

Mezinárodní šetření **TALIS 2018**



Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol

Národní zpráva



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

Mezinárodní šetření **TALIS 2018**

Zkušenosti, názory a postoje
učitelů a ředitelů škol

Národní zpráva

Mezinárodní šetření TALIS 2018

**Zkušenosti, názory a postoje
učitelů a ředitelů škol**

Národní zpráva

Simona Boudová

Vít Šťastný

Josef Basl

Tomáš Zatloukal

Ondřej Andrys

Dana Pražáková

Praha 2020

Tato publikace byla vydána jako plánovaný výstup projektu Komplexní systém hodnocení spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Úvodní slovo ústředního školního inspektora	5
Jak číst národní zprávu	6
Shrnutí	8
1 Základní informace o šetření TALIS	12
2 Podmínky práce učitelů	15
2.1 Začínající učitelé	15
2.2 Spokojenost učitelů v zaměstnání	23
3 Proměny výuky a výzvy	32
3.1 Náplň hodin	32
3.2 Otevřenost vůči novým nápadům	34
3.3 Kvalita prostředí pro učení a vyučování	37
3.4 Sebedůvěra učitelů	41
3.5 Vnímané překážky poskytování kvalitní výuky	43
3.6 Pohled na výdajové priority	46
3.7 Využití pracovního času učitelů	50
4 Profesní rozvoj a hodnocení učitelů	53
4.1 Efektivní vzdělávání a vnímaný vliv na práci	53
4.2 Oblasti profesního rozvoje – skutečnost a přání	59
4.3 Překážky účasti na profesním rozvoji	63
4.4 Prostředí podporující spolupráci učitelů	64
4.5 Hodnocení práce učitelů	68
5 Vedení školy	72
5.1 Autonomie škol a ředitelů	72
5.2 Tým vedení školy	73
5.3 Vedení (leadership) ve škole	74
5.4 Podpora ředitelů	76
5.5 Pracovní čas a spokojenost ředitelů v zaměstnání	77
5.6 Stres v zaměstnání	79
6 Závěry a doporučení	81
7 Příloha	85
7.1 Jak v TALIS 2018 proběhl výběr škol a učitelů	85

Úvodní slovo ústředního školního inspektora

Informace o výkonnosti české vzdělávací soustavy v mezinárodním srovnání jsou velmi důležitým a cenným podkladem pro přijímání efektivních opatření směřujících ke zvyšování kvality vzdělávání každého dítěte, žáka či studenta. K tomu, aby bylo možné o příslušných opatřeních přemýšlet, je nutné pracovat i s daty týkajícími se pedagogických pracovníků. A právě mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS množství využitelných a inspirativních dat a informací o podmínkách, ve kterých učitelé a ředitelé škol pracují, i dalších kontextových informací o školním prostředí, ve kterém je vzdělávání realizováno, nabízí. Výhodou je pak možnost porovnávat příslušná zjištění za uplynulá období i se situací v řadě dalších zemí světa a využívat získané informace pro zvyšování efektivity tuzemské vzdělávací soustavy i kontinuální zlepšování podmínek pro poskytované vzdělávání.

Předkládaná národní zpráva reflektuje zjištění z šetření TALIS 2018. Druhé rozšířené vydání poskytuje komentovaná data ve vztahu k ředitelům a vedení školy, k hodnocení učitelů, k profesnímu rozvoji a sebedůvěře učitelů, k překážkám, které z pohledu učitelů komplikují efektivní vedení vzdělávacího procesu, k vlastním proměnám výuky i k pojetí učitelské profese jako takové a spokojenosti učitelů v ní.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů je nepochybně jednou z nejdůležitějších a nejvýznamnějších veřejných služeb, kterou stát svým občanům poskytuje. Učitelská profese by tak vždy měla stát v popředí zájmu. Na učitele jsou v současnosti kladeny velmi široké a komplexní požadavky. Učitel by měl být nejen odborníkem ve svém oboru, ale měl by mít také znalosti a dovednosti v řadě dalších oblastí, jako je např. pedagogická diagnostika, management třídy, moderní metody a formy výuky, vzdělávání heterogenních kolektivů, krizová komunikace, prevence a řešení rizikových jevů apod. Aby mohl učitel tyto náročné požadavky naplnit, musí mít adekvátní podporu. Od svého ředitele, od státu i od veřejnosti. Totéž se pak týká ředitelů škol, kteří nad rámec znalostí a dovedností, kterými by měl disponovat každý učitel, musí zvládat také dovednosti související s řízením pedagogického procesu, řízením změny, vedením pedagogického sboru i řízením instituce jako takové.

Proto je potřeba průběžně sledovat a vyhodnocovat podmínky, které učitelé a ředitelé škol pro svou práci mají, a využívat získané informace jako podklad pro jejich zlepšování vedoucí ke zvýšení spokojenosti učitelů a ředitelů škol při výkonu jejich profese, a tím i ke zvýšení efektivity celého vzdělávacího systému.

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.

ústřední školní inspektor

Národní zpráva TALIS 2018 je ve druhém rozšířeném vydání rozdělena do šesti hlavních kapitol. Úvodní kapitola představuje šetření TALIS, čtyři další kapitoly jsou věnované jednotlivým tematickým celkům. **Kapitola dvě** je tak věnována **podmínkám práce učitelů** a představuje zjištění k volbě profese, profesní přípravě, spokojenosti a podpoře začínajících učitelů. **Třetí kapitola** mapuje **proměny výuky a výzvy** se zaměřením například na sebedůvěru učitelů, překážky poskytování kvalitní výuky nebo otevřenost vůči novým nápadům. **Kapitola čtyři** popisuje zjištění pro oblast **profesního vzdělávání učitelů a hodnocení učitelů** se zaměřením například na vnímanou efektivitu i využitelnost při vlastní pedagogické práci a na prostředí podporující spolupráci. Nově zařazená **pátá kapitola** přibližuje **pohled ředitelů** na vykonávané činnosti a na spokojenost s prací. Také **šestá kapitola** je zařazena nově a nabízí v **širším kontextu** diskuzi o zjištěních TALIS 2018.

Pro čtení národní zprávy si dovoluujeme uvést několik důležitých upřesnění:

- Většina zjištění v národní zprávě je vedle údajů pro Českou republiku prezentována pro státy Evropské unie, kterých se do TALIS 2018 zapojilo 23. Důvodem této prezentace zjištění je zejména geografická a kulturní blízkost České republiky. Je-li ve zprávě uvedena hodnota **průměru EU**, je třeba tento údaj interpretovat jako vážený průměr třiatvacecti zemí EU, které se zúčastnily šetření TALIS 2018 (viz seznam zapojených zemí v kapitole 1).¹
- Někdy je doplněna informace o **průměru TALIS**, který zahrnuje všech 48 států a ekonomik zapojených do cyklu TALIS 2018 (viz seznam zapojených zemí v kapitole 1).²
- Část odpovědí v učitelském dotazníku se vztahovala k výuce v **tzv. vybrané třídě**, která byla v rámci TALIS vymezena níže uvedeným způsobem. Aby bylo určení tzv. vybrané třídy co nejvíce objektivní, nebyl výběr ponechán volně na každém učiteli. Mezinárodním konsorciem šetření TALIS 2018 bylo určeno, jakým způsobem mají učitelé ve všech zapojených státech a ekonomikách identifikovat tzv. vybranou třídu:

Třída, které se budou otázky týkat, má být třída žáků na 2. stupni ZŠ nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia na této škole, ve které jste vyučoval/a po 11. hodině dopoledne minulý úterý. V případě, že jste minulý úterý nevyučoval/a žádnou třídu žáků na 2. stupni ZŠ či v nižších ročnících víceletého gymnázia, může se jednat o třídu, kterou jste vyučoval/a ve dni následujícím po minulém úterý.

- Zjištění týkající se objemu času věnovaného učiteli jednotlivým činnostem 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.
- Konstrukce vzorku škol vybraných do TALIS 2018 umožňuje porovnávat zjištění mezi základními školami a víceletými gymnázii (na úrovni druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia). Všechna zjištění uvedená v národní zprávě se vztahují výhradně k učitelům na této úrovni vzdělávání.

¹ Průměr zemí EU je tvořen jako vážený průměr za jednotlivé státy s ohledem na velikost učitelské populace. Větší státy tak mají větší váhu než státy malé.

² Průměr TALIS je počítán tak, že váha každého státu/ekonomiky má hodnotu jedna.

- Výběr vzorku TALIS 2018 také zohledňuje kraje České republiky. Zjištění na úrovni krajů je ale třeba interpretovat s opatrností, neboť konstrukce vzorku v šetření TALIS a malý absolutní počet škol v jednotlivých regionech neumožňuje výsledky za jednotlivé kraje spolehlivě zobecňovat.
- Často jsou ve zprávě diskutovány podíly učitelů/ředitelů, kteří určitým způsobem odpověděli na jednotlivé otázky. Rozdíly (např. mezi podílem učitelů v ČR a podílem učitelů za celou EU) jsou vyjadřovány v procentních bodech (zkratka p. b.).

Profesní rozvoj a sebedůvěra učitelů

- Subjektivně vnímaná **profesní zdatnost českých učitelů je v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky** v porovnání s EU velmi podprůměrná a patří k nejnižším v rámci celého šetření TALIS. Ve srovnání s šetřením TALIS 2013 však v TALIS 2018 v této oblasti došlo k výraznému zlepšení. Zkušenější učitelé (tj. s více než 5 lety praxe) hodnotí svoji zdatnost v oblasti **kázeňského řízení třídy** lépe než učitelé méně zkušení, ti zase lépe hodnotí své **schopnosti podpořit vzdělávání žáků pomocí digitálních technologií**.
- Čeští učitelé jsou pozitivněji naladěni na účast na aktivitách profesního rozvoje ve srovnání s jejich kolegy ze zemí EU – ve výrazně nižší míře vnímají jako překážku v účasti na aktivitách profesního rozvoje např. nedostatek motivace či nedostatečnou podporu ze strany zaměstnavatele.
- K nejrozšířenějším **formám profesního rozvoje** mezi českými učiteli patří četba odborné literatury a kurzy či semináře prezenčního charakteru (uvedlo více než 80 % učitelů). Obě tyto aktivity se v České republice vyskytují významně častěji než v průměru zemí EU. Naopak podprůměrný podíl učitelů se zúčastnil vzdělávacích konferencí (28 %, průměr EU 43 %) či online kurzů (24 %, průměr EU 34 %).
- Činnosti profesního rozvoje, které měly nejpozitivnější vliv na výuku učitelů, byly českými učiteli nejčastěji charakterizovány takto: **vycházely z mých předchozích vědomostí, měly srozumitelnou strukturu, vhodně se soustředily na obsah potřebný k výuce mých předmětů**. V mezinárodním srovnání čeští učitelé **méně často** uvádí charakteristiky aktivního učení, jako je **možnost procvičit si aplikování nových postupů a poznatků ve třídě** (73 %, průměr EU 84 %) a **možnost kolaborativního učení** (30 %, průměr EU 72 %).
- Učitelé, kteří deklarují pozitivní **dopad aktivit profesního rozvoje na svou práci**, vykazují vyšší míru spokojenosti v zaměstnání ve srovnání s učiteli, kteří takový pozitivní dopad nepocítují.
- Od roku 2013 výrazně stoupl podíl českých učitelů, kteří se zúčastnili aktivit profesního rozvoje zaměřeného na **výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (z 24 % na 53 %). Potřebu profesního rozvoje v této oblasti deklaruje 55 % českých učitelů. Naopak se snížil podíl učitelů, kteří se vzdělávali v oblasti využívání ICT ve výuce.
- Jak v případě **formálních**, tak **neformálních zaškolovacích aktivit převyšuje účast** učitelů v České republice velmi výrazně účast jejich kolegů v zemích EU. Pouze přibližně jedna třetina českých učitelů (35 %) se dle svého tvrzení nezapojila do žádné z uvedených forem zaškolovacích aktivit, což je o 23 procentních bodů méně, než činí průměr EU.
- V ČR se ve srovnání s EU **výrazně méně využívá týmová výuka**. Ve třídě společně s jinými učiteli vyučuje alespoň jednou za měsíc pouze 7 % českých učitelů (průměr EU 26 %). 61 % českých učitelů společnou výuku nepraktikuje nikdy (průměr EU 45 %).
- V ČR se během své praxe všichni učitelé (99 %) setkali s nějakou formou zpětné vazby, nejčastěji ji obdrželi od ředitele školy nebo členů týmu vedení školy (95 % učitelů). 73 % učitelů v České republice uvádí pozitivní **dopad zpětné vazby na svůj styl výuky** (u učitelů mladších 30 let je to 82 %). V průměru zemí EU deklaruje pozitivní dopad zpětné vazby 66 % učitelů.

