

váním pořádku a kázně (viz kapitola 3.7) a také nadprůměrně dobře hodnotí celkové kázeňské klima (viz kapitola 3.3).

Čeští učitelé ve velké míře využívají **strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky**, které jsou předpokladem pro dobré výsledky učení – 89 % dotázaných učitelů uvádí, že na začátku výuky nastavují jasné cíle (81 % v EU); 84 % učitelů shrnuje obsah předešlé látky (76 % v EU); 83 % učitelů vysvětluje, co se žáci naučí (91 % v EU), 83 % učitelů často nebo vždy vysvětluje, jak nová látka souvisí s dřívější látkou (85 % v EU), 69 % učitelů se odkazuje na problémy každodenního života nebo práce, aby ukázali, proč jsou nové znalosti užitečné (73 % v EU), a 64 % učitelů nechává žáky řešit obdobné úlohy, dokud si nejsou jistí, že každý žák porozuměl celé látce (70 % v EU). V míře využívání těchto strategií se zkušení (nad 5 let praxe) a méně zkušení učitelé (do 5 let) významně neliší. Vysoký podíl učitelů, kteří uvádí, že na začátku hodiny nastavují jasné cíle, koresponduje i se zjištěními z hospitační činnosti ČŠI, podle které byl podíl hospitovaných hodin bez jasného vzdělávacího cíle jen minimální.²³

Méně pozitivní je zjištění, že čeští učitelé jen málo využívají strategie **aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy, tedy strategie** často spojené se skupinovou prací či řešením problémů. Jde například o zadávání úloh, které od žáků vyžadují kritické myšlení (40 % českých učitelů je zadává často nebo vždy, v EU pak 60 %), požadavek, aby se žáci sami rozhodli pro postup, jakým chtějí řešit složité úlohy (33 % v ČR, 39 % v EU), rozdělování žáků do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy (27 % v ČR, 47 % v EU), či zadávání úloh, které nemají jasné řešení (11 % v ČR, 34 % v EU). Frekvence využívání těchto strategií je obecně nižší v celé EU (v porovnání s průměrem zemí zapojených do TALIS 2018), v České republice však v případě některých z těchto postupů patří k nejnižším v rámci celého šetření TALIS. Mezi všemi zapojenými státy má Česká republika (spolu s Rakouskem – 12 %) nejnižší podíl učitelů, kteří často nebo vždy zadávají úlohy, které nemají jasné řešení (oproti Vietnamu – 74 % – či Portugalsku – 67 % – na opačném pólu spektra), a spolu se Slovinskem (28 %) také nejnižší podíl učitelů, kteří rozdělují žáky do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením (oproti Spojeným arabským emirátům – 84 % – či Kolumbii – 85 %). Zároveň má Česká republika i druhý nejnižší podíl v případě zadávání úloh, které od žáků vyžadují kritické myšlení (nižší podíl těchto učitelů, tj. 37 %, má překvapivě jen Finsko).

Podobně pak za spíše negativní zjištění lze považovat, že čeští učitelé uvádějí **jen zřídka využívání takových výukových strategií, které žákům umožňují samostatnou práci po delší časové období či využití informačních a komunikačních technologií**. Práci na projektech, kterým se žáci musí věnovat nejméně týden, využívá často či vždy jen 9 % učitelů (26 % v EU)²⁴ a využívat ICT v rámci práce ve třídě či na projektech umožňuje jen 35 % učitelů (46 % v EU). Vybavení škol informačními a komunikačními technologiemi sice představuje dle 24 % ředitelů docela či do velké míry překážku poskytování kvalitní výuky (viz kapitola 3.5), avšak s reportovaným využíváním ICT učiteli ve výuce nesouvisí. Častější využívání ICT ve výuce uvádějí učitelé gymnázií (40 % často nebo vždy) oproti učitelům ZŠ (34 % často nebo vždy). Pouze v Belgii a Rakousku uvádí menší podíl učitelů časté nebo neustálé využívání ICT, v jiných zapojených zemích EU je tento podíl vyšší (např. na Slovensku 47 %), největší pak v Dánsku (90 %) a Švédsku (63 %).

Z těchto 16 postupů využívaných učiteli ve výuce, na které se dotazovalo šetření TALIS 2018, se šest z nich shodovalo s postupy zjišťovanými i v šetření TALIS 2013 (tři se týkaly jasnosti a srozumitelnosti výuky, jedna strategií aktivujících náročnější kognitivní procesy a zůstaly zachovány i položky

23 Z celkového počtu 13 337 hospitovaných hodin jen 2,3 % (Výroční zpráva ČŠI 2017/2018, s. 62).

24 Není bez zajímavosti, že ve Finsku uvádí časté nebo neustálé využívání děletrvajících projektů „jen“ 22 % učitelů, což může být v rozporu se zažitou, avšak nesprávnou představou o rušení klasických předmětů a jejich nahrazování projektovou výukou v této zemi.