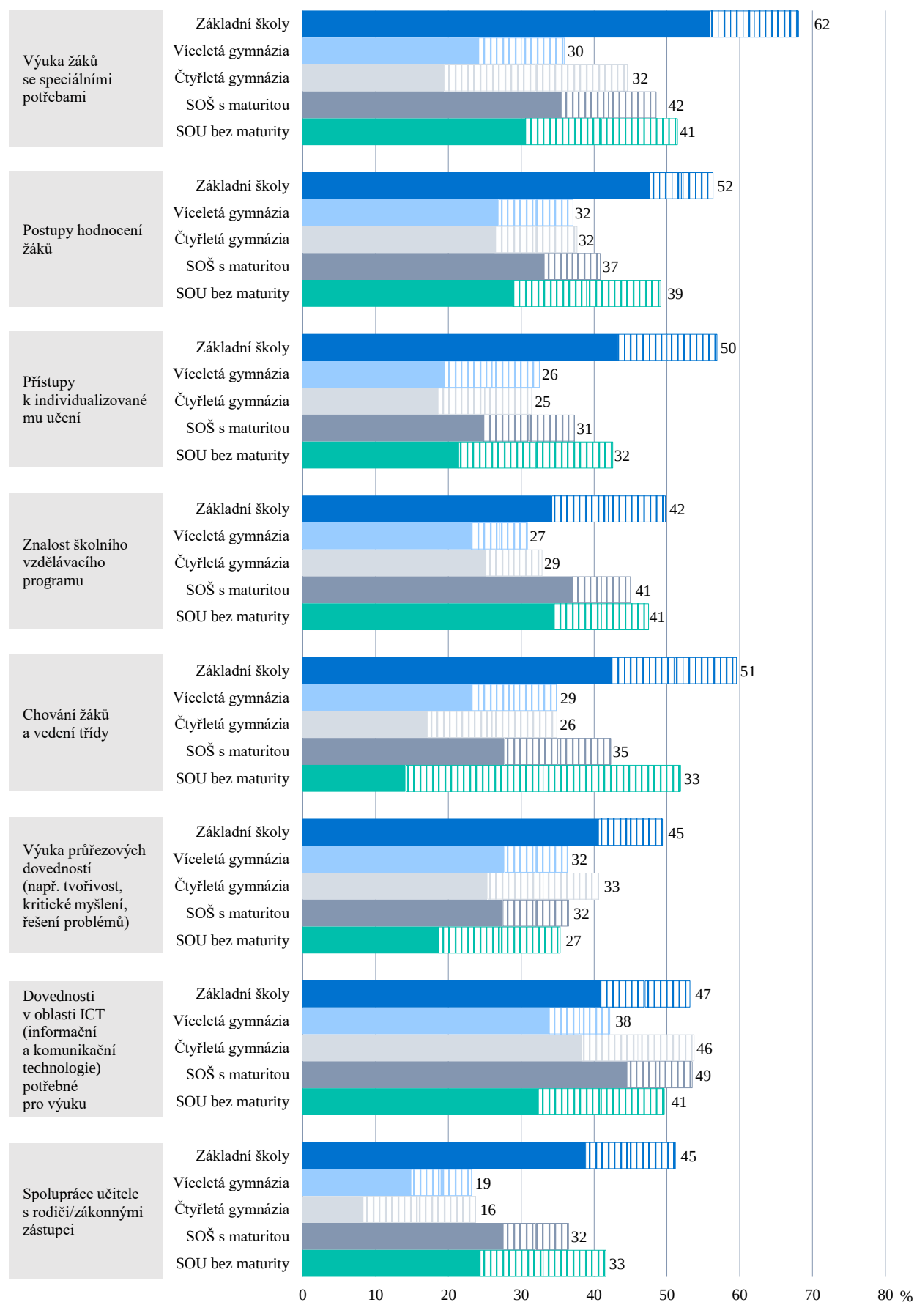


Doplňme, že podíly učitelů účastnících se vzdělávacích konferencí se mezi jednotlivými druhy škol neliší a činí průměrně 30 %. Další vzdělávání v podobě programu k získání řádné kvalifikace (např. studijního programu) navštěvovalo průměrně 15 % učitelů (bez ohledu na typ školy). K zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů, nejčastěji docházelo mezi učiteli základních škol (zapojilo se 27 % z nich), ale tento podíl se statisticky významně se neliší od ostatních druhů škol, kde se průměrně zapojovalo okolo 23 % učitelů.

Učitelé byli v šetření TALIS-PISA link požádáni, aby se zamysleli nad všemi činnostmi profesního rozvoje, kterých se v posledním roce zúčastnili, a posoudili, zda měla alespoň jedna z nich pozitivní dopad na jejich práci učitele. Necelých 80 % učitelů patnáctiletých žáků (bez statisticky významných rozdílů mezi učiteli na jednotlivých druzích škol) uvedlo, že některá z aktivit profesního rozvoje měla pozitivní dopad na jejich výuku. Jinými slovy pětina českých učitelů patnáctiletých žáků nepovažovala svůj profesní rozvoj za přínosný.

5.2.1 Obsahová stránka profesního rozvoje

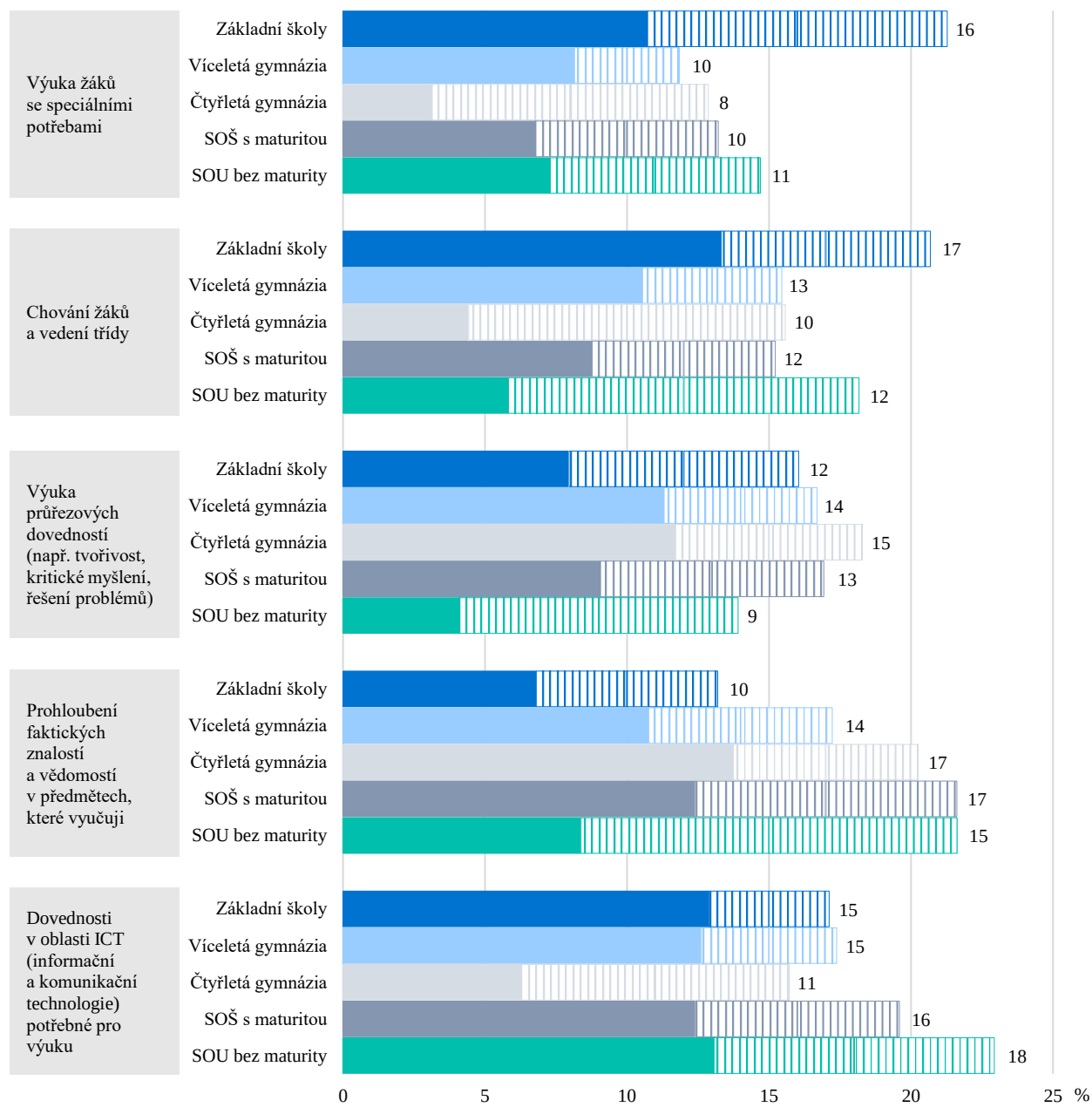
Učitelé, kteří uvedli, že se v posledním roce zúčastnili alespoň jedné aktivity profesního rozvoje, měli možnost se vyjádřit k jejich obsahovému zaměření. Z následujícího grafu je patrné, že některá zaměření profesního rozvoje výrazně převládají u učitelů základních škol, což může souviset s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd na základních školách. Učitelé se zde více vzdělávali v oblasti **výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (62 %, v ostatních druzích škol o 20–30 p. b. méně), **individualizované výuky** (50 %, v ostatních druzích škol o přibližně 20 p. b. méně), ale i v **postupech hodnocení žáků** (52 %, na víceletých a čtyřletých gymnáziích o cca 20 p. b. méně) a v oblasti **spolupráce s rodiči** (45 %). Vzdělávání zaměřené na spolupráci s rodiči byla také častěji předmětem vzdělávání učitelů na středních odborných školách a učilištích (zúčastnilo se okolo jedné třetiny učitelů) v porovnání s učiteli gymnázií, kde se jej zúčastnilo necelých 20 % učitelů. Učitelé středních škol se také o něco více vzdělávají v oblasti **znalosti školního vzdělávacího programu**. Relativně vysoká byla rovněž účast učitelů na profesním rozvoji se zaměřením na chování žáků a vedení třídy, kterého se v České republice zúčastnilo průměrně 40 % učitelů patnáctiletých žáků. Ačkoli graf 13 uvádí vysokou variabilitu v rozložení odpovědí učitelů z různých druhů škol, s ohledem na větší výběrovou chybu nelze většinu rozdílů mezi skupinami spolehlivě označit za statisticky významné.