Vnímané překážky výuky

- V časovém srovnání s šetřením TALIS 2013 považuje **větší podíl ředitelů nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za překážku**, která do určité míry, docela ano nebo do velké míry brání poskytování kvalitní výuky (27 % v TALIS 2013, 80 % v TALIS 2018). Toto zvýšení lze dát do souvislosti s podporou inkluze v českých školách a z ní pramenící zvýšenou poptávkou po učitelích s příslušnými kompetencemi.
- Jako nejčastější **překážku pro poskytování kvalitní výuky** je řediteli vnímán nedostatek podpůrného personálu, nedostatek času pro pedagogické vedení a již zmíněný nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se SVP.
- Jedna **třetina českých učitelů se v rámci svého formálního vzdělávání setkala s výukou v prostředí s různě nadanými žáky**. Jedná se o nejnižší podíl ze všech zemí TALIS (průměr EU činí 58 %). Mezi začínajícími učiteli je tento podíl vyšší (45 %), zůstává však nejnižší ze zapojených zemí. Čeští učitelé rovněž vykazují nejnižší míru připravenosti na výuku v této oblasti, což může představovat významnou překážku v zavádění inkluzivního prostředí v českých školách.

Proměny výuky

- Výrazně podprůměrný ve srovnání s průměrem EU je podíl **českých učitelů, kteří se cítili připraveni na výuku průřezových dovedností** (28 %), a to i přesto, že necelá polovina učitelů v ČR (47 %) měla tuto oblast zahrnutou ve svém formálním vzdělávání (u začínajících učitelů činí tento podíl 67 %). Zde lze spatřovat možnou překážku rozvoje nadpředmětových dovedností a klíčových kompetencí.
- Čeští učitelé ve velké míře využívají strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky, avšak jen **málo využívají strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy** (strategie často spojené se skupinovou prací či řešením problémů) a **jen zřídka žákům ve výuce umožňují samostatnou práci po delší časové období či využití informačních a komunikačních technologií**.
- Hodnocení **otevřenosti vůči inovacím** z pohledu učitelů je v evropských zemích EU v průměru nižší než ve všech státech zapojených do TALIS 2018. V porovnání s EU pak nižší podíl českých učitelů souhlasí či rozhodně souhlasí s tvrzením, že „Většina učitelů v této škole je otevřena změnám“ a „Většina učitelů v této škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání“. Pozitivněji vnímají otevřenost změnám učitelé s délkou praxe do 5 let (v porovnání s učiteli s praxí nad 5 let). Otevřenost školy inovacím však pozitivněji než v průměru EU vnímají čeští ředitelé.

Učitelská profese

- **Učitelská profese byla první kariérou volbou** pro 68 % českých učitelů. Zatímco mezi zkušenými učiteli (s praxí nad 5 let) činí tento podíl 71 %, u začínajících učitelů s praxí do 5 let je to pouhých 54 %.
- Celých 90 % učitelů v ČR je dle svého vyjádření **ve svém zaměstnání celkově spokojeno** a 58 % českých učitelů se domnívá, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují

nad jeho nevýhodami (průměr EU 71 %). Mezi mladšími učiteli do 30 let je tento podíl výrazně vyšší (68 %) než mezi jejich kolegy staršími 50 let (52 %). Učitelskou profesí by si znovu zvolily tři čtvrtiny českých učitelů.

- **Volba učitelské profese** je v České republice podmíněna především motivy společenského charakteru, jako je možnost **ovlivnit rozvoj dětí a mládeže či být prospěšný pro společnost**. V podstatně nižší míře jsou učitelé motivováni aspekty učitelské profese, jako je jistota práce, spolehlivý příjem či stabilní kariéra. S výjimkou několika málo zemí je **převaha společenských motivů nad motivy osobními patrná ve všech zemích TALIS**.
- V České republice, stejně jako v celé řadě dalších evropských zemí, **smýšlejí učitelé o svém povolání méně pozitivně, než jak je vnímá společnost**. Pouhých 16 % českých učitelů se domnívá, že si společnost váží profese učitele, přičemž tento podíl je vyšší mezi začínajícími učiteli (21 %). Nejvyšší prestiže se učitelé dle svého názoru těší ve Vietnamu, Singapuru, Spojených arabských emirátech a ve Finsku.
- Každý desátý učitel v ČR pocituje v práci do velké míry stres. Započítáme-li i učitele, kteří pocítují stres docela, jedná se o celou třetinu učitelů v českých školách. Míra pocítovaného stresu je o něco nižší u mužů. Nejčastěji uváděným **zdrojem stresu** je v České republice příliš mnoho administrativní práce (uvádí 61 % učitelů, průměr EU 53 %).
- V České republice je se svým platem spokojen výrazně nižší podíl učitelů (28 %), než je tomu v průměru ostatních zemí EU (38 %). 10 % učitelů v ČR by rádo přešlo, kdyby to bylo možné, na jinou školu (mezi učiteli do 30 let věku se jedná o 15 %). 91 % učitelů v České republice práce na jejich škole těší a 87 % učitelů by **doporučilo** svou školu jako dobré pracoviště.

Vedení školy

- Čeští ředitelé mají v mezinárodním srovnání **výjimečně vysokou míru autonomie** při rozhodování o lidských zdrojích, rozpočtu, pravidlech a postupech ve škole i kurikulu a výuce. Více než 90 % z nich uvedlo, že hrají klíčovou roli při rozhodování o jmenování či přijímání učitelů, propouštění učitelů, stanovování nástupních platů, využívání prostředků z rozpočtu školy, zvyšování platů učitelů nebo přijímání žáků do školy.
- Čeští **ředitelé jsou zavaleni administrativní prací**. Oproti svým kolegům v Evropské unii se větší podíl ředitelů často či velmi často věnuje v práci kontrole postupů a výstupů školní administrativy (86 % oproti 73 % v EU), administrativním úkonům a schůzkám věnují v průměru 40 % pracovního času (nejvíce v rámci celé EU) a pro 93 % ředitelů je přemíra administrativní práce zdrojem stresu.
- I navzdory výše uvedenému **jsou v práci čeští ředitelé relativně spokojeni**. V mezinárodním srovnání patří Česká republika k zemím, v nichž ředitelé vyjadřují nejvyšší míru spokojenosti s pracovním prostředím, profesí jako takovou i podmínkami své smlouvy, v pozici ředitele pracují v průměru déle (12,2 let) než jejich kolegové v EU (9,4 let) a rádi by ve své pozici také nadále setrvali delší dobu (8,8 let) než ředitelé v EU (7,5 let). Více než třetina ředitelů (37 %) je spokojena s platem, který za svoji práci dostávají, což se však významně neliší od průměru EU (42 %).

- **Spolupráce ředitelů s řediteli jiných škol je spíše výjimečná.** V rámci EU je v ČR nejnižší podíl ředitelů, kteří často či velmi často spolupracují na obtížných pracovních úkolech s řediteli jiných škol (18 % oproti 38 % v EU).
- **Rodiče a zákonní zástupci žáků jsou málo zapojováni do života školy.** Například ve srovnání s EU jsou rodiče či zákonní zástupci dětí v menší míře zastoupeni v týmu vedení školy (ve 13 % škol oproti 26 % v EU), menší podíl ředitelů často nebo velmi často podává rodičům nebo zákonným zástupcům informace o škole a o výkonech žáků (55 % oproti 62 % v EU), ředitelé v průměru tráví menší část své pracovní doby interakcemi s rodiči či zákonnými zástupci žáků (8 % oproti 11 % v EU) a menší podíl ředitelů souhlasí s tím, že docela či do velké míry jsou rodiče nebo zákonní zástupci zapojováni do školních aktivit (28 % oproti 50 % v EU).

1 Základní informace o šetření TALIS

Kdo TALIS pořádá a zajišťuje jeho realizaci

Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey) je projektem OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), stejně jako například šetření PISA (Programme for International Student Assessment).

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 2013³, prvního cyklu TALIS 2008 se Česká republika neúčastnila.

Co TALIS sleduje

Šetření TALIS mapuje v mezinárodním kontextu názory a postoje učitelů a ředitelů škol k tématům profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení apod. Základní modul šetření TALIS⁴ je zaměřen na úroveň ISCED 2 (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO), která v České republice odpovídá druhému stupni základní školy a nižšímu stupni víceletého gymnázia.

Analýza dat umožňuje jednotlivým zemím zjistit, které další státy se potýkají s obdobnými problémy, a poučit se z různých přístupů ke vzdělávací politice. Ředitelé škol a učitelé poskytnou informace např. o tom, jakého se jim dostalo profesního vzdělání, o svých profesních postojích a postupech uplatňovaných při výuce, o tom, jak je práce učitelů sledována a hodnocena a jaké se jim dostává zpětné vazby a uznání. Otázky se dotýkají i dalších témat, jako je vedení školy, organizace práce a pracovní podmínky ve škole. Podrobnější popis sledovaných témat je možné najít v Konceptním rámci šetření TALIS 2018.⁵

Které státy a ekonomiky jsou do TALIS zapojeny

Cyklus TALIS 2018 proběhl celkem ve 48 státech a ekonomikách, z toho 23 zemí je členem Evropské unie.

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

4 Vedle základního modulu měly státy a ekonomiky možnost se v rámci TALIS 2018 volitelně zapojit do modulů zaměřených na úroveň ISCED 1, ISCED 3 nebo do modulu umožňujícího propojení TALIS s mezinárodním šetřením PISA (modul TALIS-PISA link). Česká republika se v cyklu TALIS 2018 účastnila volitelného modulu TALIS-PISA link, z něhož budou zjištění zveřejněna na konci roku 2020. Do tohoto modulu bylo zapojeno dalších 182 škol a přes 2 600 učitelů.

5 Česká verze Konceptního rámce šetření TALIS 2018 je dostupná na webových stránkách ČŠI (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Metodika-setreni>).

Tabulka 1.1 **Přehled států a ekonomik zapojených do šetření TALIS v cyklech 2018 a 2013**

	2018	2013
Alberta (Kanada)	Ano	Ano
Austrálie	Ano	Ano
Anglie (Velká Británie)	Ano	Ano
Belgie	Ano	Ne
Brazílie	Ano	Ano
Buenos Aires (Argentina)	Ano	Ne
Bulharsko	Ano	Ano
Česká republika	Ano	Ano
Dánsko	Ano	Ano
Estonsko	Ano	Ano
Finsko	Ano	Ano
Francie	Ano	Ano
Gruzie	Ano	Ne
Chile	Ano	Ano
Chorvatsko	Ano	Ano
Island	Ano	Ano
Izrael	Ano	Ano
Itálie	Ano	Ano
Japonsko	Ano	Ano
Jihoafrická republika	Ano	Ne
Kazachstán	Ano	Ne
Kolumbie	Ano	Ne
Korejská republika	Ano	Ano
Kypr*	Ano	Ne
Litva	Ano	Ne
Lotyšsko	Ano	Ano
Maďarsko	Ano	Ne
Malajsie	Ne	Ano
Malta	Ano	Ne
Mexiko	Ano	Ano
Nizozemsko	Ano	Ano
Norsko	Ano	Ano
Nový Zéland	Ano	Ne
Polsko	Ne	Ano
Portugalsko	Ano	Ano
Rakousko	Ano	Ne
Rumunsko	Ano	Ano
Ruská federace	Ano	Ano
Saúdská Arábie	Ano	Ne
Singapur	Ano	Ano

	2018	2013
Slovensko	Ano	Ano
Slovinsko	Ano	Ne
Spojené arabské emiráty	Ano	pouze Abú Dhabí
Srbsko	Ne	Ano
Šanghaj (Čína)	Ano	Ne
Španělsko	Ano	Ano
Švédsko	Ano	Ano
Tchaj-wan	Ano	Ne
Turecko	Ano	Ne
USA	Ano	Ne
Vietnam	Ano	Ne
Vlámsko (Belgie)	Ano	Ano

* U této země není shoda mezi Tureckem a ostatními státy Organizace spojených národů o zobecnitelnosti výsledků šetření na celou zemi (více informací je případně možné najít v mezinárodní zprávě TALIS 2018).

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**.⁶ 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.

V každé škole bylo do TALIS 2018 zapojeno nejvýše 30 učitelů.⁷ V České republice se do TALIS 2018 z druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia zapojilo celkem 219 škol a přes 3 400 učitelů.

⁶ Znění obou dotazníků je dostupné na webových stránkách ČŠI (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Datove-soubory-a-dotazniky>).

⁷ Podrobnější informace o výběru škol a učitelů jsou uvedeny v příloze.