GRAF 13 | Účast učitelů na aktivitách profesního rozvoje v průběhu 12 měsíců před šetřením podle druhu školy

5.2.2 Potřeba profesního rozvoje

Ze závěrů šetření TALIS zaměřeného na učitele na nižším sekundárním stupni vyplynulo, že učitelé pocítují největší potřebu dalšího vzdělávání v oblasti ICT dovedností potřebných pro výuku, chování žáků a vedení třídy, prohloubení faktických znalostí ve vyučovaných předmětech a výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obdobná zjištění vyplývají z odpovědí učitelů patnáctiletých žáků, tedy učitelů na nižším a vyšším sekundárním stupni vzdělávání. Potřebu **prohlubování ICT dovedností** pocíťovalo průměrně 15 % učitelů patnáctiletých žáků, nejvíce pak učitelé středních odborných škol (16 % z nich uvedlo velkou potřebu profesního rozvoje) a učilišť (18 %), nejméně učitelé čtyřletých gymnázií (11 %). Učitelé základních škol více než jejich kolegové z jiných druhů škol deklarovali velkou potřebu profesního rozvoje zaměřeného na **chování žáků a vedení třídy** (17 %, průměr v ČR činí 14 %) a **výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (16 %, průměr ČR činí 13 %). Potřebu profesního rozvoje v oblasti výuky průřezových dovedností nejčastěji deklarují učitelé gymnázií (15 % na čtyřletých a 14 % na víceletých gymnáziích). Podíváme-li se na potřebu prohlubování faktických znalostí ve vyučovaných předmětech, nejčastěji ji deklarovali učitelé víceletých gymnázií a středních škol s maturitou (17 %). Konfidenční intervaly naznačují, že uvedená zjištění nelze spolehlivě zobecnit na celou populaci v České republice, jistá variabilita ve zkoumaném vzorku je nicméně patrná.

GRAF 14 | Podíly učitelů, kteří pocíťovali velkou potřebu profesního rozvoje v uvedených oblastech

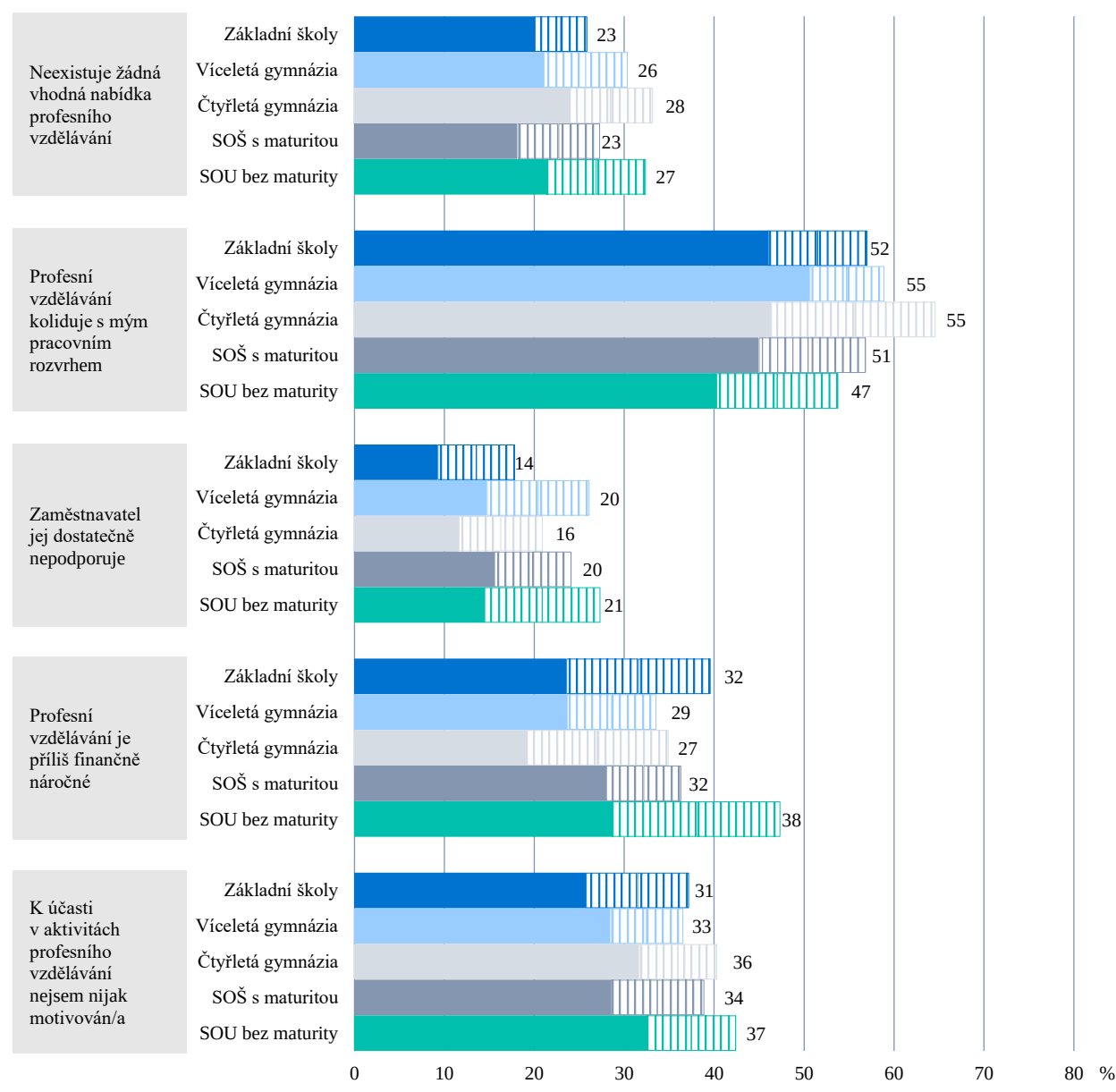


5.2.3 Překážky účasti na profesním rozvoji

S cílem odhalit důvody účasti, případně neúčasti učitelů na aktivitách profesního rozvoje šetření TALIS-PISA zjišťovalo, co učitelé vnímají jako největší překážky. Učitelé patnáctiletých žáků v České republice nejčastěji uváděli kolizi s pracovním rozvrhem, nedostatek času kvůli rodinným povinnostem, nedostatek motivace, finanční náročnost a omezenou nabídku profesního vzdělávání (graf 15).

Nejvíce učitelů (51 %) vnímá jako překážku svého profesního vzdělávání skutečnost, že **profesní vzdělávání koliduje s jejich pracovním rozvrhem**. V nejvyšší míře je toto vnímáno jako překážka mezi učiteli čtyřletých gymnázií (55 %), nejméně pak mezi učiteli odborných učilišť (47 %). Průměrně jedné třetině učitelů brání účasti na profesním rozvoji **nedostatek času kvůli rodinným povinnostem** a tento podíl je opět nejvyšší u učitelů čtyřletých gymnázií (38 %) a nejnižší na středních odborných školách (27 %), což může být dáno různým zastoupením žen učitelek v těchto druzích škol. Třetina učitelů rovněž uvedla, že **k účasti v aktivitách profesního vzdělávání není nijak motivována** a tento důvod brání profesnímu rozvoji vnímají nejvíce učitelé středních odborných učilišť (37 %). Obdobný podíl učitelů z odborných učilišť (38 %) uvádí rovněž **finanční náročnost profesního vzdělávání**, což je přibližně o 10 p. b. více než v případě učitelů čtyřletých a víceletých gymnázií. Pro čtvrtinu českých učitelů představuje překážku v profesním rozvoji také **neexistence vhodné nabídky profesního vzdělávání**, přičemž tuto skutečnost nejčastěji uvádějí učitelé čtyřletých gymnázií (29 %) a nejméně učitelé základních a středních odborných škol (23 %).

GRAF 15 | Vnímané překážky účasti v profesním vzdělávání

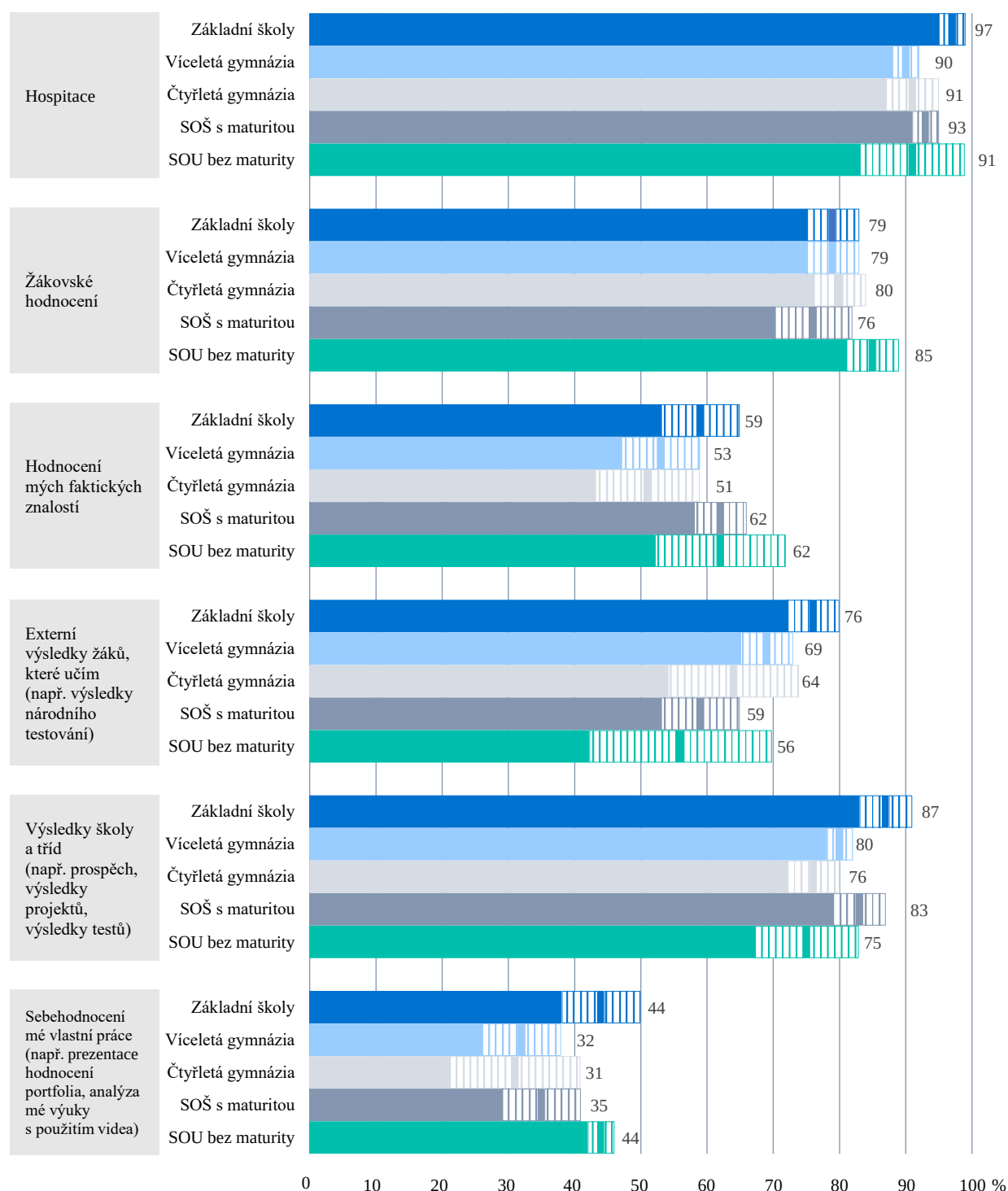


5.2.4 Zpětná vazba

Šetření TALIS-PISA link umožňuje porovnat podíly učitelů, kteří získali zpětnou vazbu prostřednictvím hospitací, žákovského hodnocení, hodnocení jejich faktických znalostí, nebo na základě externích výsledků žáků, výsledků školy a tříd či sebehodnocení vlastní práce (například k vlastnímu portfoliu či na základě analýzy videozáznamu jejich výuky).

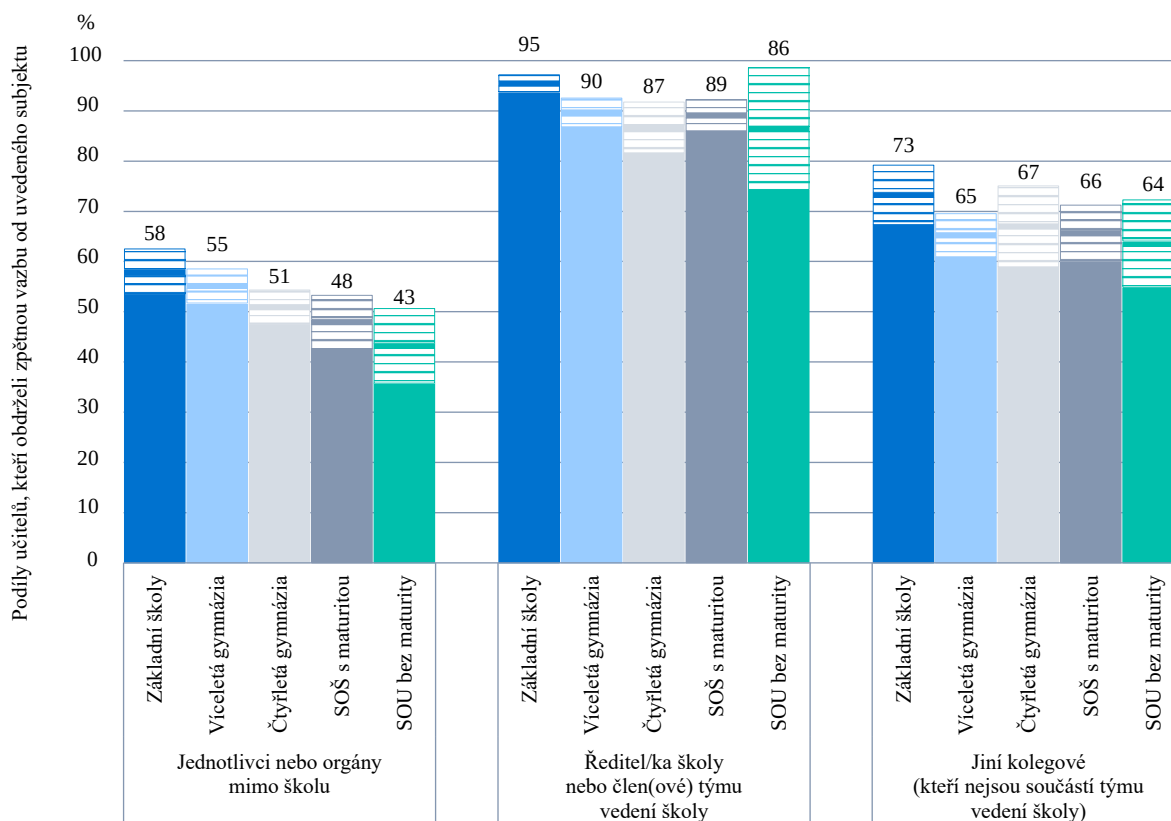
V míře využívání těchto **typů zpětné vazby** jsou mezi učiteli jednotlivých škol (statisticky významné) rozdíly (graf 16). **Hospitace** je nejčastějším typem zpětné vazby k práci učitele a zkušenost s ní uvádí 97 % učitelů základních škol, v menší míře pak učitelé víceletých gymnázií (90 %) a čtyřletých gymnázií (91 %). V míře využívání **žákovského hodnocení** se učitelé jednotlivých škol neliší, přibližně čtyři učitelé z pěti obdrželi tento typ zpětné vazby. Podobně pak statisticky významné rozdíly nenacházíme ani v podílech učitelů, jejichž **faktické znalosti byly hodnoceny**. Zpětnou vazbu získalo na základě **externích výsledků žáků, které učitel vyučuje** (např. výsledky národního testování), 76 % učitelů základních škol, to je statisticky významně více než v případě učitelů SOŠ s maturitou (59 %) i SOU bez maturity (56 %). Výsledky školy a tříd (např. prospěch, výsledky projektů či testů) sloužily jako zpětná vazba 87 % učitelů základních škol, což je statisticky významně vyšší podíl než v případě učitelů víceletých gymnázií (80 %), čtyřletých gymnázií (76 %) i SOU bez maturity (75 %). Zpětná vazba na základě **sebehodnocení učitelů** je nejméně častým typem zpětné vazby, obdrželo ji 44 % učitelů základních škol a 44 % učitelů SOU bez maturity. Podíly učitelů na víceletých gymnáziích (32 %) jsou (statisticky významně) nižší, a významně nižší v porovnání s učiteli SOU bez maturity jsou i podíly učitelů, kteří obdrželi zpětnou vazbu na základě prezentace portfolia, videoanalýzy vlastní výuky nebo jiného způsobu sebehodnocení vlastní práce, ve čtyřletých gymnáziích (31 %) a SOŠ s maturitou (35 %).

GRAF 16 | Podíly učitelů, kteří obdrželi uvedený typ zpětné vazby



Z hlediska **zdrojů zpětné vazby** ukazuje graf 17 rozdíly v podílu učitelů, kteří obdrželi zpětnou vazbu od jednotlivců nebo orgánů mimo školu – na základních školách (58 %) a víceletých gymnáziích (55 %) je takových učitelů vyšší podíl než na SOU bez maturity (43 %), což může souviset s mírou využívání externích výsledků žáků jako zpětné vazby (nejrozšířenější na ZŠ, nejméně na SOU, viz výše). Učitelé základních škol oproti učitelům jiných typů škol také ve větší míře získávají zpětnou vazbu od ředitele školy (95 %), což může souviset s vysokou mírou hospitací na ZŠ uvedenou v grafu 16. Jiní kolegové (mimo vedení školy) jsou pro učitele jednotlivých druhů škol zdrojem zpětné vazby ve stejné míře, využívají je přibližně dvě třetiny učitelů.

GRAF 17 | Zdroje zpětné vazby podle odpovědí učitelů z jednotlivých škol



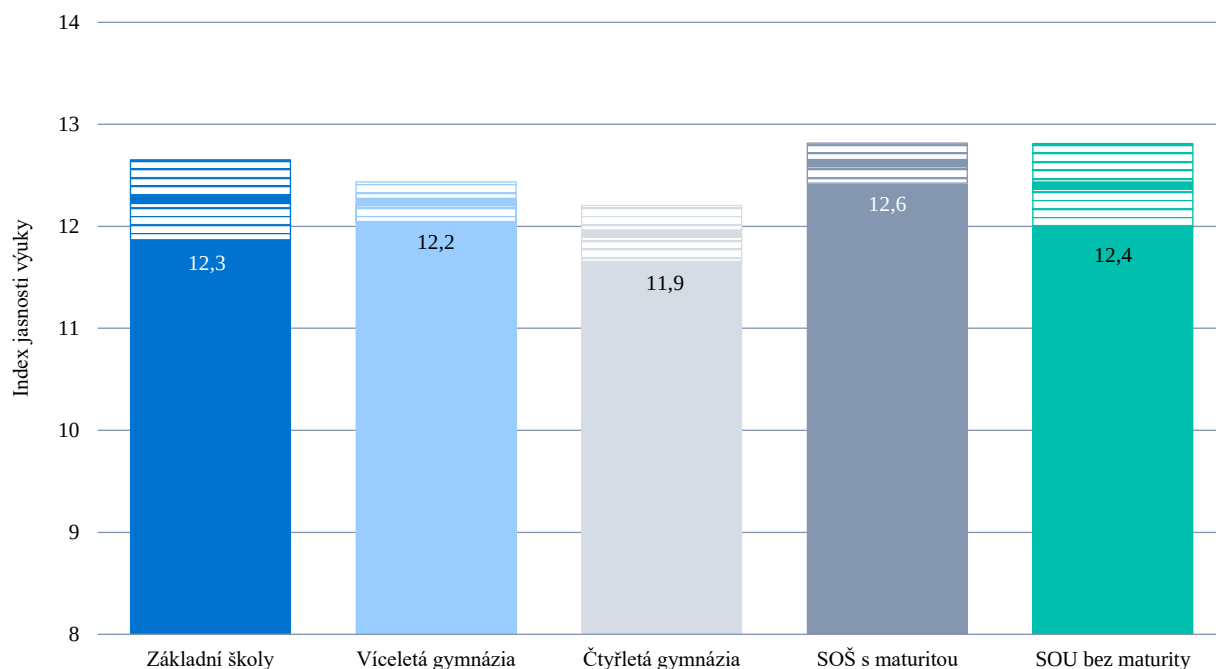
5.3 Proměny výuky a výzvy

Tato část navazuje na stejnojmennou kapitulu z [rozšířené národní zprávy z mezinárodního šetření TALIS 2018](#) a obohacuje tyto dosavadní poznatky o náplni hodin (vyučovacích postupech), otevřenosti školy novým nápadům, kvalitě prostředí pro učení a vyučování, sebedůvěře učitelů, stresu a jeho zdrojích, využití pracovního času učitelů nebo překážkách poskytování kvalitní výuky o pohled na rozdíly mezi jednotlivými druhy škol v České republice.