2 Podmínky práce učitelů

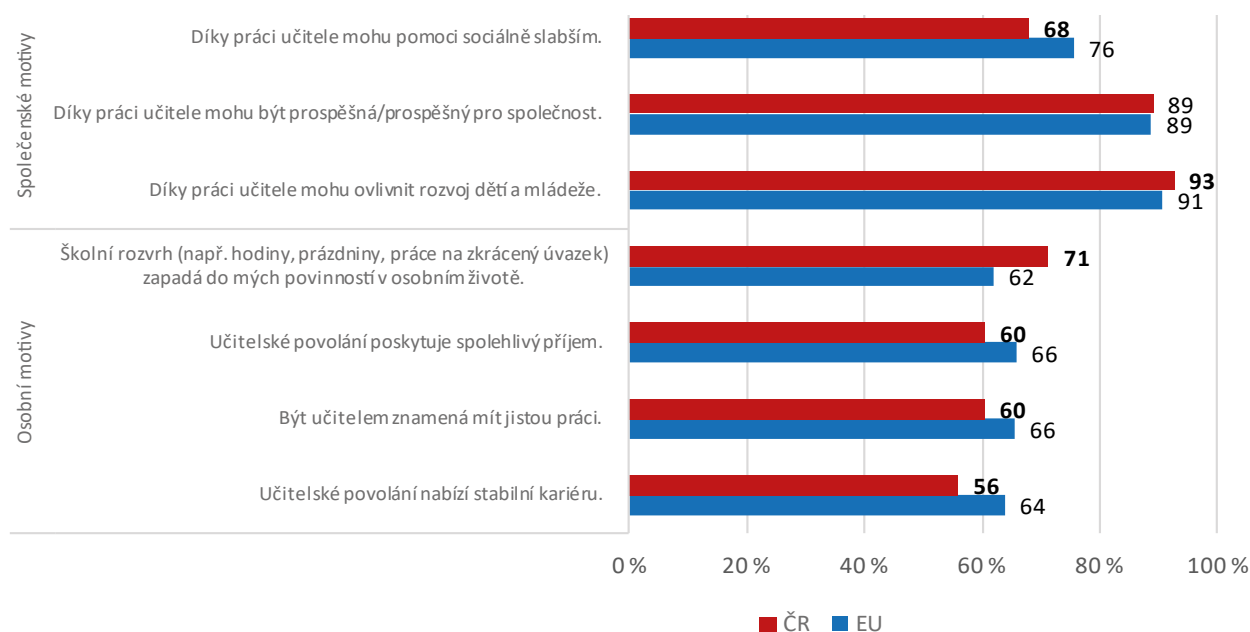
V kapitole jsou představena hlavní zjištění z šetření TALIS 2018 dotýkající se počátků profesní kariéry učitelů. V úvodu kapitoly je nastíněno, jaké motivy byly pro učitele důležité při volbě profesní dráhy. Dále je pozornost věnována vybraným aspektům profesní přípravy učitelů a jejich subjektivnímu pocitu připravenosti na výuku. Výpovědi učitelů na téma zaškolování nových vyučujících ve škole jsou doplněny o perspektivu ředitelů škol, kteří se vyjadřovali k dostupnosti vybraných formálních a neformálních zaškolovacích aktivit ve škole. Ve druhé části kapitoly je pozornost věnována spokojenosti učitelů v práci s důrazem na vnímanou prestiž učitelského povolání.

2.1 Začínající učitelé

2.1.1 Volba učitelské profese

Šetření TALIS se v roce 2018 poprvé zabývalo otázkou, jaké aspekty činí učitelskou profesi přitažlivou pro budoucí uchazeče. Pozornost byla soustředěna na vybrané individuální motivy, které lze rozdělit do dvou základních skupin: na motivy **osobní**, zahrnující jistotu práce, stabilní kariéru, spolehlivý příjem a školní rozvrh, a **společenské**, odkazující na rozvoj dětí a mládeže, prospěch pro společnost a pomoc sociálně slabším. U jednotlivých aspektů učitelé volili, zda je považují za naprosto nedůležité, málo důležité, středně důležité či velmi důležité.

Graf 2.1 Podíl učitelů, kteří považovali následující aspekty za důležité při výběru učitelské profese



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

Z grafu 2.1 je patrné, že čeští učitelé byli při výběru své profese motivováni ve velké míře tzv. společenskými motivy: přibližně 90 % z nich uvedlo, že pro ně bylo důležité,⁸ že díky práci učitele mohou

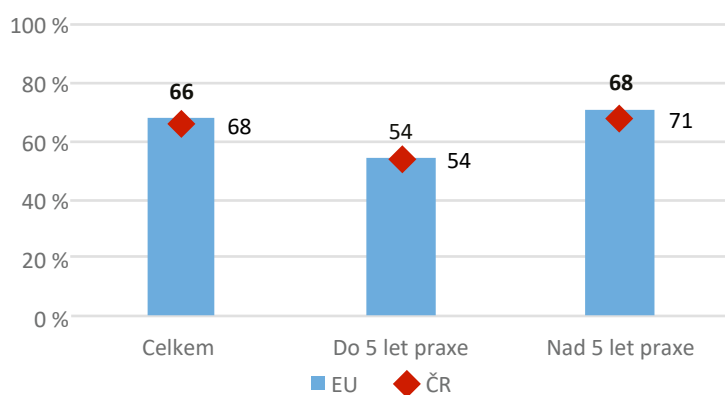
⁸ Zahrnuje kategorie odpovědí středně důležité a velmi důležité.

ovlivnit **rozvoj dětí a mládeže** a že díky práci učitele mohou být **prospěšní pro společnost**. Třetím nejčastěji zmiňovaným motivem při volbě učitelé profese byl školní rozvrh (např. hodiny, prázdniny, práce na zkrácený úvazek), který zapadá do povinností v osobním životě – za důležitý jej považuje 71 % českých učitelů, přičemž se vyskytuje ve vyšší míře u začínajících učitelů (77 %) ve srovnání se zkušenějšími učiteli (70 %). Osobní motivy, kterými je **jistota práce, spolehlivý příjem a stabilní kariéra**, považuje za důležitý aspekt učitelé profese okolo 60 % českých učitelů. To je mírně podprůměrný podíl ve srovnání s průměrem EU, který se u těchto tří položek pohybuje okolo 65 %.

Obecně se dá říci, že společenské motivy převažují nad motivy osobními ve všech zemích zapojených do šetření TALIS, s výjimkou několika asijských zemí (Šanghaj (Čína), Tchaj-wan, Japonsko, Korejská republika) a dále Lotyšska a Finska. Tyto státy lze obecně charakterizovat jako státy, kde je učitelé profese společensky ceněna a kde učitelé zaujímají vysoký ekonomický status.⁹ Není bez zájmovosti, že se rovněž jedná o země vynikající svými výsledky v mezinárodním šetření matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti PISA (viz graf 2.3). Tato zjištění naznačují, že některé země, jejichž vzdělávací systémy vykazují vynikající výsledky žáků, vytvářejí takové podmínky, které činí z učitelé profese atraktivní povolání, přitažlivé pro budoucí generace učitelů.

Dotazník TALIS dále zjišťoval, zda byla učitelé profese z hlediska kariéry¹⁰ pro učitele první volbou. Kladně odpovědělo 68 % českých učitelů, přičemž vyšší podíl kladných odpovědí byl zjištěn u žen (70 %) než u mužů (62 %). Významné rozdíly byly rovněž zjištěny mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli. Pouze 54 % začínajících učitelů, tj. učitelů s praxí do 5 let, uvedlo, že pro ně byla učitelé profese z hlediska kariéry první volbou. U zkušenějších učitelů s praxí nad 5 let to bylo 71 %. Obdobné rozdíly jako v České republice byly zjištěny také v průměru EU (graf 2.2).

Graf 2.2 Podíl učitelů, pro které byla učitelé profese z hlediska kariéry první volbou



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

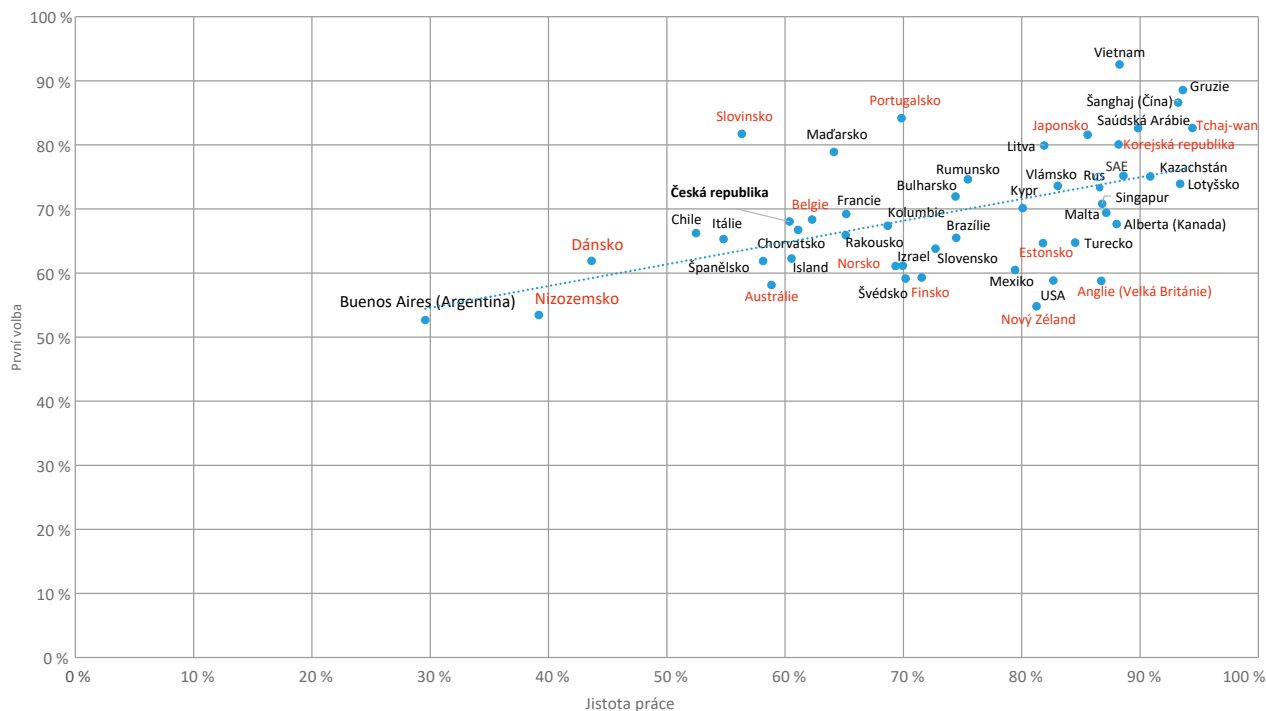
Jak je patrné z grafu 2.3, mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly: podíl učitelů, pro něž představovala učitelé profese z hlediska kariéry první volbu, se pohybuje mezi 53 % a 92 %. Nejvyšší podíl takových učitelů (nad 80 %) byl zjištěn v Gruzii, v asijských zemích (Vietnam, Šanghaj (Čína), Tchaj-wan, Spojené arabské emiráty, Japonsko, Korejská republika), z evropských zemí potom v Portugalsku a Slovinsku. Naopak nejnižší (méně než 55 %) byl tento podíl na Novém Zélandu, v Holandsku a v Buenos Aires (Argentina).

⁹ OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris.

¹⁰ „Kariéra“ byla definována jako placená práce, která z pohledu učitele utváří jeho pracovní život.

Je patrné, že jsou to právě asijské země, které vykazují zároveň nejvyšší podíl učitelů motivovaných k výběru profese do vysoké míry tím, že učitelské povolání přináší jistotu práce, spolehlivý příjem a stabilní kariéru.

Graf 2.3 Podíl učitelů, pro něž byla učitelská profese první volbou, a podíl učitelů, pro něž byla důležitým aspektem při volbě učitelské profese jistota práce



Pozn.: Červeně jsou označeny ty země, ve kterých žáci dosahují v mezinárodním šetření PISA 2015 nadprůměrných výsledků alespoň ve dvou ze tří zkoumaných oblastí (matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, čtenářská gramotnost).