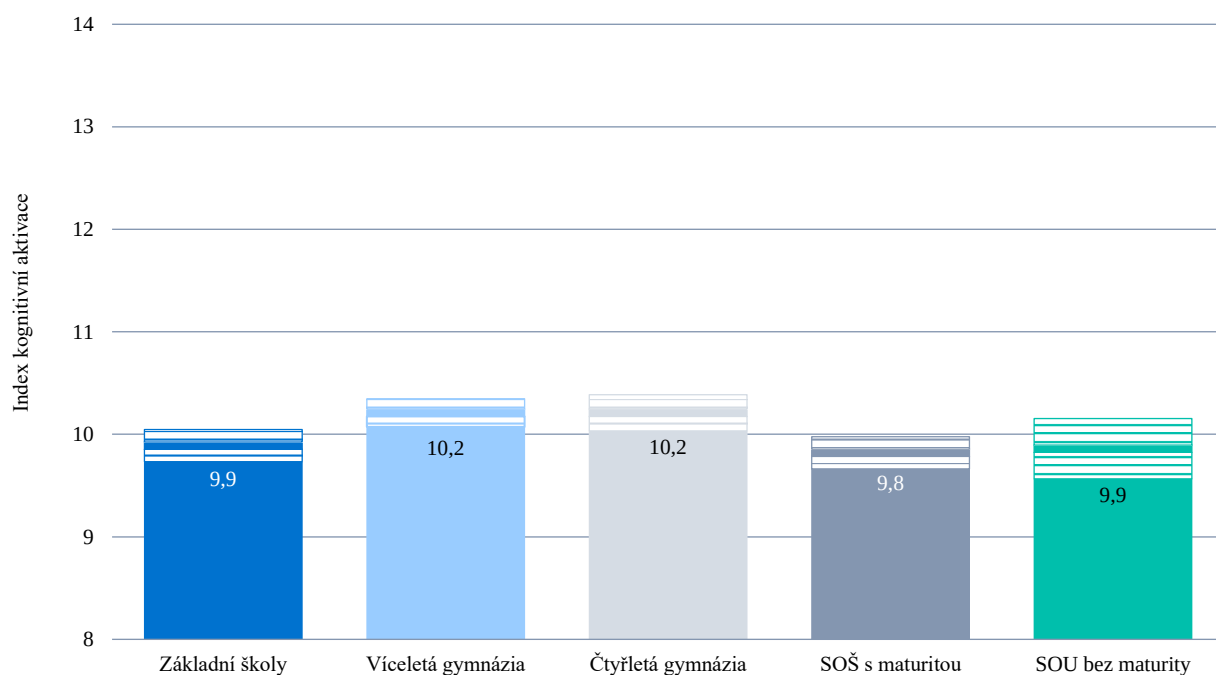
V mnohých případech byl pro několik spolu tematicky souvisejících dotazníkových položek vytvořen konsorciem TALIS souhrnný index, neboť ten dokáže uvedené poměrně složité jevy a koncepty zachytit komplexněji a spolehlivěji, než kdyby byly zjišťovány jen jednou položkou (otázkou) v dotazníku. Proto byly tyto indexy v této kapitole využity. V jednotlivých grafech jsou znázorněny průměrné hodnoty těchto indexů za učitele či ředitele jednotlivých druhů škol, které se zúčastnily šetření TALIS-PISA link. Ve vybraných případech jsou komentovány také jednotlivé položky indexu. Pro názornou představu je vždy uvedeno také znění dotazníkových položek, z nichž jsou tvořeny jednotlivé indexy.

5.3.1 Náplň hodin

Šetření TALIS-PISA link zjišťovalo, do jaké míry učitelé využívají ve svém vyučování postupy, které podporují **jasnost výuky** (shrnutí obsahu předešlé vyučované látky, nastavení jasných cílů na začátku výuky, vysvětlování očekávání, co se žáci naučí, a toho, jak nová látka souvisí s tou dřívější), které stimulují a **aktivují kognitivní procesy** u žáků (zadávání úloh, které nemají jasné řešení nebo které od žáků vyžadují, aby mysleli kriticky, rozdělování žáků do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy, či požadování, aby se žáci sami rozhodli pro postup, jímž chtějí řešit složité úlohy) a které jsou spojeny s **řízením výuky** a udržováním kázně (učitel říká žákům, aby dodržovali třídní pravidla, nabádá žáky, aby poslouchali, co jim říká, klidní žáky, kteří ruší, když začne hodina, říká žákům, aby se rychle utišili). Čím vyšší je u učitelů uváděná frekvence, s jakou ve své výuce tyto postupy využívají, tím vyšší jsou i hodnoty příslušných indexů. Přestože jsou ve všech třech indexech patrné statisticky významné odlišnosti některých druhů škol (nejčastěji jde o rozdíly mezi gymnázii, jak čtyřletými, tak i víceletými, a zbývajícími třemi druhy škol), věcně ale nejde o příliš významné rozdíly, průměrné hodnoty indexu se liší jen v řádu desetin.

GRAF 18 | Průměrný index jasnosti výuky v jednotlivých druzích škol

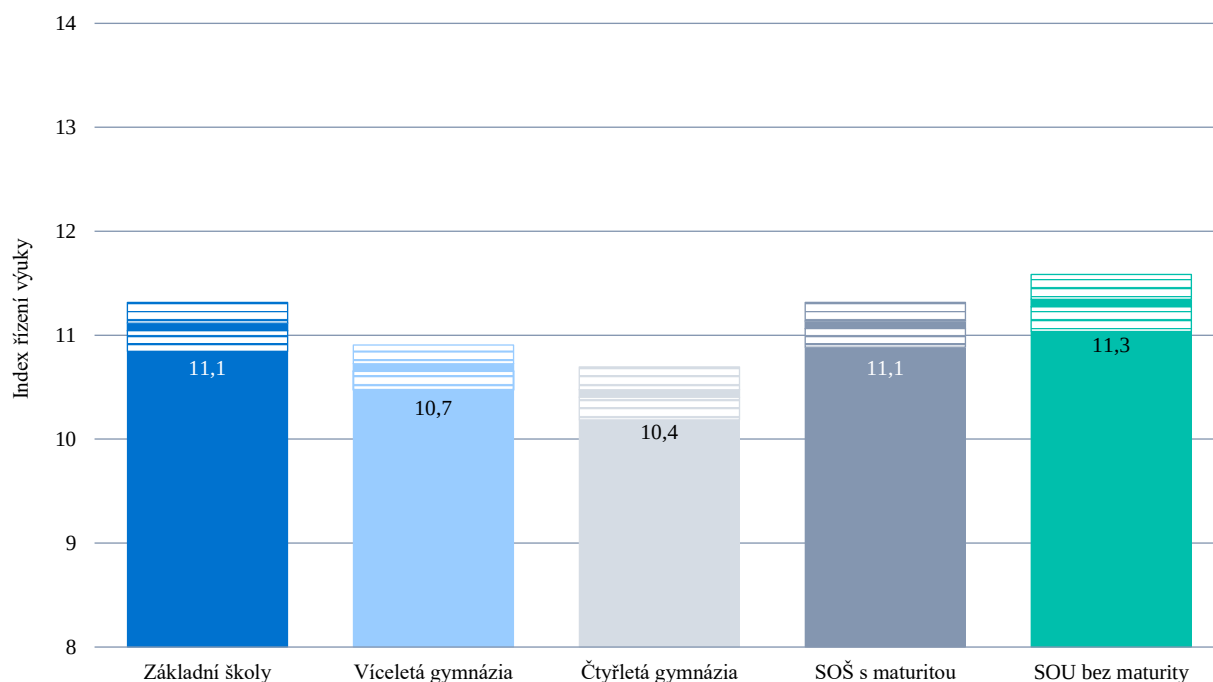
Výsledky TALIS-PISA link ukazují významné rozdíly v hodnotách indexu jasnosti výuky (graf 18) pouze mezi gymnázii a středními odbornými školami. Tyto rozdíly sytí v největší míře odlišné odpovědi na položku „Shrnu obsah předešlé vyučované látky“, kterou učitelé gymnázií ve výuce dle svých odpovědí provádějí méně často než učitelé středních odborných škol.

GRAF 19 | Průměrný index kognitivní aktivity v jednotlivých druzích škol

Co se týče míry využívání postupů implikujících kognitivní aktivaci žáků, nepřekvapí zjištění, že jejich využívání uvádějí v nejvyšší míře učitelé gymnázií (čtyřletých i víceletých), což lze dát do souvislosti s charakterem žákovské populace, která se v těchto školách koncentruje. Podle průměrných hodnot indexu kognitivní aktivace (graf 19) jsou v tomto ohledu víceletá i čtyřletá gymnázia statisticky významně odlišná od základních škol a SOŠ s maturitou.

Z hlediska postupů souvisejících s řízením výuky udržováním kázně nepřekvapí, že jejich nejčastější využívání uvádějí učitelé základních škol a středních odborných škol. Naopak nejméně často uvádějí využívání postupů k udržování kázně učitelé gymnázií (graf 20).

GRAF 20 | Průměrný index řízení výuky v jednotlivých druzích škol



5.3.2 Otevřenost vůči novým nápadům

Jedna z baterií otázek v šetření TALIS-PISA link byla zaměřena na zjišťování subjektivního pohledu učitelů a ředitelů na to, do jaké míry jsou jejich škola či kolegové v učitelském sboru **otevření novým nápadům a jejich uvádění do praxe**. Učitelé měli vyjádřit míru svého souhlasu či nesouhlasu s tvrzeními jako „Většina učitelů v této škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání“, „Většina učitelů v této škole je otevřena změnám“, „Většina učitelů v této škole hledá nové způsoby, jak řešit problémy“ a „Většina učitelů v této škole si vzájemně poskytuje praktickou podporu při uplatňování nových myšlenek“. Z odpovědí na tyto položky pak byl zkonstruován index vnímání otevřenosti učitelských sborů vůči inovacím. Průměrné hodnoty indexu za jednotlivé školy se pohybovaly v rozmezí od 10,5 (učitelé čtyřletých gymnázií) do 10,9 (učitelé základních škol), avšak další analýza ukázala, že tyto rozdíly průměrných hodnot indexu mezi učiteli jednotlivých druhů škol nejsou statisticky významné.

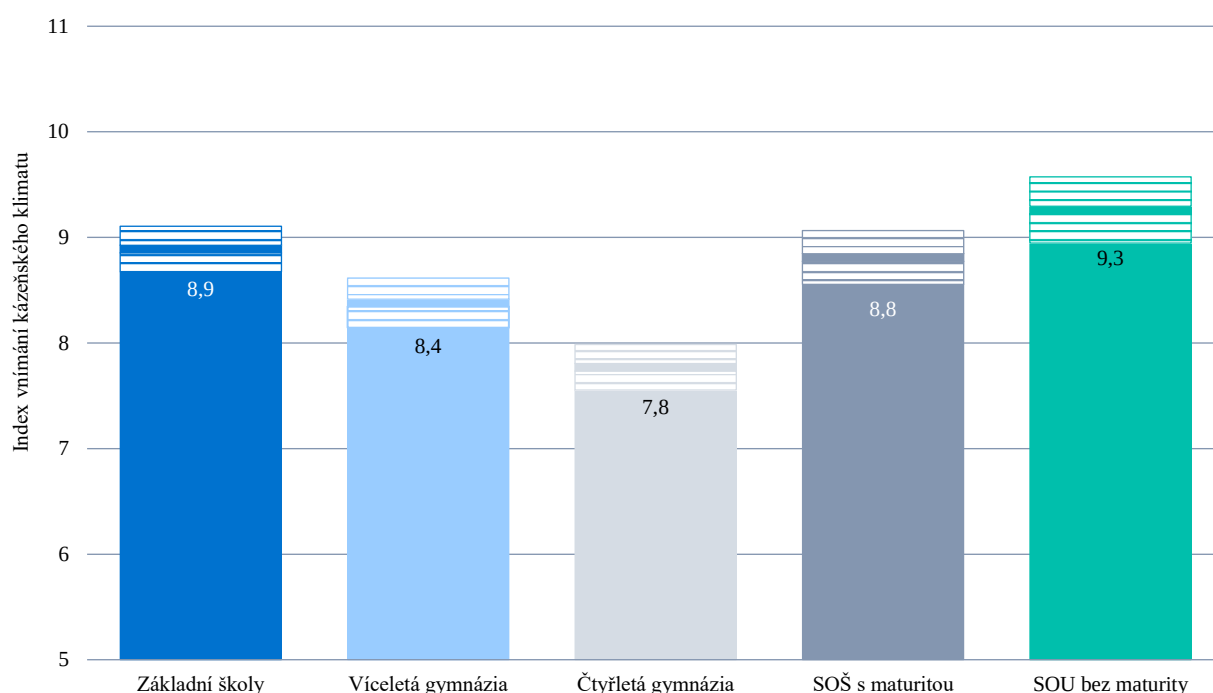
Dále byl zkonstruován i index založený na odpovědích ředitelů na položky „Tato škola dokáže rychle rozpoznat potřebu dělat něco jinak.“, „Tato škola dokáže v případě potřeby rychle reagovat na změny.“, „Tato škola ochotně přijímá nové nápady.“ a „Tato škola je připravena rychle poskytnout podporu při zavádění nových postupů.“. Index nabýval průměrných hodnot mezi 12,2 (ředitelé základních škol) a 13,1 (ředitelé SOŠ s maturitou), avšak rozdíly mezi průměrnými hodnotami indexu za ředitele jednotlivých druhů škol nebyly shledány (podobně jako u vnímání otevřenosti učitelů vůči novým nápadům) statisticky významnými.