2.1.2 Profesionální příprava učitelů a pocit připravenosti na výuku

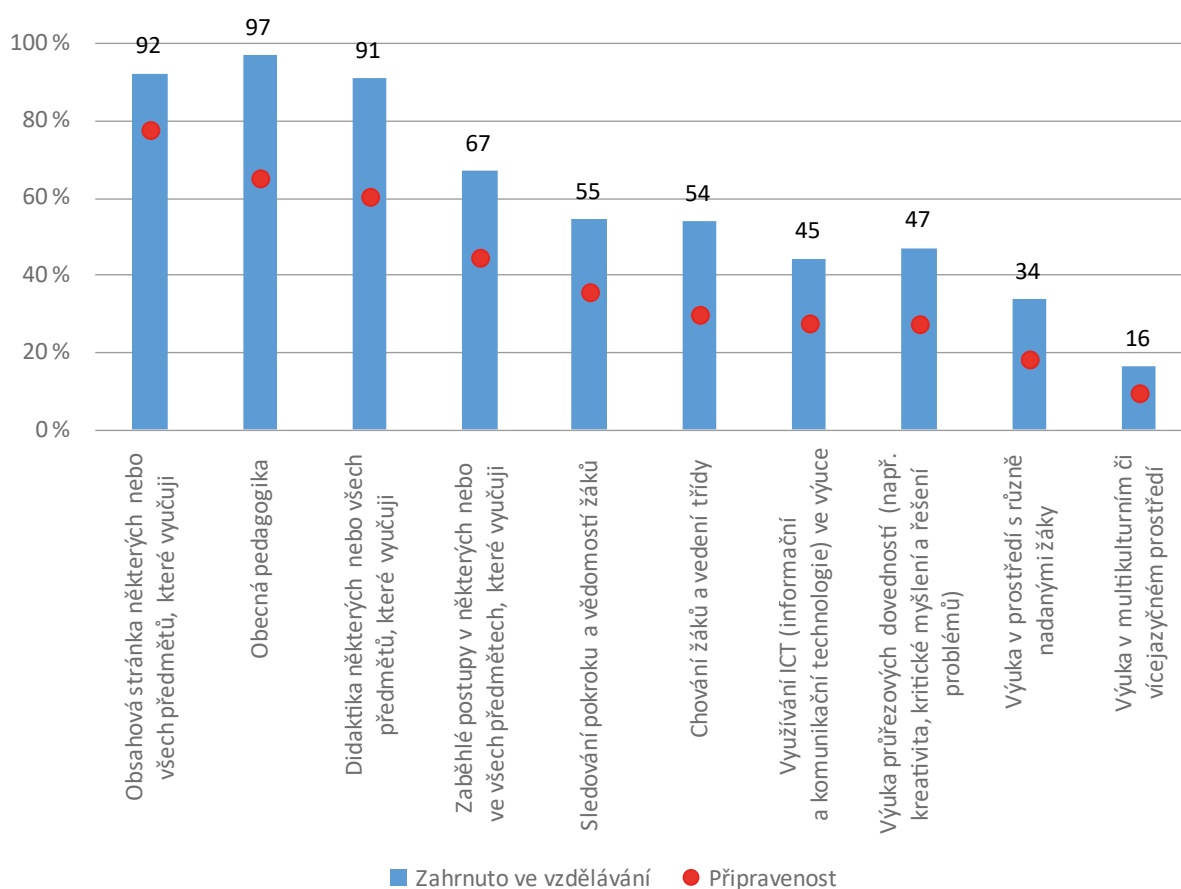
Učitelský dotazník TALIS obsahoval sadu položek zaměřených na formální vzdělávání učitelů. Vybrané oblasti vzdělávání od obecné pedagogiky přes chování žáků a vedení třídy až po např. výuku v prostředí s různě nadanými žáky posuzovali učitelé s ohledem na to, zda byly zahrnuty v jejich formálním vzdělávání, a dále měli zhodnotit, do jaké míry se cítili připraveni na tyto oblasti v rámci výuky (na škále vůbec ne, částečně, dobře, velmi dobře).

Formální vzdělávání více než 90 % českých učitelů zahrnovalo **obsahovou stránku vyučovaných předmětů, didaktiku vyučovaných předmětů a obecnou pedagogiku**. Podíl učitelů, kteří se v prvních dvou uvedených oblastech cítili připraveni na výuku, nicméně výrazně poklesl od roku 2013 z 99 % na 78 % u obsahové stránky vyučovaných předmětů, z 91 % na 60 % u didaktiky vyučovaných předmětů.¹¹ Je třeba se ptát, zda uvedené zjištění není odrazem klesající kvality výuky na fakultách připravujících učitele. Uvedený výrazný pokles může dále naznačovat, že čeští učitelé více vnímají význam didaktiky pro efektivní vyučování přizpůsobené potřebám žáků.

¹¹ Ostatní položky uvedené v grafu 2.4 nebyly obsahem dotazníku šetření TALIS 2013, není proto možné provést komplexní porovnání všech položek v čase.

Podíl českých učitelů, kteří se v rámci svého formálního vzdělávání setkali s **výukou v prostředí s různě nadanými žáky**, byl ze všech zemí vůbec nejnižší (34 %, průměr EU 58 %). Vezmeme-li v úvahu pouze začínající učitele, je tento podíl vyšší (45 %), zůstává však nejnižší ze zapojených zemí. V souladu s výše uvedeným není překvapivé, že čeští učitelé vykazují nejnižší míru připravenosti na výuku v této oblasti. Velmi dobře anebo dobře se cítilo připraveno na výuku v prostředí s různě nadanými žáky 18 % učitelů (průměr EU činí 42 %), mezi začínajícími učiteli je to pak o pouhé 4 procentní body více. Takto nízký podíl může představovat významnou překážku v zavádění inkluzivního prostředí, k němuž dochází v posledních letech na českých školách. Uvedené zjištění se odráží mimo jiné v rostoucím podílu učitelů, kteří se účastní aktivit profesního rozvoje zaměřených na výuku žáků se speciálními potřebami (viz kapitola 4.2).

Graf 2.4 Podíl českých učitelů, kteří měli v rámci svého formálního vzdělávání zahrnuté následující oblasti a kteří se cítili dobře či velmi dobře připraveni na výuku v těchto oblastech

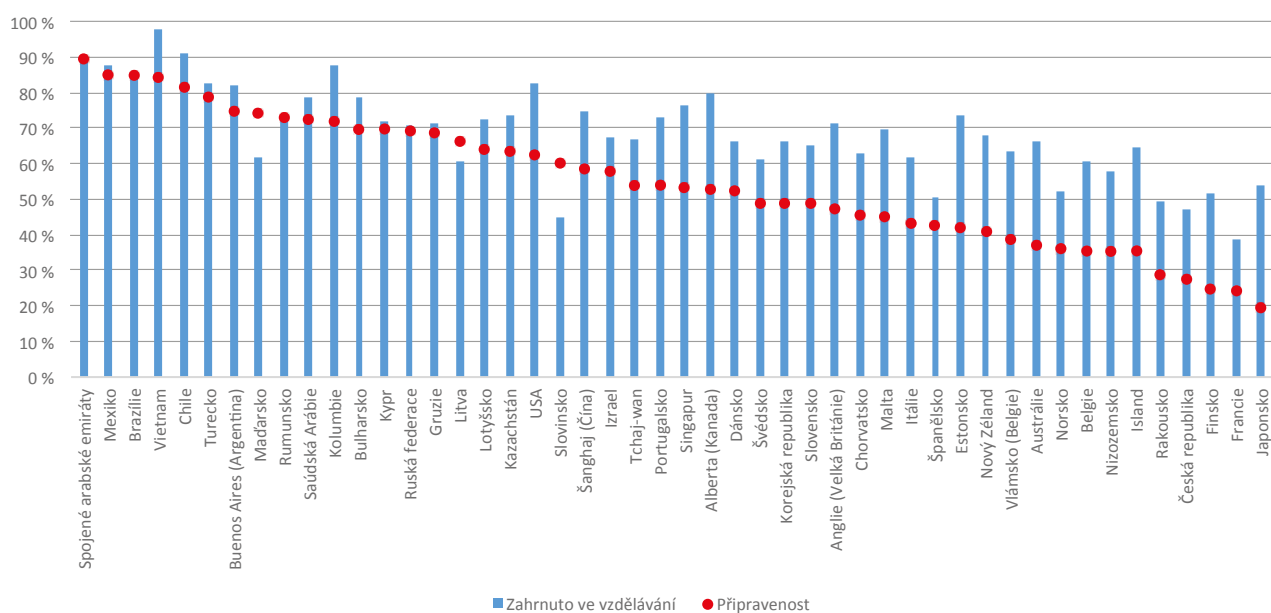


Podprůměrný je rovněž podíl českých učitelů, kteří uvedli, že součástí jejich formálního vzdělávání byly oblasti **chování žáků a vedení třídy** (54 %, průměr EU 65 %), **sledování pokroku a vědomostí žáků** (55 %, průměr EU 63 %) a **využívání ICT (informační a komunikační technologie) ve výuce** (45 %, průměr EU 53 %). Oblast využívání ICT ve výuce byla výrazně častěji zahrnuta ve vzdělávání u začínajících učitelů (75 %), nicméně pouze lehce přes polovinu začínajících učitelů (56 %) se cítilo dobře nebo velmi dobře připraveno na tuto oblast v rámci výuky.

Další sledovanou oblastí formálního vzdělávání byla **výuka průřezových dovedností (např. kreativita, kritické myšlení a řešení problémů)**. Necelá polovina českých učitelů (47 %) měla tuto oblast

zahrnutou ve svém formálním vzdělávání (průměr EU činí 58 %). Tento podíl je vyšší u začínajících učitelů, činí 67 %. Velice nízký podíl učitelů (28 %) se pak cítil připraven na výuku průřezových dovedností. Jak je patrné z grafu 2.4, jsou tyto podíly jedny z nejnižších ze všech zapojených zemí, což představuje významnou překážku při naplňování cílů RVP vzhledem k rozvoji nadpředmětových dovedností a klíčových kompetencí. V případě připravenosti na sledování pokroku a vědomostí žáků je možné, že dosavadní převaha sumativního hodnocení může znamenat, že potřeba českých učitelů není v tomto směru tak výrazná.

Graf 2.5 Podíl učitelů, kteří měli v rámci svého formálního vzdělávání zahrnutou oblast výuky průřezových dovedností a kteří se cítili dobře či velmi dobře připraveni na výuku v této oblasti



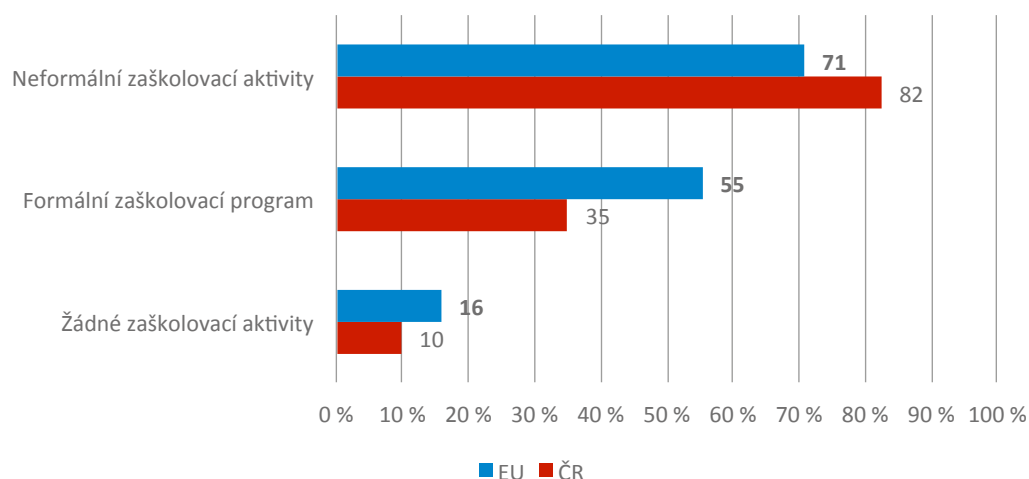
2.1.3 Podpora začínajících učitelů v zaměstnání

Tato část kapitoly se podrobněji zaměří na různé formy zaškolovacích aktivit, které napomáhají novým učitelům adaptovat se na nové pracovní prostředí. Na základě výpovědi ředitelů škol bude sledována dostupnost formálních a neformálních zaškolovacích aktivit pro učitele. Učitelé se potom vyjádřovali ke své účasti na zaškolovacích aktivitách ve svém prvním zaměstnání a dále na své současné škole, kde působili v době konání šetření TALIS 2018.

V dotazníkovém šetření TALIS byly zaškolovací aktivity definovány tak, aby zohlednily nejen aktivity pro učitele, kteří v této profesi začínají, ale také zkušené učitele, kteří začínají pracovat na dané škole: „*Zaškolovací aktivity jsou navrženy tak, aby podporovaly začleňování nových učitelů do jejich povolání a aby podporovaly zkušené učitele, kteří jsou na škole noví. Mohou probíhat v rámci formálně strukturovaného programu, nebo mohou být uspořádány neformálně jako samostatné aktivity.*“¹² Příkladem formálních zaškolovacích aktivit může být dohled zkušeného učitele, plánované schůzky s ředitelem či systém mentorování, v případě neformálních aktivit, jejichž cílem je podpora nových učitelů, může být např. spolupráce s jinými novými učiteli.

¹² S ohledem na mezinárodní charakter šetření TALIS nemusí uvedená definice plně odrážet praxi v českém prostředí. Formálně strukturovaný program odkazuje spíše na individuální praxi jednotlivých škol než na centrálně (státem) definované zaškolovací aktivity.

Graf 2.6 Podíl ředitelů uvádějících dostupnost zaškolovacích aktivit pro učitele, kteří jsou ve škole noví



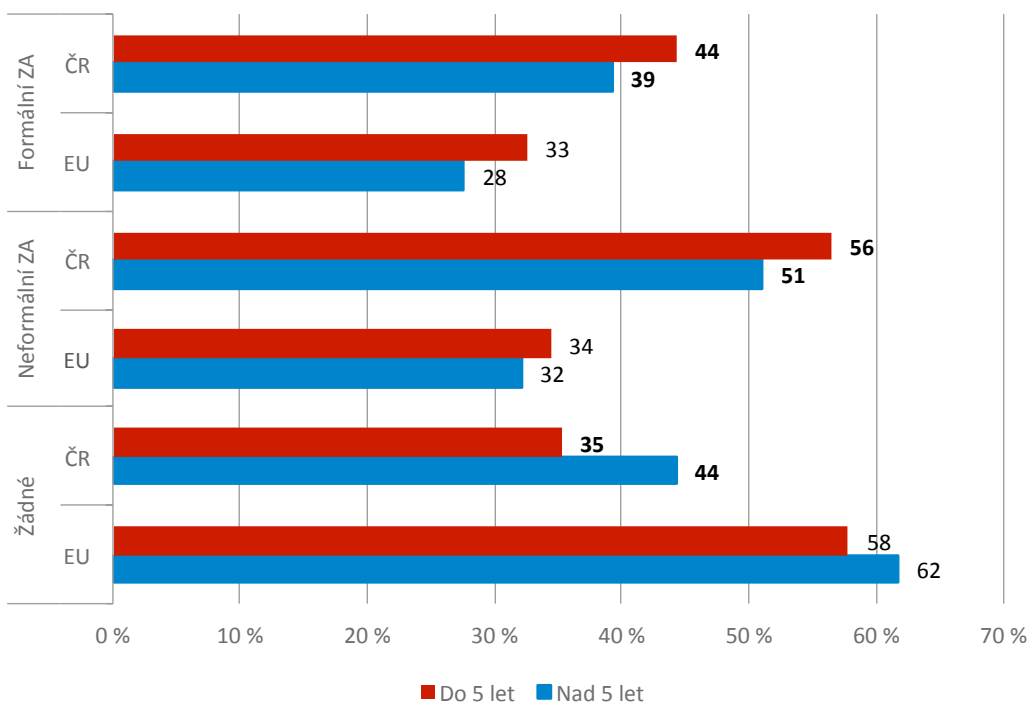
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

Dle vyjádření ředitelů mají učitelé, kteří jsou ve škole noví, přístup k neformálním zaškolovacím aktivitám v podstatně vyšší míře než k formálně strukturovanému programu. Dostupnost neformálních aktivit ve škole uvádí 82 % českých ředitelů (průměr EU 71 %), u formálního zaškolovacího programu je to potom 35 % (průměr EU 55 %). Jak je patrné dále, učitelé nicméně tyto rozdíly ve svém vyjádření nereflktují natolik výrazně a hodnotí svou účast především na neformálních aktivitách skromněji.

Přibližně jedna třetina českých učitelů (31 %) se zúčastnila formálního zaškolovacího programu během svého prvního zaměstnání a obdobný podíl učitelů (30 %) se zúčastnil některých z neformálních zaškolovacích aktivit. Tři čtvrtiny začínajících učitelů v České republice se v prvním zaměstnání nikdy nezúčastnily žádných zaškolovacích aktivit, což je nadprůměrný podíl ve srovnání s průměrem EU, který činí 67 %. Pro bližší analýzu rozdílů mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli a některé další aspekty zaškolovacích aktivit je nicméně vhodnější zaměřit se nikoli na první zaměstnání, ale na současnou školu, kde učitelé působí v době šetření. Především proto, že učitelé vypovídající o své současné škole mohou poskytnout přesnější a především aktuálnější informace, které lze lépe porovnat s výpovědí ředitelů škol.

Ve své současné škole, kde pracují v době konání šetření TALIS 2018, se formálních a neformálních zaškolovacích aktivit zúčastnilo 40 %, resp. 52 % českých učitelů. 43 % učitelů v České republice se potom nezúčastnilo žádných zaškolovacích aktivit, což je výrazně méně, než činí průměr zemí EU (61 %). Účast na formálních zaškolovacích aktivitách na současné škole je rozšířenější na základních školách (zúčastnilo se 42 % učitelů) než na víceletých gymnáziích (34 %). U neformálních zaškolovacích aktivit je účast učitelů základních škol vyšší o 5 % ve srovnání s učiteli víceletých gymnázií.

Graf 2.7 Podíl učitelů s praxí do 5 let a nad 5 let, kteří se ve své současné škole, kde pracují, zúčastnili zaškolovacích aktivit



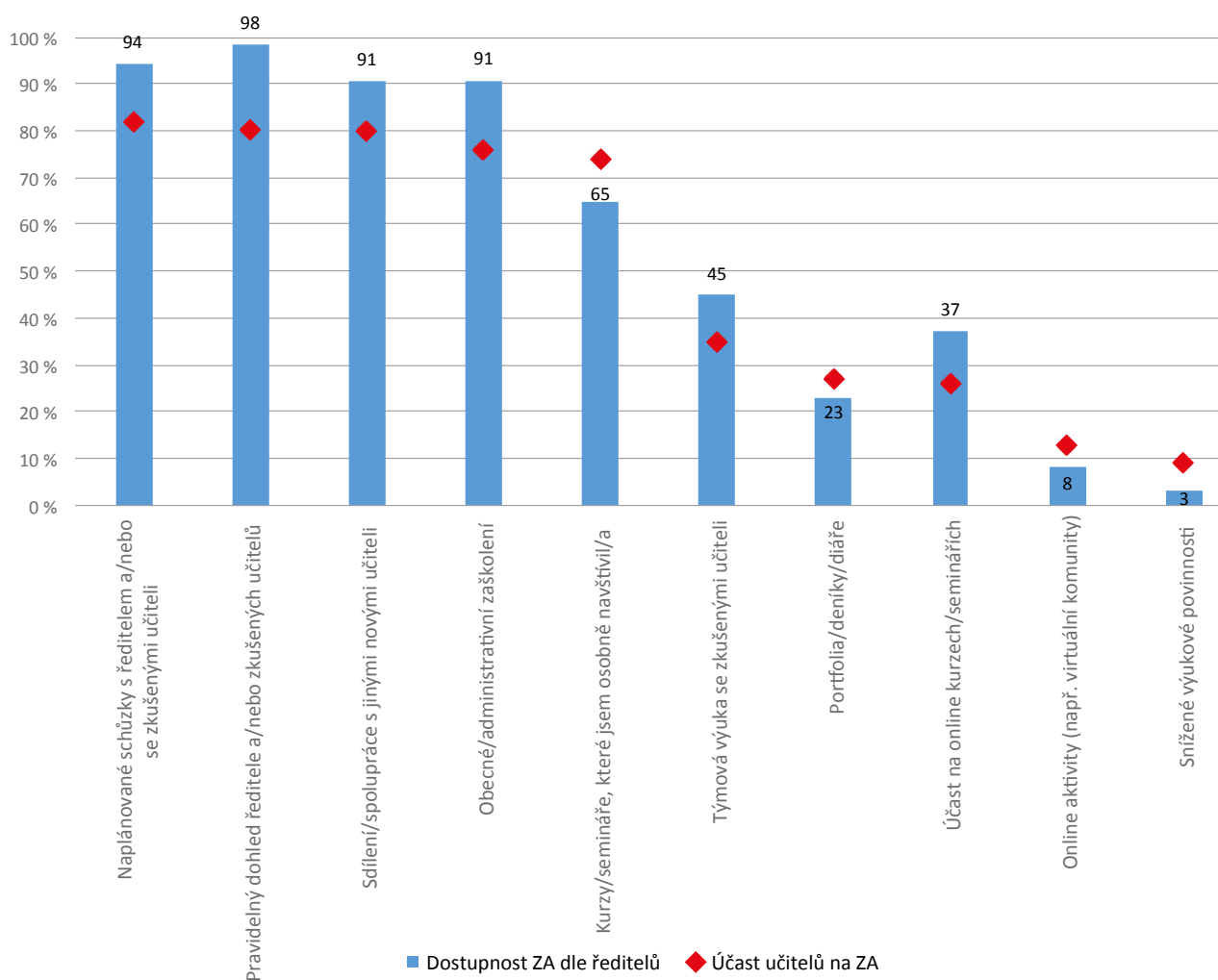
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

Při bližším pohledu na skupinu začínajících učitelů, kteří vyučují maximálně 5 let, se ukazuje, že tito učitelé byli do zaškolovacích aktivit zapojeni ve vyšší míře než jejich zkušenější kolegové. Formálního zaškolení se zúčastnilo 44 % českých učitelů s praxí do 5 let, což je o 5 procentních bodů více než u učitelů s delší praxí. Do zaškolovacích aktivit neformálního charakteru byla potom zapojena více než polovina začínajících i zkušenějších učitelů (56 %, resp. 51 %). Jak v případě formálních, tak neformálních zaškolovacích aktivit převyšuje účast učitelů v České republice velmi výrazně účast jejich kolegů v zemích EU. Pouze přibližně jedna třetina českých učitelů (35 %) se dle svého tvrzení nezapojila do žádné z uvedených forem zaškolovacích aktivit, což je o 23 procentních bodů méně, než činí průměr EU.

Učitelé, kteří se zúčastnili nějakého zaškolovacího programu na své současné škole, se vyjadřovali blíže ke konkrétním aktivitám či opatřením, které byly jeho součástí. Graf 2.8 znázorňuje podíl českých učitelů, kteří se daných aktivit zúčastnili, přičemž reflektuje také názor ředitelů škol, kteří se vyjadřovali k dostupnosti jednotlivých aktivit ve škole.¹³

¹³ Pro účely analýzy došlo ke sloučení dat od učitelů a ředitelů. Analýzy byly provedeny s využitím učitelské váhy.

Graf 2.8 Podíl ředitelů, kteří uvedli, že následující nástroje a činnosti jsou součástí úvodního zaškolovacího programu, a podíl učitelů, kteří se zúčastnili uvedených opatření, když začali pracovat na škole



Je třeba upozornit, že rozdíly v odpovědích učitelů a ředitelů mohou být do určité míry způsobeny formulací otázky, která se u ředitelů orientovala na dostupnost jednotlivých aktivit v době konání šetření TALIS, zatímco učitelé se vyjadřovali k účasti na zaškolovacích aktivitách v době svého nástupu na danou školu. Vyšší dostupnost jednotlivých aktivit dle názoru ředitelů oproti účasti učitelů tedy může poukazovat na rostoucí nabídku zaškolovacích aktivit ve školách.

Nejčastěji zmiňovanými zaškolovacími aktivitami byly **naplánované schůzky s ředitelem a/nebo se zkušenými učiteli, dohled ředitele a/nebo zkušených učitelů a spolupráce s jinými novými učiteli** (zúčastnilo se 80 % a více učitelů, přičemž více než 90 % učitelů pracuje ve škole, kde jsou dle vyjádření ředitelů tyto aktivity dostupné). Všechny tyto aktivity byly v České republice četnější ve srovnání s průměrem zemí EU. Tři čtvrtiny učitelů podstoupily **obecné/administrativní zaškolení** a zúčastnily se **prezenčních kurzů či seminářů**. Necelá polovina českých učitelů pracuje ve škole, kde ředitel umožňuje **týmovou výuku nových učitelů se zkušenými**, a 35 % učitelů se do takové výuky dle svého vyjádření zapojilo. To je méně, než činí průměr zemí EU, kde 59 % učitelů pracuje ve škole, kde je pro nové učitele dostupná týmová výuka. V průměru EU se takové týmové výuky zúčastnilo 39 % učitelů, což je statisticky významně více než v případě učitelů v České republice.

Mentoring

Dalším ze způsobů podpory začínajících učitelů je systém mentorování. Pro účely šetření TALIS byl definován jako *způsob, jakým mohou zkušenější učitelé podpořit méně zkušené učitele na školách. Tato podpůrná struktura může zahrnovat všechny učitele školy, nebo jenom nové učitele (netýká se mentorování studentů pedagogiky, kteří mají praxi na dané škole)*. Učitelé odpovídali na otázku, zda jsou v současné době zapojeni do nějakých mentorských činností, a ředitelé škol se vyjadřovali k dostupnosti programu mentorování ve škole a hodnotili jeho význam pro učitele.

Necelé dvě třetiny českých ředitelů (59 %) uvedly, že učitelé nemají přístup k programu mentorování. To je výrazně vyšší podíl, než jaký byl zjištěn v průměru zemí EU (35 %). 16 % ředitelů uvedlo, že do programu mentorování se mohou zapojit všichni učitelé, kteří jsou ve škole noví, 5 % ředitelů nabízí program pouze začínajícím učitelům, kteří nikdy předtím neučili, a 19 % ředitelů umožňuje zapojení všech učitelů bez ohledu na délku praxe.

Ředitelé, kteří uvedli, že učitelé v jejich škole mají přístup k programu mentorování, hodnotili význam mentorování pro učitele a pro školy (na škále žádný význam, malý význam, střední význam a velký význam). Obecně ředitelé posuzují vliv mentorování velmi pozitivně. Vysoký podíl ředitelů přikládá velký význam mentorování při **podpoře méně zkušených učitelů při výuce** (79 %), dále pro **zlepšení spolupráce učitelů s kolegy** (65 %) a pro **zlepšení pedagogických kompetencí učitelů** (61 %). Pro přibližně jednu třetinu českých ředitelů spočívá velký význam mentorování v **posílení profesní identity učitelů** (36 %) a ve **zlepšení celkového výkonu žáků** (32 %).