5.3.3 Kvalita prostředí pro učení a vyučování

Jedním z ukazatelů kvality prostředí pro učení a vyučování v šetření TALIS-PISA link je **kázeňské klima** ve vybrané třídě, respektive to, jak je vnímají sami učitelé. Ti v dotazníku vyjadřovali, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s tím, že na začátku vyučovací hodiny musí dlouho čekat, než se žáci utiší; že žáci ve třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru; že přicházejí o poměrně dost času, protože žáci vyrušují; a s tím, že ve třídě je mnoho rušivého hluku. Čím vyšší míru souhlasu s těmito tvrzeními učitelé vyjadřovali, tím vyšší hodnoty nabýval výsledný index. Vyšší hodnoty tohoto indexu tedy znamenají horší vnímání kázeňského klimatu třídy.

Graf 21 ukazuje, že existují průměrné hodnoty tohoto indexu za učitele jednotlivých druhů škol. Statisticky i věcně významné rozdíly byly identifikovány jak mezi učiteli gymnázií (učitelé čtyřletých gymnázií vnímají kázeňské klima lépe než učitelé osmiletých gymnázií), tak i mezi učiteli gymnázií a učiteli zbývajících tří druhů škol. Potvrzuje se tak (a zároveň rozšiřuje o srovnání s jinými druhy škol) původní zjištění šetření [TALIS 2018 \(str. 38\)](#) o rozdílech mezi víceletými gymnázii a základními školami.

GRAF 21 | Průměrný index vnímání kázeňského klimatu v jednotlivých druzích škol



Kvalitu prostředí pro učení a vyučování determinují také **vztahy mezi učiteli a žáky a jejich kvalita**. TALIS-PISA link měří její subjektivní vnímání učiteli několika položkami („Učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí“; „Většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý“; „Většinu učitelů zajímá názor žáků“; „Jestliže žák potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne“), s nimiž učitelé v dotazníku vyjadřují svůj (ne)souhlas. Čím vyšší hodnoty nabývá souhrnný index vytvořený z odpovědí učitelů na tyto otázky, tím učitelé považují vztahy učitelů a žáků ve škole za kvalitnější či lepší. Tento index nabýval průměrných hodnot 13,1 (učitelé SOŠ s maturitou), 13,2 (učitelé SOU bez maturity), 13,3 (učitelé základních škol a čtyřletých gymnázií) a 13,7 (učitelé víceletých gymnázií). Statisticky významné kvalitnější v porovnání se zbývajících druhy škol byly vztahy mezi učiteli a žáky pouze ve víceletých gymnáziích. Věcně však rozdíly nelze považovat za zásadní.

5.3.4 Sebedůvěra učitelů

Tématu sebedůvěry učitelů (self-efficacy) je v šetření TALIS-PISA link věnována značná pozornost. Šetření měří sebedůvěru učitelů při **řízení třídy** (jak se učitelům daří mít pod kontrolou vyrušování ve třídě, vyjasnit očekávání ohledně chování žáků či uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný), v **samotné výuce** (jak se učitelům daří připravovat žákům podnětné otázky, využívat různé postupy hodnocení výsledků, poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení, nebo využívat ve třídě různé vyučovací metody) a ve **schopnosti zapojit do učení všechny žáky** (jak se učitelům daří přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky, pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu, motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci, nebo pomáhat žákům myslet kriticky).

V oblasti sebedůvěry při řízení třídy ani sebedůvěry učitelů v samotné výuce neukázalo šetření TALIS-PISA link žádné statisticky významné rozdíly v průměrných hodnotách příslušných indexů za učitele jednotlivých škol. Jediný (statisticky) významný rozdíl byl identifikován mezi průměrnými hodnotami indexu zapojení všech žáků do učení u učitelů základních škol (11,9) a víceletých gymnázií (12,2). To by naznačovalo, že si učitelé základních škol méně věří v tom, jak žáky dokážou podporovat, motivovat a povzbuzovat, avšak zároveň je nutné upozornit na to, že tento výsledek může být ovlivněn odlišným charakterem žákovské populace na víceletých gymnáziích.

Při bližším pohledu na průměrné výsledky za jednotlivé položky, z nichž je index tvořen,²⁷ se ukazují následující statisticky významné rozdíly, byť s ohledem na uvedené hodnoty a variační rozpětí škály nejsou ve většině případů věcně významné:

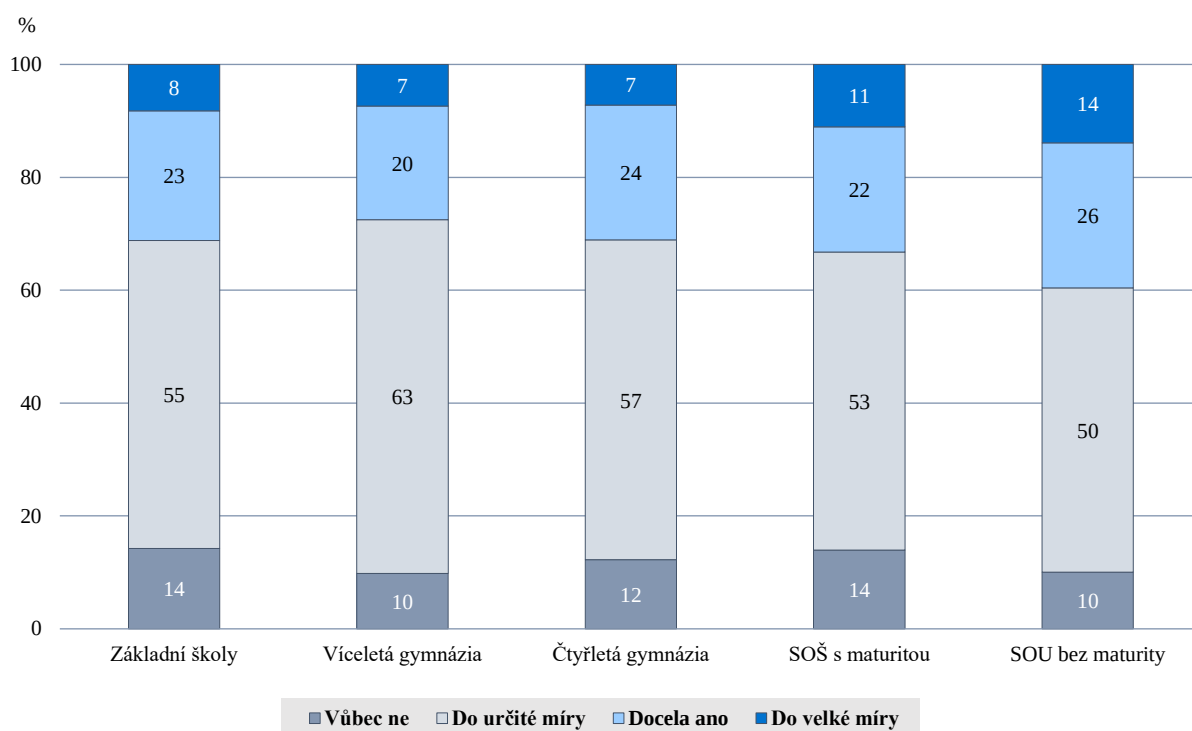
- **přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky**, zvládají dle vlastního posouzení učitelé víceletých gymnázií (průměr za položku 2,9) lépe než učitelé SOŠ s maturitou (průměr za položku 2,7);
- **pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu**, zvládají dle vlastního posouzení učitelé víceletých gymnázií (průměr za položku 2,8) lépe než učitelé základních škol (2,7), SOŠ s maturitou (2,6) i SOU bez maturity (2,6);
- **mít pod kontrolou vyrušování ve třídě** zvládají dle vlastního posouzení učitelé čtyřletých gymnázií (3,2) lépe než učitelé SOU bez maturity (3,0);
- **pomáhat žákům myslet kriticky** zvládají dle vlastního posouzení učitelé víceletých gymnázií (2,9) lépe než učitelé základních škol (2,7), učitelé SOŠ s maturitou (2,7) i SOU bez maturity (2,7). Více než učitelé posledních dvou jmenovaných škol si ve zvládnutí této činnosti věří i učitelé čtyřletých gymnázií (2,9);
- **uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný**, zvládají dle vlastního posouzení učitelé čtyřletých gymnázií (3,3) lépe než učitelé základních škol (3,2) a víceletých gymnázií (3,1);
- **podpořit vzdělávání žáků pomocí digitálních technologií** (např. počítačů, tabletů a interaktivních tabulí SMART board) zvládají dle vlastního posouzení učitelé základních škol (2,9) lépe než učitelé víceletých gymnázií (2,7) a SOU bez maturity (2,7).

V hodnotách jiných položek (připravovat žákům podnětné otázky; motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci; vyjasnit svá očekávání ohledně chování žáků; dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě; využívat různé postupy hodnocení výsledků; poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení; využívat ve třídě různé vyučovací metody) nejsou žádné statisticky významné rozdíly mezi učiteli podle typu školy (studia). Výsledky za jednotlivé položky tedy víceméně odpovídají výsledkům prezentovaným za jednotlivé souhrnné indexy. Je potřeba také znovu zdůraznit, že byť se některé rozdíly mezi učiteli jednotlivých druhů škol (v průměrných souhrnných indexech i jednotlivých položkách) ukázaly jako statisticky významné, nejví se být věcně zásadní.