V České republice má přiděleného mentora 26 % začínajících učitelů, tj. učitelů s délkou praxe maximálně 5 let. To je statisticky významně více, než činí průměr zemí EU (19 %). Není překvapivé, že jako mentoři působí ve vyšší míře zkušenější učitelé s praxí nad 5 let (13 %) než učitelé s kratší praxí (6 %). Tyto podíly se od mezinárodního průměru EU statisticky významně neodlišují. Od roku 2013 došlo v České republice k mírnému nárůstu podílu učitelů, kteří mají přiděleného mentora, a to ze 4 % na 7 % (bez ohledu na délku praxe), i podílu učitelů, kteří působí jako mentoři, z 8 % na 12 % (podíly všech učitelů bez ohledu na délku praxe). To může být mimo jiné zapříčiněno rostoucí podporou mentoringu v souvislosti se zapojením škol do dotačních programů z Evropského sociálního fondu.

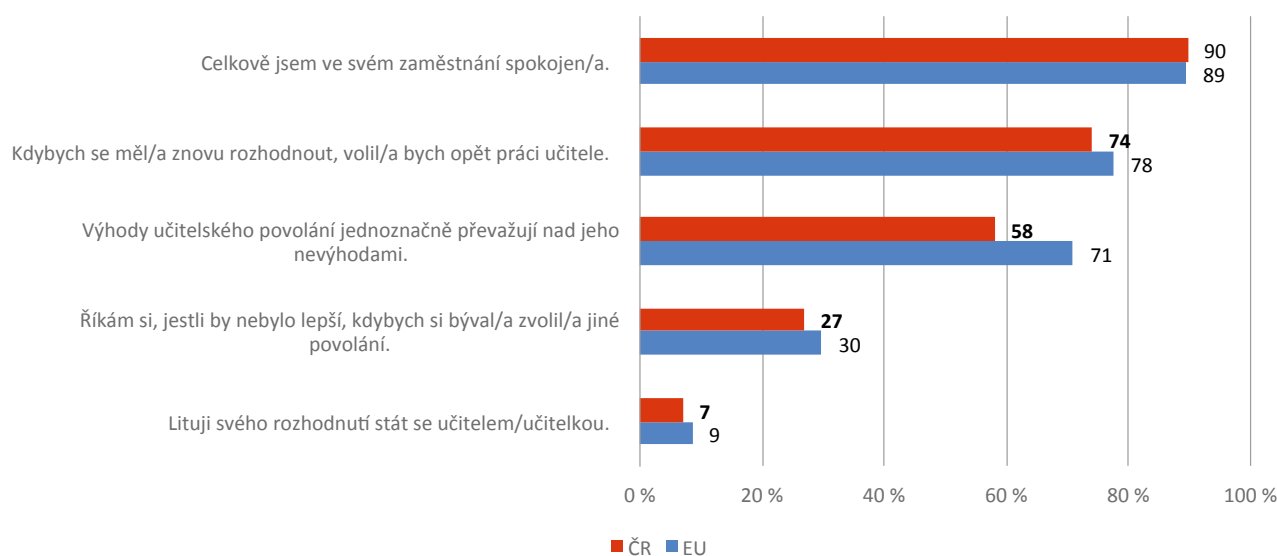
2.2 Spokojenost učitelů v zaměstnání

Důležitou součástí učitelského dotazníku TALIS tvoří položky sledující spokojenost učitelů v zaměstnání.¹⁴ Obecně se dá říci, že čeští učitelé nahlíží na svou profesi ve velké většině pozitivně a že neexistují výrazné rozdíly ve spokojenosti v zaměstnání mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli.

Celých 90 % učitelů v ČR je dle svého vyjádření ve svém zaměstnání celkově spokojeno, což odpovídá mezinárodnímu průměru EU. Pouze 7 % českých učitelů lituje rozhodnutí stát se učitelem, ale 27 % učitelů přemýšlí, jestli by bývalo lepší, kdyby si zvolili jinou profesi. Více než polovina učitelů v České republice (58 %) se domnívá, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami, což je o 13 % méně než průměr zemí EU. Učitelskou profesi by znovu volily tři čtvrtiny českých učitelů.

¹⁴ Učitelé posuzovali sadu vybraných výroků na škále rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím.

Graf 2.9 Podíl učitelů, kteří rozhodně souhlasí či souhlasí s uvedenými výroky o spokojenosti v zaměstnání



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

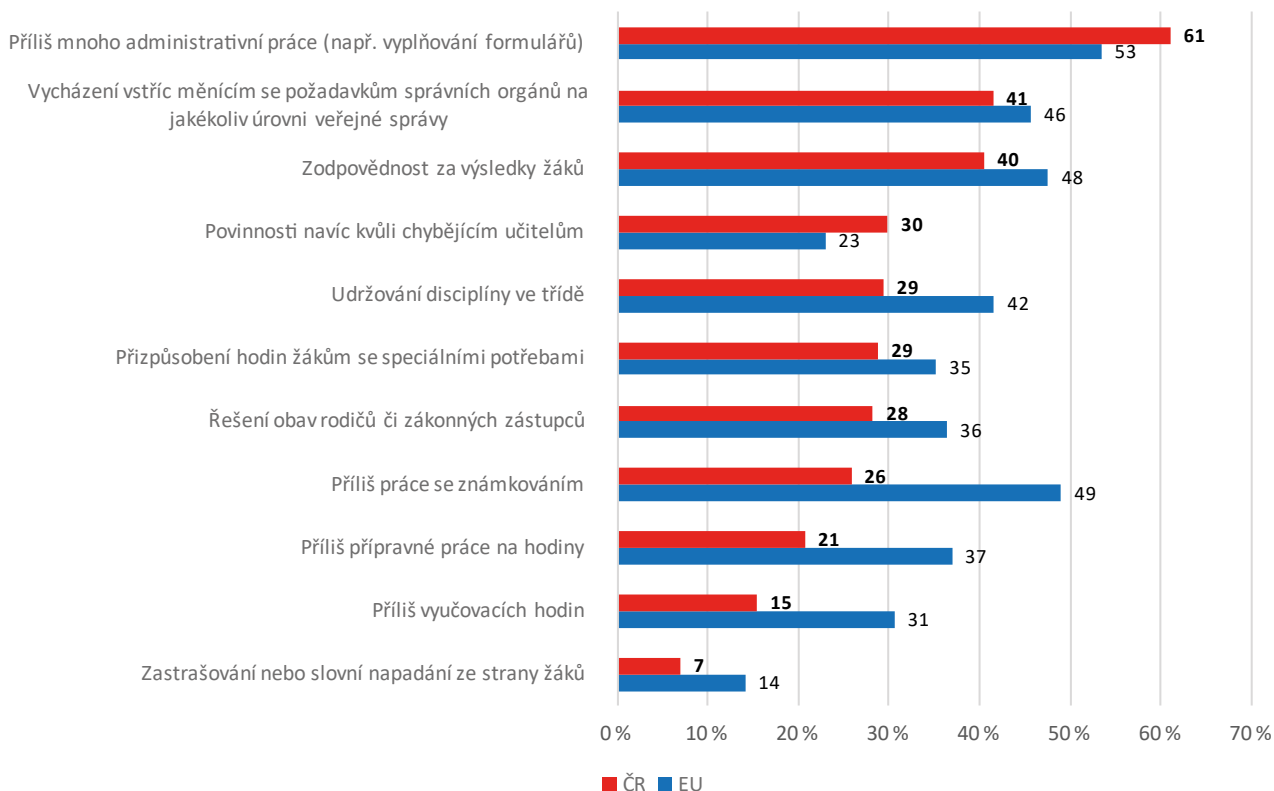
Bližší pohled na rozdíly mezi učiteli podle věku naznačuje v některých ohledech pozitivnější vnímání své profese u mladších učitelů: s výrokem „Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět práci učitele“ souhlasí 81 % učitelů do 30 let, zatímco mezi učiteli nad 50 let je to jen 70 %. 68 % učitelů mladších 30 let se potom domnívá, že výhody učitelské profese jednoznačně převažují nad jejími nevýhodami (mezi učiteli nad 50 let je tento podíl o 17 % p. b. nižší, činí 52 %). Statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami nebyly v případě položek zjišťujících spokojenost v zaměstnání zjištěny.

Stres v práci a jeho zdroje

Pocitovaný stres v zaměstnání je dalším tématem, na něž se šetření TALIS zaměřovalo. Učitelé se vyjadřovali, zda v práci pociťují stres, na škále vůbec ne, do určité míry, docela ano, do velké míry. Z odpovědí českých učitelů vyplývá, že každý desátý z nich pociťuje v práci do velké míry stres. Započítáme-li i učitele, kteří pociťují stres docela, bude se jednat již o celou třetinu učitelů v českých školách. Na základě získaných dat nelze potvrdit existenci rozdílů v míře pocíťovaného stresu mezi učiteli různých věkových kategorií, učiteli majících za sebou různou délku praxe, ani mezi učiteli na základních školách a víceletých gymnáziích. Míra pocíťovaného stresu je o něco nižší u mužů – 16 % z nich nepociťuje v práci stres vůbec (u žen je to 11 %). Při pohledu na situaci v ostatních zemích TALIS se ukazují velké rozdíly. Více než 30 % učitelů pociťuje do velké míry stres v práci v Anglii (Velké Británii), Portugalsku a Maďarsku. Tyto země přispívají k relativně vysoké hodnotě průměru EU, který činí 16 %. Nejnižší podíl učitelů pociťujících v práci do velké míry stres (méně než 5 % učitelů) byl zjištěn ve Vietnamu, v Rusku, Rumunsku, Gruzii a Kazachstánu.

Graf 2.10 znázorňuje konkrétní faktory, které představují zdroj stresu pro učitele. Nejčastěji uváděným zdrojem stresu (do velké míry nebo docela) je v České republice příliš mnoho administrativní práce (uvádí 61 % učitelů, tj. o 8 % více, než činí průměr EU). Obdobný podíl učitelů, pro něž je administrativa zdrojem stresu, byl zjištěn např. ve Francii (60 %), v Chorvatsku (60 %), Anglii (65 %) a Maďarsku (63 %). Ve třech evropských zemích je podíl takových učitelů naopak poloviční nebo nižší – jedná se o Finsko (33 %), Estonsko (30 %) a Gruzii (17 %).

Graf 2.10 Podíl učitelů, pro něž jsou následující faktory zdrojem stresu (docela a do velké míry)



Doplňme, že administrativní zatížení nepředstavuje takovou zátěž pro učitele do 30 let (pro 19 % z nich se vůbec nejedná o zdroj stresu) jako pro jejich starší kolegy (administrativa není zdrojem stresu pro 8 % učitelů ve věku mezi 30 a 50 lety a pro 10 % učitelů nad 50 let).

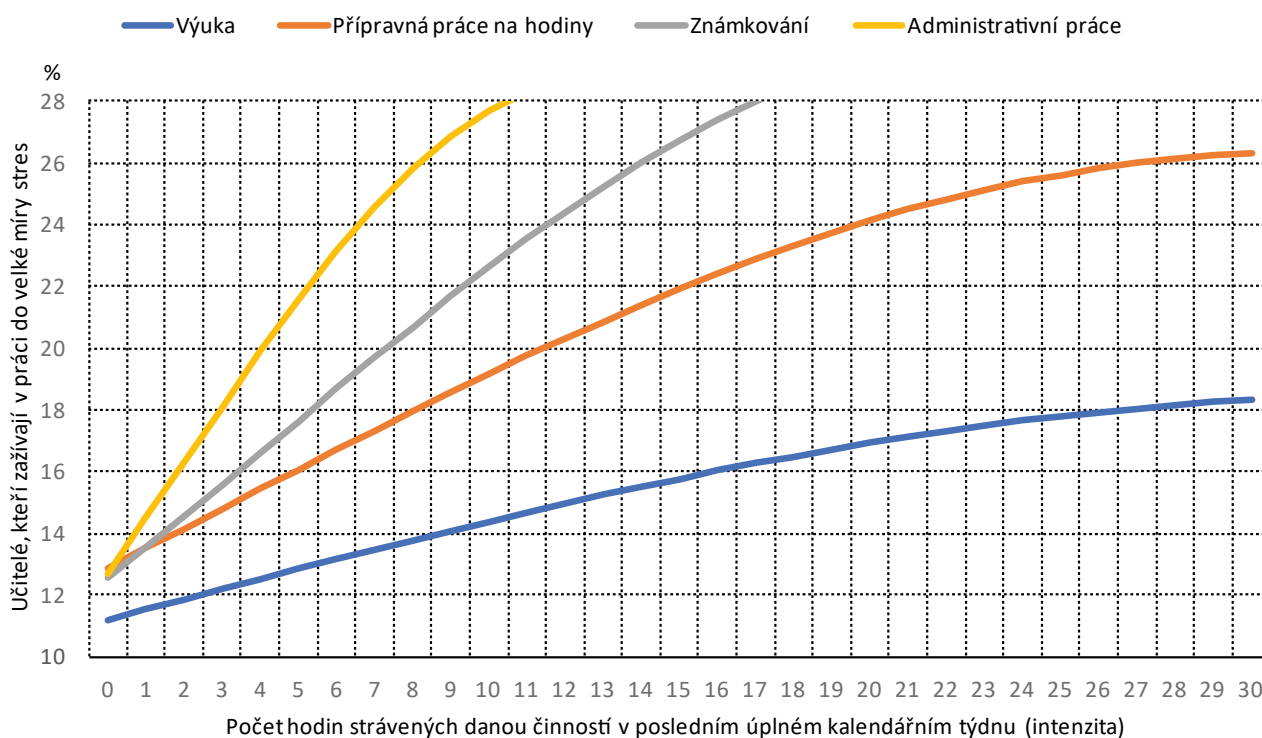
Mezi další nejčastěji se vyskytující zdroje stresu mezi českými učiteli patří měnící se požadavky veřejné správy a potřeba se jim přizpůsobit i zodpovědnost za výsledky žáků (docela či do velké míry představují zdroj stresu pro přibližně 40 % učitelů v ČR a v obou případech se jedná o mírně podprůměrné hodnoty ve srovnání s ostatními zeměmi EU). Okolo jedné třetiny učitelů v ČR považuje za zdroj stresu povinnosti navíc kvůli chybějícím učitelům, udržování disciplíny ve třídě a přizpůsobení hodin žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední jmenovaná oblast představuje stres především pro mladší učitele (34 % učitelů do 30 let) než pro jejich starší kolegy (24 % učitelů nad 50 let).