5.3.5 Stres v práci a jeho zdroje

Šetření TALIS-PISA link se dotazovalo učitelů, zda v práci pociťují stres. Učitelé volili odpověď na škále *vůbec ne*, *do určité míry*, *docela ano*, *do velké míry*. Rozložení odpovědí znázorněné v grafu 22 ukazuje, že v práci pociťuje stres do velké míry či docela 31 % učitelů základních škol, 27 % učitelů víceletých gymnázií, 31 % učitelů čtyřletých gymnázií, 33 % učitelů středních odborných škol s maturitou a 40 % učitelů středních odborných učilišť. Ačkoli se rozdíly mezi jednotlivými druhy škol neukázaly být statisticky významné, určitou variabilitu v populaci učitelů patnáctiletých žáků lze pozorovat.

²⁷ Učitelé vyjadřovali na čtyřbodové škále, do jaké míry zvládají ve výuce vybrané činnosti. Jejich odpovědím byly přiřazeny číselné hodnoty (*vůbec ne* = 1, *do určité míry* = 2, *docela ano* = 3, *do velké míry* = 4), za učitele jednotlivých typů škol byly následně vypočítány průměrné hodnoty za každou položku, které byly navzájem mezi sebou porovnávány.

GRAF 22 | Podíl učitelů, kteří v práci pocítují stres v různé míře, dle druhu školy

Mezi nejčastěji uváděné zdroje stresu napříč všemi druhy škol patří příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů), zodpovědnost za výsledky žáků a vycházení vstříc měnícím se požadavkům správních orgánů. V České republice činí podíl učitelů patnáctiletých žáků, kteří v práci pocítují docela či do velké míry stres, 57 %, přičemž se pohybuje od 48 % u učitelů na víceletých gymnáziích po 63 % u učitelů středních odborných učilišť. Zodpovědnost za výsledky žáků představuje zdroj stresu průměrně pro 43 % učitelů, nejméně pro učitele základních škol (38 %) a v nejvyšší míře pak pro učitele ve středních odborných učilištích, kde podíl takových učitelů mírně převyšuje 50 %. Jak bylo uvedeno výše, třetím nejčastějším zdrojem stresu dle vyjádření učitelů patnáctiletých žáků je vycházení vstříc měnícím se požadavkům správních orgánů. Nejvíce toto pocítují učitelé středních odborných škol (42 % z nich) a nejméně učitelé víceletých gymnázií (35 %). Přestože rozdíly nelze spolehlivě zobecnit na celou populaci učitelů patnáctiletých žáků v České republice (rozdíly se nepotvrdily jako statisticky významné), z uvedených výsledků je patrná existence určité variability v rozložení odpovědí učitelů z jednotlivých typů škol. Diferenciaci potřeb učitelů na různých typech škol je tedy dobré zohlednit při koncipování podpory pro učitele.

V případě učitelů středních odborných škol a učilišť je čtvrtým nejčastěji uváděným zdrojem stresu udržování disciplíny ve třídě (udává okolo jedné třetiny učitelů), zatímco na gymnáziích se na čtvrtém místě umísťuje příliš mnoho známkování (rovněž okolo jedné třetiny; v případě základních a středních škol se tento podíl pohybuje mezi 22 a 25 %). Povinnosti navíc kvůli chybějícím učitelům představují zdroj stresu nejvíce na základních školách (udává 31 % učitelů). Na gymnáziích i středních školách se tento podíl pohybuje okolo 20 %. Přizpůsobení hodin žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je docela či do velké míry zdrojem stresu pro necelou třetinu učitelů základních škol (29 %), podstatně méně potom u učitelů gymnázií (12 %). Na gymnáziích bylo také v nejnižší míře udáváno zastrasování nebo slovní napadání ze strany žáků (2–3 %), v případě učitelů z ostatních druhů škol činil tento podíl 6–8 %.

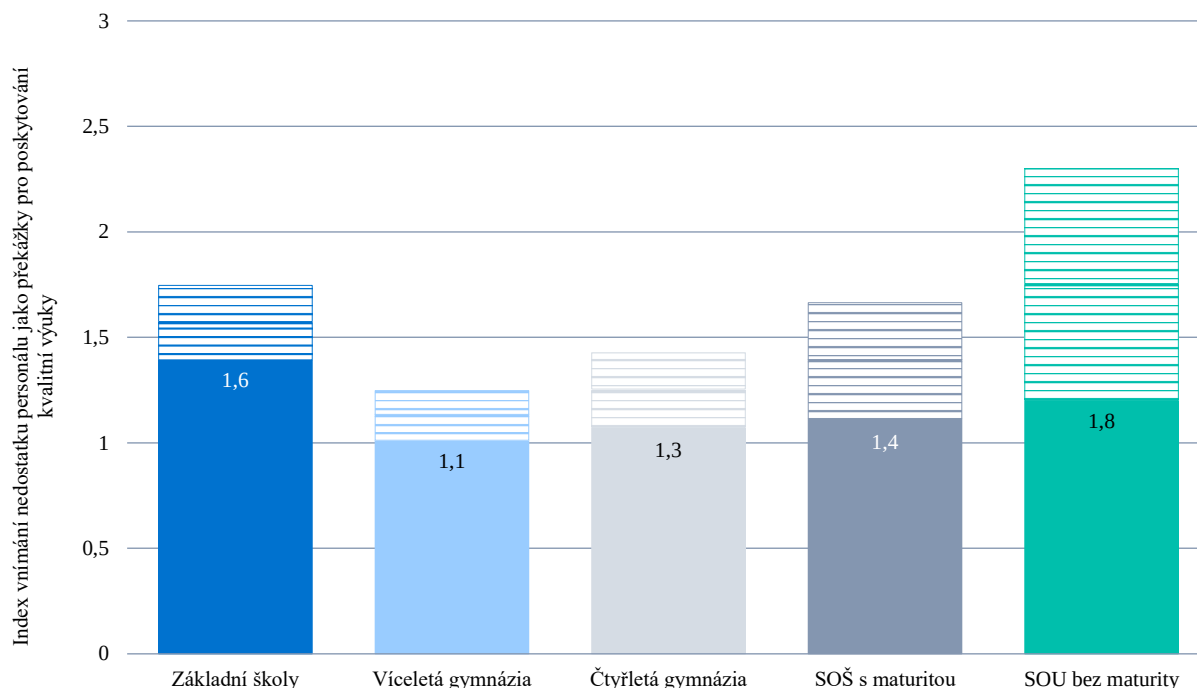
5.3.6 Vnímání překážky poskytování kvalitní výuky

Jak se ředitelé jednotlivých druhů škol liší ve vnímání překážek, které dle jejich názoru brání škole v poskytování kvalitního vzdělávání? To šetření TALIS-PISA link zjišťovalo na základě odpovědí ředitelů prostřednictvím baterie otázek. První se týkala **personálu** (nedostatek kvalifikovaných učitelů, nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či nedostatek učitelů odborné přípravy), druhá pak **materiálních a jiných zdrojů** (nedostatek nebo nevhodnost učebních materiálů, např. učebnic; nedostatečné nebo nevhodné vybavení digitálními technologiemi pro výuku, např. software, počítače, tablety, chytré tabule; nedostatečný přístup na internet; nedostatečné nebo nevhodné vybavení knihovny; nedostatek či nevhodnost prostorů k výuce, např. tříd; nedostatek či nevhodnost materiálního vybavení, např. nábytku ve třídách, školních budov, topení/klimatizace, osvětlení; a nedostatek či nevhodnost potřebného vybavení k výuce odborných dovedností). Čím vyšší hodnoty příslušný index dosahoval, tím více je řediteli vnímán nedostatek uvedených zdrojů jako překážka pro poskytování kvalitní výuky.

Průměrné hodnoty indexu nedostatku materiálních a jiných zdrojů nabývaly hodnot od 1,3 (ředitelé SOU bez maturity) do 1,5 (ředitelé základních škol), avšak tyto rozdíly mezi průměry za ředitele v jednotlivých druzích škol nebyly statisticky významné.

V případě vnímání nedostatku personálu se průměrné hodnoty indexu pohybovaly mezi 1,1 (ředitelé víceletých gymnázií) a 1,8 (ředitelé SOU bez maturity). Jak ukazuje graf 23, i přes na první pohled markantní nominální rozdíly mezi hodnotami jednotlivých průměrů se jako statisticky významný ukázal jen rozdíl mezi řediteli víceletých gymnázií (1,1) a základních škol (1,6).

GRAF 23 | Průměrný index vnímání nedostatku personálu jako překážky pro poskytování kvalitní výuky v jednotlivých druzích škol

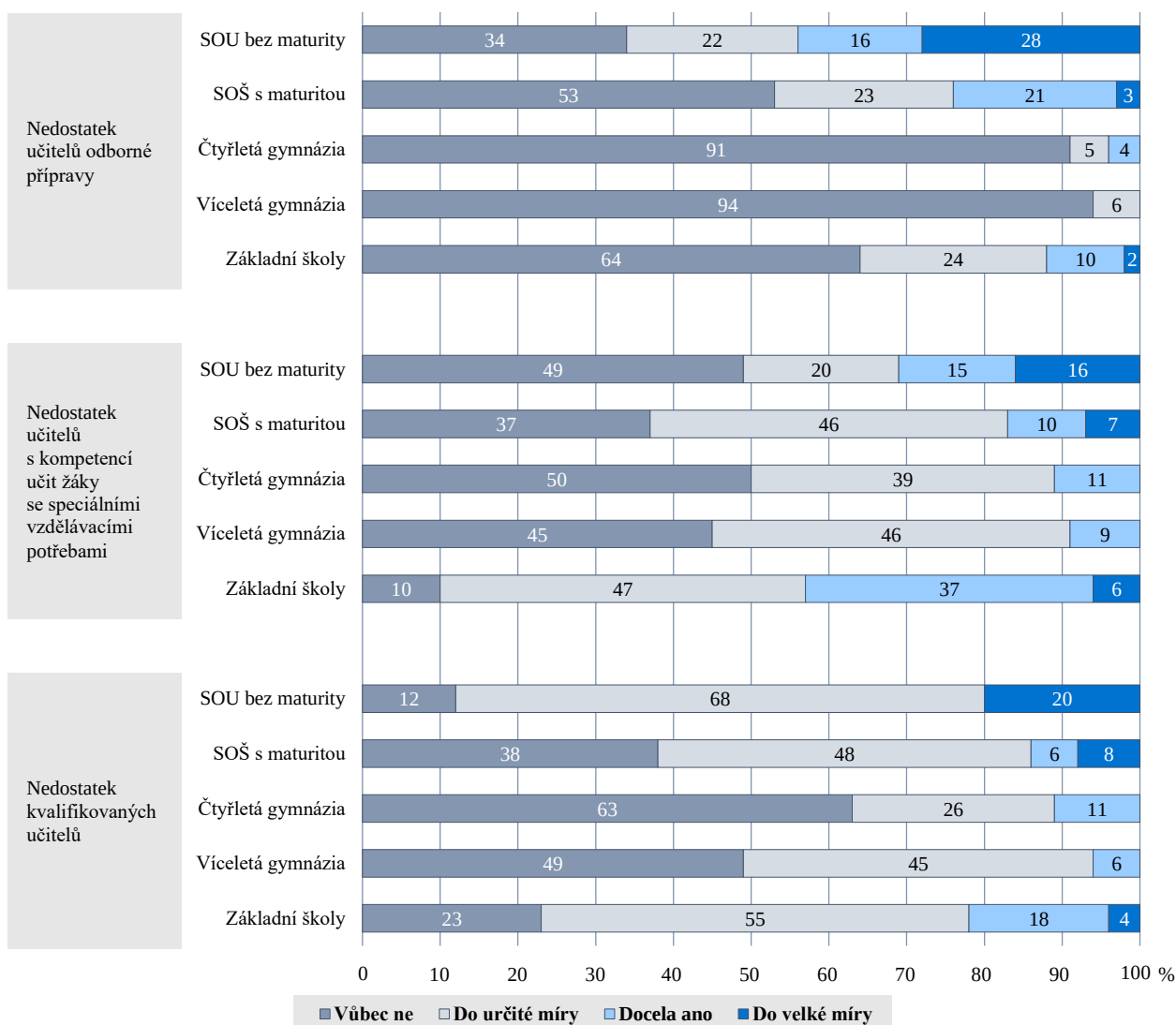


Díličí rozdíly však lze pozorovat v případě jednotlivých položek, z nichž je index vnímání nedostatku personálu jako překážky pro poskytování kvalitní výuky tvořen (graf 24), zjištěné výsledky jsou do značné míry intuitivní a očekávatelné.