Významný podíl učitelů (mezi 20 a 30 %) označuje za zdroj stresu faktory, jako je řešení obav rodičů žáků, příliš práce se známkováním a mnoho přípravných prací na hodiny. Pro 15 % učitelů v ČR představuje zdroj stresu velké množství vyučovacích hodin a jen 7 % je stresováno v důsledku napadání ze strany žáků. Obecně lze říci, že čeští učitelé nahlíží na své pracovní podmínky nadprůměrně pozitivně ve srovnání s průměrem EU, nicméně je třeba zdůraznit velké rozdíly napříč zúčastněnými zeměmi.

Podrobnější analýza jednotlivých faktorů vyvolávajících stres poukazuje na vztah mezi objemem času, který učitelé tráví danou činností, a mírou stresu, jakou taková činnost vyvolává.¹⁵

¹⁵ Šetření TALIS zjišťovalo, kolik času (počet 60minutových hodin) učitelé věnovali jednotlivým činnostem v posledním úplném kalendářním týdnu.

Graf 2.11 Vztah mezi počtem hodin strávených konkrétní činností a mírou stresu v práci v průměru zemí OECD



Horizontální osa grafu 2.11 znázorňuje počet hodin, které učitelé věnují konkrétní aktivitě (intenzita), na vertikální ose je zobrazen podíl učitelů (průměr OECD), kteří při dané intenzitě činnosti pociťují do velké míry stres. Podíváme-li se na čas věnovaný výuce, pro 17 % učitelů, kteří tráví výukou 21 hodin týdně, představuje tato činnost zdroj stresu. S každou další přidanou hodinou výuky stoupá úroveň stresu jen velice pozvolna. Průměrný podíl učitelů, kteří pociťují do velké míry stres, nicméně narůstá podstatně výrazněji u položek, jakými jsou přípravná práce na hodiny, známkování a administrativa. Například 16 % učitelů, kteří tráví průměrně 3 hodiny týdně známkováním, považují tuto činnost za zdroj stresu. S každou další hodinou strávenou známkováním přibude přibližně jedno procento učitelů, pro něž tato činnost představuje do velké míry stres. Podíváme-li se na křivku znázorňující administrativní činnosti, je patrné, že 18 % učitelů, kteří věnují administrativě tři hodiny týdně, zažívají v souvislosti s touto činností stres. Zvýší-li se počet hodin o dvě na pět hodin týdně, vzroste podíl učitelů, pro které je administrativa zdrojem stresu, o 4 procentní body na 22 %. Tyto výsledky naznačují, že rostoucí administrativní zatížení je pro učitele stresující podstatně více než vyšší počet hodin strávených vlastní výukou.

Rámeček 2.1 uvádí příklady dobré praxe při snižování pracovní zátěže učitelů v Anglii a na Slovensku.

Rámeček 2.1 Snižování pracovního vytížení učitelů

Anglie (Velká Británie)

V roce 2014 byl z podnětu Ministerstva školství (Department for Education) spuštěn projekt „Workload Challenge“, který měl řešit přílišné pracovní vytížení učitelů a podpořit kvalitu vzdělávání. Během první etapy online konzultací byly shromážděny návrhy a zpětná vazba k nadbytečným pracovním postupům. Za důležitá témata označili učitelé a odborníci na vzdělávání správu údajů, plánování a využívání zdrojů, neúčinné známkování a běžnou administrativu. Byly vytvořeny tři nezávislé kontrolní skupiny, které měly tyto zatěžující problémy vyřešit a najít funkční a dlouhodobá řešení tak, aby neměla negativní vliv na výsledky studentů. Workload Challenge se také zapojil do průzkumu o pracovním vytížení učitelů, poprvé představeném v roce 2016 a opakujícím se každé dva roky. Předběžná zjištění ukázala výsledky podobné těm z konzultací v roce 2014 o nejméně efektivních a zatěžujících zdrojích pracovního vytížení a poskytla doplňující informace o mechanismech, které pracovní vytížení snižují. Jedenáct školních výzkumných projektů, založených Národní akademií pro výuku a vedení (National College for Teaching and Leadership, t. č. výkonná agentura Ministerstva školství), shromáždilo další doporučení.

Sesbírané údaje umožnily ministerstvu školství poskytnout školám konkrétní podporu a pomohly jim omezit nadbytečné postupy, které nezlepšovaly životní příležitosti studentů. Aby se učitelé vyrovnali s pracovním přetížením, zmenšil se jejich stres a zmenšil se podíl těch, kteří svoji profesi opustí, byly mezi nimi a školami šířeny materiály o komunikaci a byly spuštěny pilotní projekty o správě údajů a odpovědnosti.

Zdroje: Department of Education (DfE), 2018, „Workload Challenge Research Project: overall summary“, <https://www.gov.uk/government/collections/reducing-school-workload#department-for-education-policy>;

Department of Education (DfE), 2015, „Government response to the Workload Challenge“, <https://www.gov.uk/government/collections/reducing-school-workload#department-for-education-policy>.

Slovensko

Po příkladu Spojeného království se snaží snížit značné administrativní vytížení učitelů také Slovensko. V roce 2015 pověřilo Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu pracovní skupinu složenou z odborníků na vzdělávání a úředníků ministerstva, aby učitelům ulevila od administrativní práce. Vybrané postupy tak byly zjednodušeny, zautomatizovány, nebo dokonce odstraněny. Slovensko popsalo svůj závazek na vypořádání se s problémem pracovního vytížení učitelů v prohlášení vlády a v prvním akčním plánu k Národnímu programu reform (2018–19).

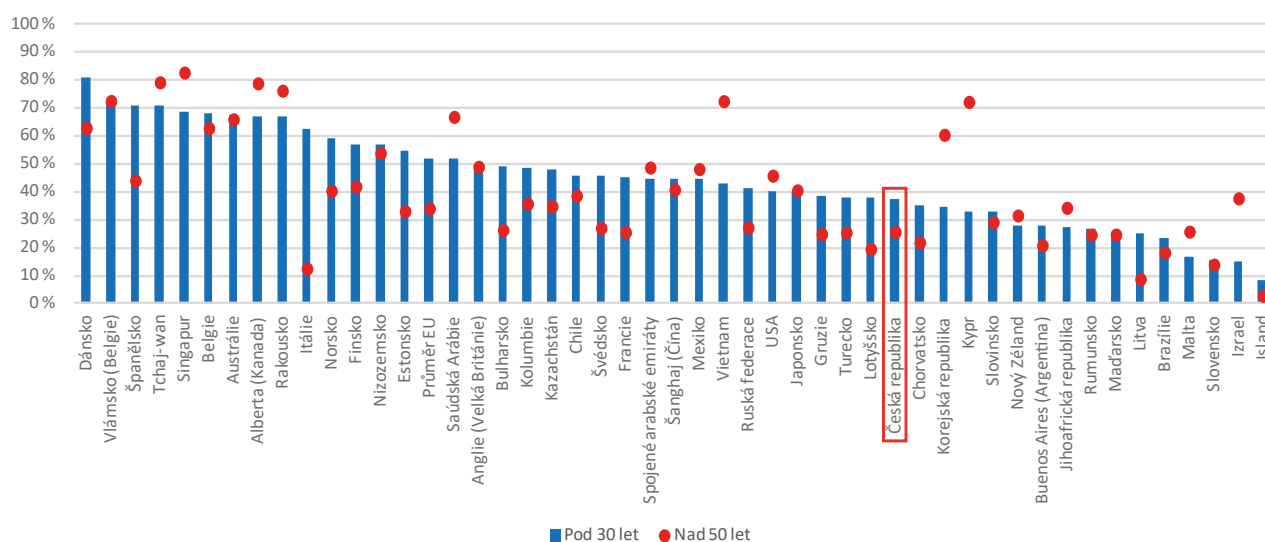
Zdroje: Ministry of Finance of the Slovak Republic, 2019, „National Reform Programme of the Slovak Republic 2019“, <https://www.mfsr.sk/en/finance/institute-financial-policy/strategic-documents/national-reform-program/>.

Spokojenost s pracovními podmínkami

V rámci šetření TALIS měli učitelé možnost vyjádřit, nakolik souhlasí (na škále rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím) s tím, že jsou spokojeni se svou pracovní smlouvou a platem, který za svou práci dostávají. V České republice je se svým platem spokojen výrazně nižší podíl učitelů (28 %), než je tomu v průměru ostatních zemí EU (38 %). Z grafu 2.12 je patrné, že Česká republika patří k zemím, kde spokojenost s výdělkem klesá s rostoucím věkem učitelů, což může být odrazem velice pozvolného růstu finančního ohodnocení s přibývajícím praxí učitelů. Se

svým platem je spokojeno 37 % učitelů mladších 30 let a pouze 26 % učitelů starších 50 let. Obdobná situace byla zjištěna například v Lotyšsku, Chorvatsku, Turecku či Gruzii. Nejvyšší míra spokojenosti učitelů mladších 30 let s platem byla kromě asijských zemí zjištěna v Dánsku, Vlámsku (Belgii) a ve Španělsku. Naopak nejméně jsou mladí učitelé spokojeni se svými platy na Maltě, Slovensku, v Izraeli a na Islandu.

Graf 2.12 Podíl učitelů různých věkových kategorií, kteří rozhodně souhlasí nebo souhlasí s tím, že jsou spokojeni s platem, který dostávají za svou práci



V České republice nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami. Určité rozdíly v postojích učitelů se projevily na úrovni typu školy, kde učitelé víceletých gymnázií méně často deklarují spokojenost s platem (spokojeno je 20 % učitelů) v porovnání s jejich kolegy ze základních škol (spokojenost uvádí 30 % učitelů). Spokojenost s platy je rovněž vyšší na venkově (v obcích do 3 000 obyvatel je se svým platem spokojeno 34 % učitelů) než ve velkých městech (ve městech nad 100 000 obyvatel vyjadřuje spokojenost s platem 21 % českých učitelů), což může být dáno odlišnou cenovou hladinou v těchto lokalitách. Tento rozdíl je ze sledovaných zemí jeden z nejvyšších. V průměru EU nebyly rozdíly mezi velkými městy a venkovem zjištěny.

Učitelé dále odpovídali, zda jsou bez ohledu na plat spokojeni s podmínkami své pracovní smlouvy (např. odměny, rozvržení pracovní doby). Tři čtvrtiny českých učitelů rozhodně souhlasí nebo souhlasí, že jsou se svou pracovní smlouvou spokojeni, čímž převyšují průměr EU o 11 % (průměr EU činí 66 %). Míra spokojenosti se neliší u mužů a žen, u učitelů různého věku či s různou délkou praxe. O něco vyšší míra spokojenosti byla zjištěna u učitelů působících na venkově oproti učitelům vyučujícím ve velkých městech, nicméně rozdíly nejsou statisticky významné.

Kromě spokojenosti s platem a pracovní smlouvou šetření TALIS zjišťovalo také postoje učitelů vůči konkrétní škole, v níž pracují.¹⁶ Z odpovědí českých učitelů vyplývá, že každý desátý z nich rozhodně souhlasí nebo souhlasí s tím, že by rád přešel, kdyby to bylo možné, na jinou školu. Vyšší podíl takových učitelů pak nalezneme mezi učiteli mladších 30 let (15 %) než mezi učiteli nad 50 let (9 %).

¹⁶ Učitelé se k jednotlivým výroklům vyjadřovali na škále rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím.