Nedostatek kvalifikovaných učitelů trápí především ředitele základních škol (v součtu 22 % z nich uvedlo, že nedostatek těchto učitelů je *do velké míry* či *docela* překážkou pro poskytování kvalitní výuky) a ředitele středních odborných učilišť (20 %), na druhou stranu pak totéž uvedlo pouze 6 % ředitelů víceletých gymnázií.

Podobný obrázek se naskýtá i v případě hodnocení **nedostatku učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**. Jako překážku poskytování kvalitní výuky ho *do velké míry* či *docela* vnímá 43 % ředitelů základních škol a 31 % ředitelů SOU bez maturity, a naopak jen 9 % ředitelů víceletých gymnázií a 11 % ředitelů čtyřletých gymnázií. To lze dát do souvislosti s charakterem žakovské populace, která se v jednotlivých druzích škol nachází.

V případě hodnocení **nedostatku učitelů odborné přípravy** jejich nedostatek za překážku poskytování kvalitní výuky *do velké míry* či *docela* považuje v součtu 44 % ředitelů SOU bez maturity a 24 SOŠ s maturitou. Nepřekvapí ani odpovědi ředitelů gymnázií (pro které otázka *de facto* není relevantní).

GRAF 24 | Vnímání nedostatku personálu jako překážky pro poskytování kvalitní výuky (podrobněji)

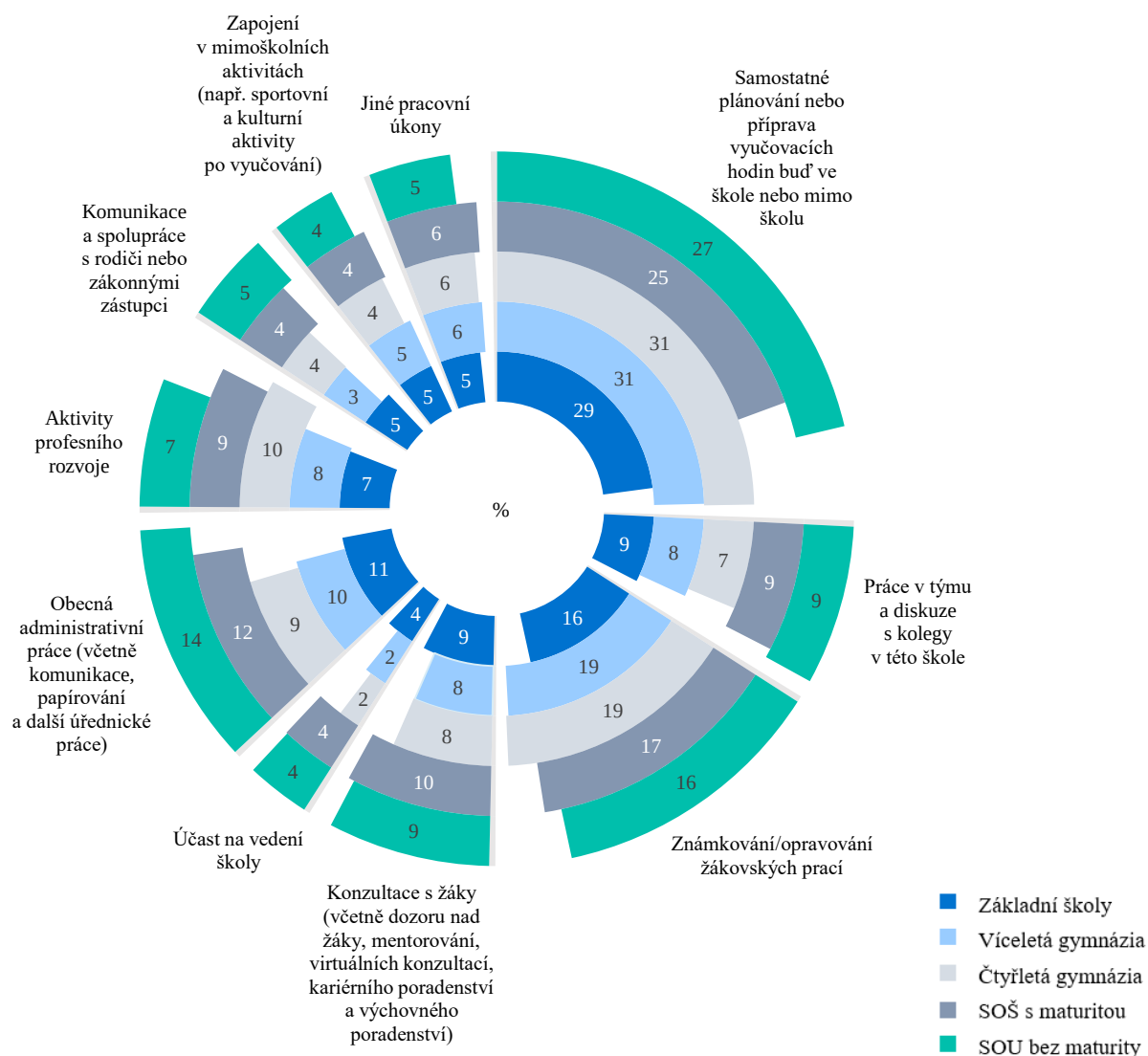
5.3.7 Využití pracovního času učitelů

Učitelé zapojení do šetření TALIS-PISA link měli uvést, kolik času věnují vybraným pracovním činnostem. Časový objem těchto činností měli vztáhnout k poslednímu úplnému kalendářnímu pracovnímu týdnu (záměrem bylo vyloučit případné zkreslení vlivem prázdnin, svátků, nepřítomnosti v důsledku nemoci apod.).

Pokud vezmeme v úvahu pouze učitele na plný úvazek (resp. úvazek odpovídající 90 % a více plného pracovního úvazku), **průměrná týdenní doba přímé výuky** u učitelů čtyřletých gymnázií odpovídala 19,6 hodinám, u učitelů víceletých gymnázií 20,4 hodinám, u učitelů základních škol 20,5 hodinám, u učitelů SOŠ s maturitou 20,9 hodinám a konečně u učitelů SOU bez maturity 22,4 hodinám. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn jen mezi průměrnou týdenní pracovní dobou učitelů čtyřletých gymnázií a učitelů SOU bez maturity.

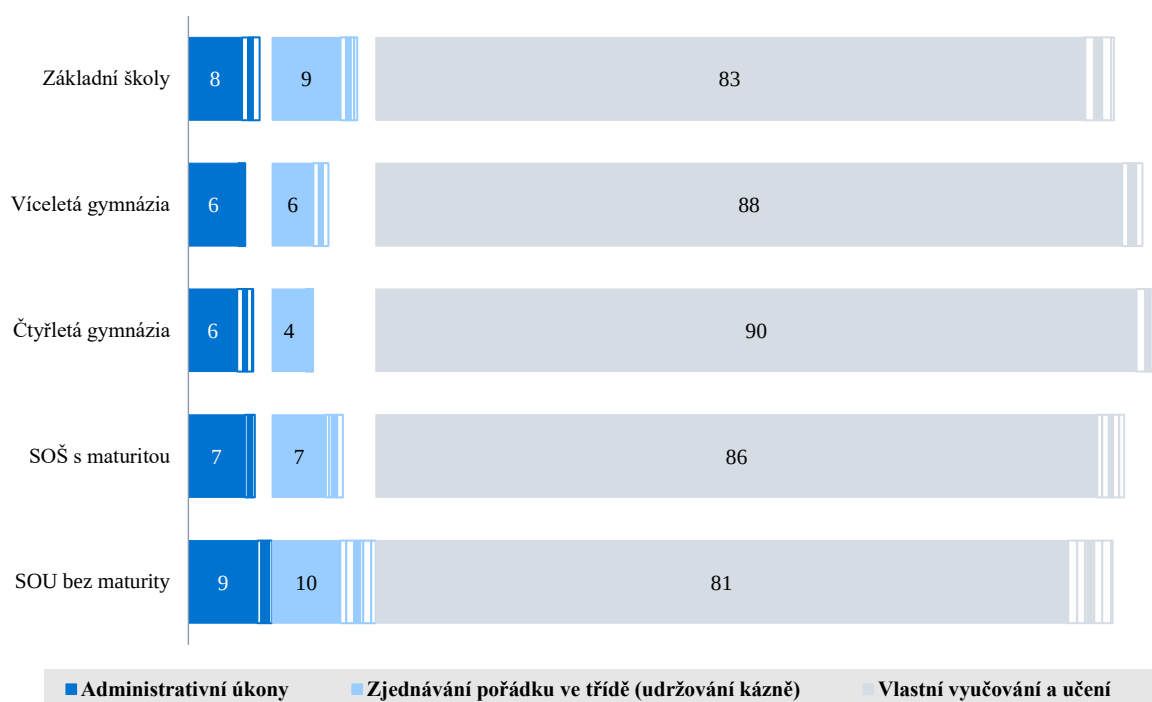
Rozdíly ve využívání pracovního času učiteli mimo výuku nejsou ve srovnání mezi učiteli jednotlivých druhů škol výrazné (graf 25). Učitelé gymnázií věnují oproti učitelům jiných druhů škol větší podíl svého mimopracovního času samostatnému plánování nebo přípravě vyučovacích hodin ve škole či mimo školu a také mírně vyšší podíl času tráví známkováním či opravováním žákovských prací. Naopak ve srovnání s učiteli jiných druhů škol věnují menší podíl času obecně administrativní práci. V jiných činnostech nejsou rozdíly v podílech mimovýukového pracovního času mezi učiteli jednotlivých druhů škol věcně významné.

GRAF 25 | Podíl mimovýukového pracovního času učitelů (v procentech) věnovaný uvedeným aktivitám (srovnání podle druhů škol, všichni učitelé zapojení do šetření TALIS-PISA link)



Součet za jednotlivé činnosti nemusí dávat 100 % kvůli zaokrouhlování.

Posledním v této zprávě zmíněným časovým aspektem práce učitelů je **skladba vyučovací hodiny**. Jak ukazují výsledky (graf 26), skladba běžné vyučovací hodiny se dle vyjádření učitelů v jednotlivých druzích škol liší. Zatímco největší podíl vlastního vyučování a učení uvádějí učitelé gymnázií (v průměru 90 % času na čtyřletých a 88 % na víceletých gymnáziích), na středních odborných školách bez maturity je to v průměru jen 81 % času. Tito učitelé zároveň uvádějí v průměru nejvyšší podíl vyučovací hodiny využívaný ke zjednávání pořádku (udržování kázně) ve třídě (10 %), nejmenší podíl hodiny věnovaný této činnosti pak v průměru uvádějí učitelé čtyřletých (4 %) a osmiletých (6 %) gymnázií. Zdá se, že toto zjištění úzce souvisí s charakterem žákovské populace v jednotlivých druzích škol. Co se týče podílu času běžné vyučovací hodiny věnovaného administrativním úkonům, jsou rozdíly mezi průměry za učitele jednotlivých druhů škol zanedbatelné. Šetření TALIS-PISA link tak potvrdilo předchozí zjištění TALIS 2018 o rozdílech ve skladbě vyučovací hodiny a rozšířilo o poznatky z dalších druhů škol.

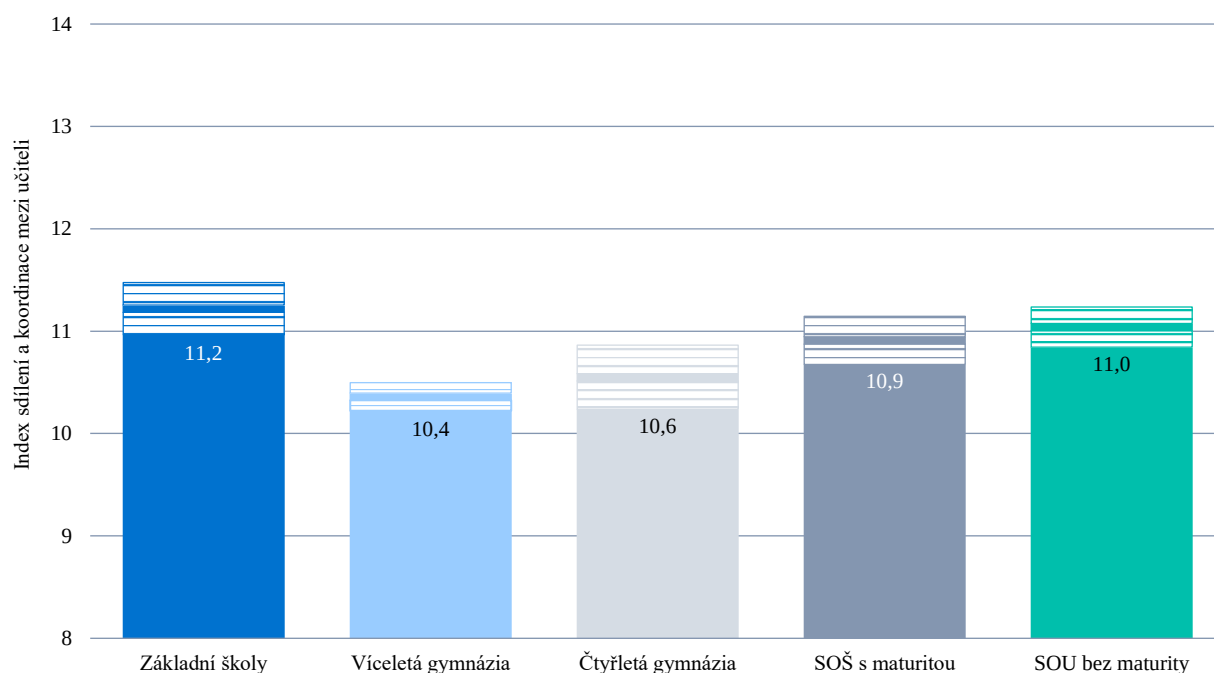
GRAF 26 | Průměrný podíl času běžné vyučovací hodiny věnovaný podle vyjádření učitelů jednotlivým činnostem (v %)

5.3.8 Prostředí podporující spolupráci učitelů

Díky šetření TALIS-PISA link můžeme rozšířit dosavadní poznatky TALIS 2018 o míře spolupráce učitelů v jednotlivých druzích škol také o data za učitele středních odborných škol, středních odborných učilišť a čtyřletých gymnázií. Dotazník obsahoval k tomuto tématu dvě baterie otázek, měřících míru **sdílení a koordinace mezi učiteli** (učitelé uváděli, jak často si vyměňují učební materiály s kolegy; jak často probírají s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků; jak často spolupracují s ostatními učiteli ve škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků; jak často se účastní společných porad) a **míru profesní spolupráce na výuce** (jak často učitelé vyučují týmově společně s jinými učiteli v téže třídě; jak často pozorují výuku ostatních učitelů a poskytují jim zpětnou vazbu; jak často se zapojují do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami, např. do projektů; jak často společně s kolegy pracují na svém profesním rozvoji). Čím vyšší hodnoty index nabývá, tím častější je dle výpovědí učitelů jejich zapojení do aktivit profesní spolupráce.

Jak je patrné z grafu 27, v míře **sdílení a koordinace mezi učiteli** nejsou rozdíly mezi učiteli jednotlivých druhů škol věcně příliš velké, byť lze mírně (a statisticky významně) odlišnosti pozorovat mezi učiteli víceletých gymnázií, kteří se dle svých výpovědí do uvedených aktivit profesní spolupráce zapojují méně často než učitelé ve zbývajících třech druzích škol (základní, SOŠ a SOU). Míra sdílení a koordinace mezi učiteli gymnázií (čtyřletých i víceletých) je nižší než mezi učiteli základních škol.

Nejpatrněji se rozdíly projevují v případě společného probírání studijních pokroků jednotlivých žáků s kolegy (nejméně jednou týdně nebo častěji to provádí 25 % učitelů víceletých gymnázií a 31 % učitelů čtyřletých gymnázií – oproti 43 % učitelů základních škol a 43 % učitelů SOU bez maturity a 36 % učitelů SOŠ s maturitou) nebo v případě spolupráce s ostatními učiteli ve škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků (jednou týdně či častěji uvedlo své zapojení do této aktivity 12 % učitelů víceletých gymnázií, 15 % učitelů čtyřletých gymnázií, 18 % učitelů SOŠ s maturitou, 25 % učitelů základních škol a 27 % učitelů SOU bez maturity).

GRAF 27 | Průměrný index sdílení a koordinace mezi učiteli v jednotlivých druzích škol

Pokud jde o míru **profesní spolupráce na výuce**, nejsou v hodnotách indexu věcně ani statisticky významné rozdíly, průměrné hodnoty indexu ve vzorku se pohybují od 8,9 (učitelé čtyřletých gymnázií) do 9,3 (učitelé základních škol). Z hlediska jednotlivých položek se liší jen míra zapojování učitelů do společných aktivit (například do projektů) napříč třídami, která je zcela intuitivně nejvyšší na základních školách (nejméně dvakrát ročně uvedlo své zapojení 60 % učitelů ZŠ) a v menší míře také víceletých gymnáziích (53 % učitelů nejméně dvakrát ročně), oproti školám na úrovni ISCED 3 (nejméně dvakrát ročně 46 % učitelů čtyřletých gymnázií, 45 % učitelů SOŠ s maturitou a 44 % učitelů SOU bez maturity).



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Jak v TALIS 2018 proběhl výběr škol a učitelů

PŘÍLOHA 2 | Jak v PISA 2018 proběhl výběr škol a žáků

PŘÍLOHA 1 | Jak v TALIS 2018 proběhl výběr škol a učitelů

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 150 škol a 3 000 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 modulu TALIS-PISA zapojeno nejvýše 20 učitelů. V menších školách byli zapojeni všichni učitelé, ve větších školách s více než 20 učitelé byl proveden náhodný výběr učitelů – anonymně ve speciálním softwaru dodaném mezinárodním konsorciem.

Jednalo se o učitele, mezi jejichž pravidelné povinnosti v daném školním roce ve vybrané škole patřila výuka v ročnících, ve kterých převážně studovali patnáctiletí žáci.

Je třeba upozornit, že patnáctiletí žáci se v různých zemích nacházejí v různých ročnících školní docházky. V důsledku toho jsou ve vzorku TALIS-PISA zahrnuti učitelé vyučující na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2, vyučují patnáctileté žáky na konci povinné školní docházky) a učitelé, kteří vyučují na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3). Zatímco v České republice a Kolumbii byli ve vzorku do velké míry zastoupeni učitelé obou uvedených vzdělávacích úrovní, v Argentíně (CABA), Gruzii, na Maltě, v Turecku a ve Vietnamu vyučuje převážná většina učitelů zařazených do šetření TALIS-PISA na úrovni ISCED 3. Naopak v Austrálii a Dánsku se patnáctiletí žáci, a tedy i učitelé, vybraní pro šetření TALIS-PISA nacházejí na úrovni ISCED 2 mezinárodní klasifikace vzdělávání.

PŘÍLOHA 2 | Jak v PISA 2018 proběhl výběr škol a žáků

Projekt PISA pracuje s reprezentativním vzorkem škol tak, aby zjištění bylo možné zobecnit na celou populaci patnáctiletých žáků a srovnávat je mezi jednotlivými zeměmi. Celoplošné testování a dotazování žáků 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 zemí nebo ekonomických regionů. Vzorek škol současně zohledňuje specifika daného vzdělávacího systému (např. druhy škol, regionální členění). Minimální vzorek musí v každé zemi zahrnovat 150 škol a 4 500 žáků.

Výběr vzorku škol probíhá v šetření PISA jako tzv. dvoukrokový stratifikovaný výběr. V prvním kroku se vyberou jednotlivé školy, ve druhém jsou pak uvnitř těchto škol vybíráni žáci daného ročníku narození. Žáci jsou vybíráni napříč třídami. Školy se vybírají systematicky s pravděpodobností úměrnou jejich velikosti, která je v tomto případě určena počtem žáků. V každé škole bylo do cyklu PISA 2018 zapojeno nejvýše 35 žáků. V menších školách byli zapojeni všichni žáci narození v roce 2002, ve větších školách byl proveden náhodný výběr žáků – anonymně ve speciálním softwaru, který dodalo mezinárodní konsorcium. V České republice se šetření PISA 2018 zúčastnilo zhruba 7 000 žáků z 330 škol.