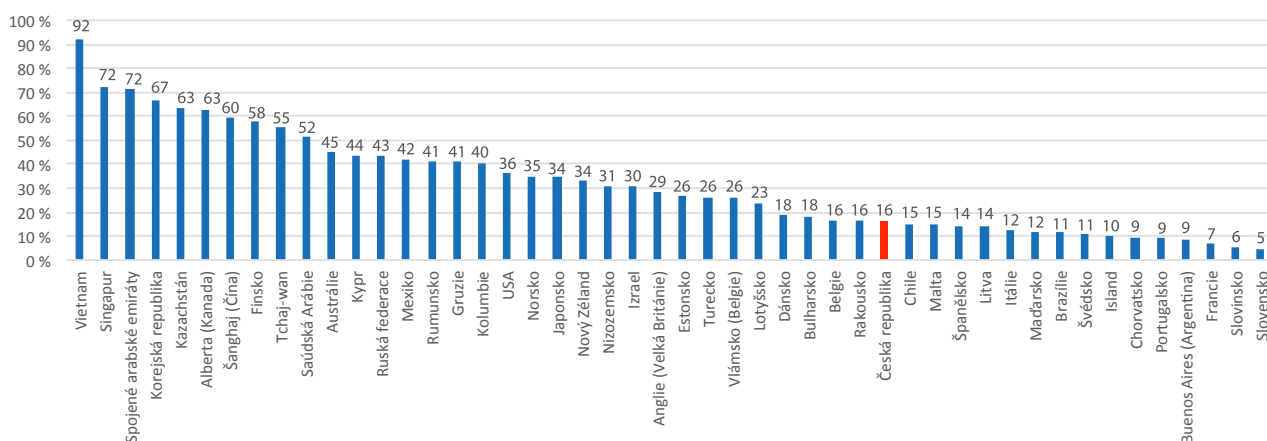
91 % učitelů v České republice práce na jejich škole těší a 87 % učitelů by doporučilo svou školu jako dobré pracoviště. 96 % učitelů pak vyjádřilo spokojenost se svým výkonem na své současné škole. U všech uvedených výroků se podíly spokojených učitelů základních škol a víceletých gymnázií neliší.

Vnímaná prestiž učitelského povolání

Spokojenost učitelů v zaměstnání a to, jak obecně nahlíží na svou profesi, může být mimo jiné odrazem vnímané prestiže učitelského povolání. V České republice, stejně jako v celé řadě dalších evropských zemí, se opakovaně ukazuje, že učitelé smýšlejí o svém povolání méně pozitivně, než jak je vnímá společnost.

Z šetření TALIS vyplývá, že jen 16 % českých učitelů se domnívá (rozhodně souhlasí či souhlasí), že společnost si váží profese učitele (v roce 2013 to bylo 12 %). Mezi začínajícími učiteli je tento podíl vyšší (21 %) než mezi zkušenějšími kolegy s praxí nad 5 let (15 %), což je odrazem klesající míry vnímané prestiže učitelského povolání s rostoucím věkem učitelů. Rozdíl ve vnímání prestiže učiteli základních škol a víceletých gymnázií nebyl zjištěn. Ukazuje se však, že muži jsou v otázce prestiže svého povolání optimističtější než ženy. Názor, že učitelská profese je společností ceněná, zastává 24 % mužů a 13 % žen.

Graf 2.13 Podíl učitelů, kteří rozhodně souhlasí či souhlasí s tím, že povolání učitele si společnost váží



V grafu 2.13 je vyobrazeno, že obdobně nízký, případně ještě nižší podíl učitelů, kteří se domnívají, že společnost si povolání učitele váží, byl zjištěn v celé řadě evropských zemí: na Maltě, ve Španělsku, Litvě, Itálii, Maďarsku, Švédsku a na Islandu. Méně než 10% podíl učitelů, kteří se domnívají, že si společnost váží učitelské profese, byl zjištěn v Chorvatsku, Portugalsku, Francii, ve Slovinsku a na Slovensku. Na Slovensku je tento podíl nejnižší ze všech zúčastněných zemí, činí 5 %. Nejvyšší prestiže se učitelé dle svého názoru těší tradičně v asijských zemích (Vietnam, Singapur, Spojené arabské emiráty), z evropských zemí potom ve Finsku. Tato informace doplňuje informace o statusu učitelské profese v těchto zemích, uvedené v kapitole 2.1.1. Příklad opatření, jež odráží snahy vylepšovat obraz učitelské profese v Estonsku, uvádí informační rámeček 2.2.

Rámeček 2.2 Zvyšování spokojenosti u učitelů

Estonsko

Hlavním cílem Strategie celoživotního učení 2014–2020 v Estonsku je zajištění spokojenosti učitelů a jejich dobrého obrazu ve společnosti. Kroky vlády jako navyšování platů nebo reformy organizace práce mají zajistit, aby se učitelská profese stala ve společnosti vysoce ceněná. Ve snaze nalákat nejvhodnější kandidáty a vytvořit z učitelství atraktivní zaměstnání byly průměrné platy učitelů nastaveny tak, aby odpovídaly požadované odbornosti a získaným dovednostem, a platy začínajících učitelů byly vybrány k tomu, aby posílily oblibu učitelství mezi mladými lidmi. Platový systém učitelů má nadále podněcovat profesní rozvoj, a to například možností výběru půlročního volna, které se využije ke splnění zadaných individuálních úkolů.

Estonsko ohodnocuje učitelskou profesi jak pomocí nárůstu platů, tak pomocí profesního ocenění a tím rozšiřuje společenské povědomí o pracovnících ve školství. Na každoroční slavnosti Učitel roku se udělují vyznamenání, která oceňují příspěvi nejvýznamnějších odborníků ke kvalitě vzdělávání a k podpoře studentů.

Zdroj: Ministry of Education and Research, 201, „The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020”, <https://www.hm.ee/en/estonian-lifelong-learning-strategy-2020>.

Všeobecně nízká úroveň vnímané prestiže učitelského povolání je nepochybně jedním z důležitých faktorů, který negativně ovlivňuje dostatek učitelů na pracovním trhu: dotýká se nejen schopnosti přitáhnout nové kvalitní a motivované uchazeče o studium pedagogických fakult, ale také předčasných odchodů začínajících učitelů ze školství do jiných oborů.¹⁷ To, jak učitelé sami nahlíží na svou profesi, nemusí nicméně reflektovat míru prestiže, jakou tomuto povolání připisuje společnost v dané zemi. Z průzkumů realizovaných v celé řadě evropských zemí (např. Španělsku, Lotyšsku, Polsku) vyplývá, že veřejnost nahlíží na toto povolání pozitivněji, pokud jde o míru prestiže, než samotní učitelé, což se potvrzuje také v případě českých učitelů.¹⁸

To, že si společnost učitelů považuje, nicméně nemění nic na skutečnosti, že jen malý podíl z nich by si takové povolání zvolilo, neboť se jedná o finančně výrazně podhodnocený obor, který může jen obtížně konkurovat ostatním sférám trhu práce. Při snaze o zvyšování atraktivity učitelského povolání pro nové uchazeče je však třeba mít na paměti nejen otázku financí a pracovních podmínek, ale také způsob, jakým je obraz učitelské profese v dané zemi vytvářen, např. mediálně. To je důvodem, proč se celá řada zemí (např. Norsko, Finsko, Španělsko, Francie) cíleně soustředí na zlepšování obrazu učitele ve společnosti prostřednictvím kampaní zaměřených na zvyšování společenské prestiže učitelského povolání.¹⁹

Zajímavé výsledky přináší srovnání zjištění z šetření TALIS 2018 o vnímané prestiži učitelské profese s hodnotami indexu GTSI (Global Teacher Status Index).²⁰ Index GTSI popisuje míru uznání učitelské profese širokou veřejností ve 35 zemích světa (z nichž 24 se účastnilo šetření TALIS 2018). Index

17 Je třeba upozornit, že výsledky šetření TALIS 2018 nepostihují absolventy pedagogických fakult, kteří dali přednost jinému než učitelskému povolání, ani učitele, kteří učitelskou profesi v počátku kariéry opustili.

18 Šetření Centra pro výzkum veřejného mínění z roku 2016 naznačuje, že česká společnost si cení učitelského povolání poměrně vysoko. Ze seznamu 26 profesí, které respondenti řadili podle toho, nakolik si jich váží, byli učitelé základních škol zařazeni průměrně na pátou příčku za lékaře, vědce, zdravotní sestry a učitele na VŠ a před povolání, jako je např. soudce. Více viz tisková zpráva Prestiž povolání – únor 2016, CVVM 2016.

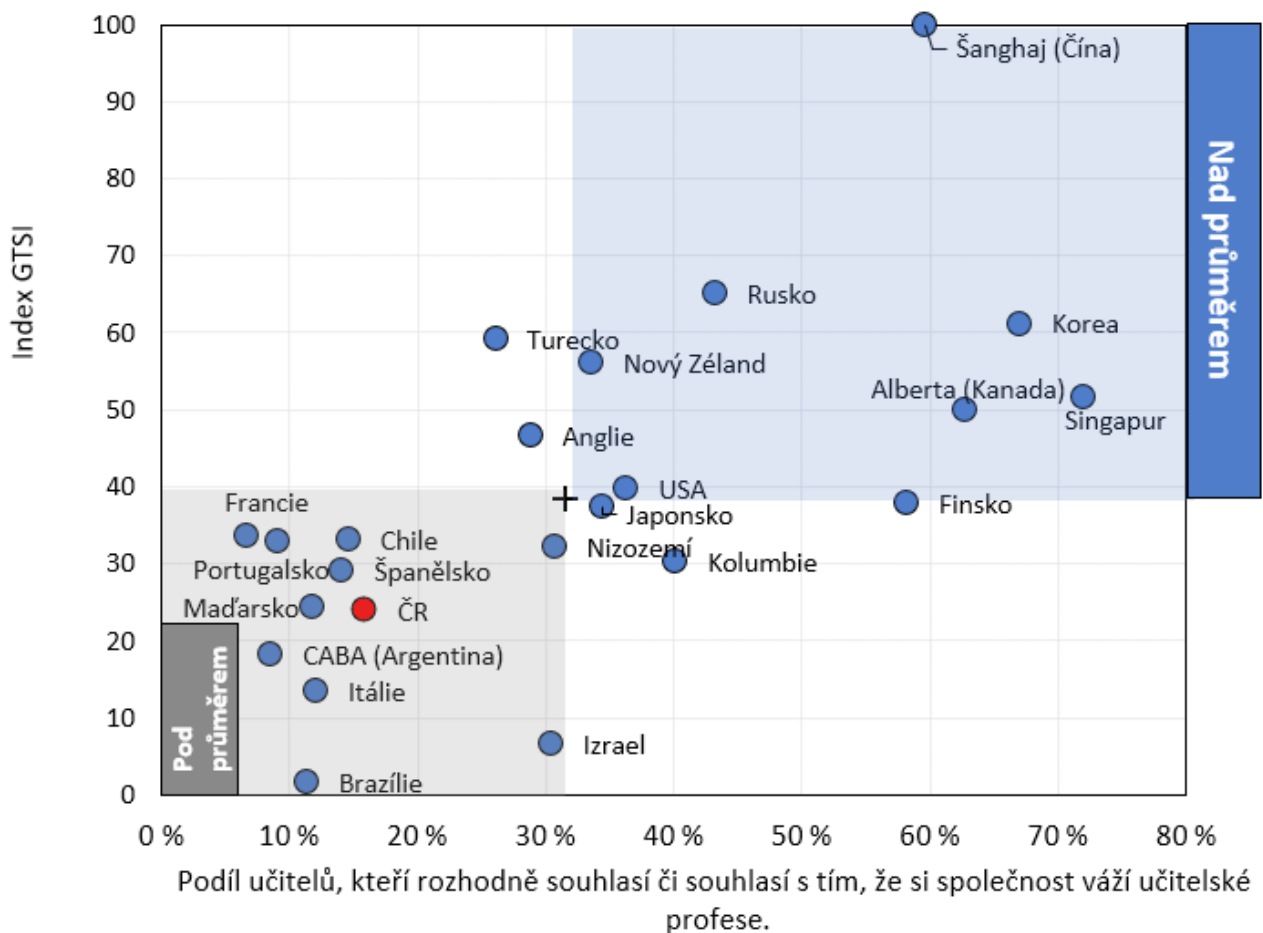
19 Více o jednotlivých národních výzkumech a kampaních viz Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie.

20 Mezinárodní index vyvinutý nadací Varkey. Index kombinuje umístění učitelské profese (učitelé na prvním a na druhém stupni) na žebříčku povolání, umístění statusu učitelské profese na základě podobnosti s jinými profesemi a umístění odvozené od míry respektu, jakého se učitelům dostává od žáků.

GTSI z roku 2018 potvrzuje zjištění TALIS, že učitelům v asijských zemích se dostává obecně vyššího respektu než učitelům v jiných částech světa.

Spontánní postoje veřejnosti vůči učitelům měří tzv. implicitní index GTSI, který byl zkonstruován na základě nevědomých, automaticky vybavovaných pocitů a asociací respondentů v souvislosti s nějakým předmětem či skupinou. Právě zkoumání nevědomých postojů nabízí další perspektivu v hodnocení popularity učitelské profese. Graf 2.14 znázorňuje silnou pozitivní korelaci mezi hodnotami implicitního indexu GTSI a podíly učitelů, kteří se domnívají, že společnost si cení učitelské profese.²¹ Česká republika se nachází v levém dolním rohu spolu např. s Itálií, Maďarskem, se Španělskem či s Francií. V těchto zemích byl zjištěn nízký index GTSI a nízký podíl učitelů, kteří se domnívají, že si společnost učitelů váží. Naopak v zemích, jako je Singapur, Korea či Šanghaj (Čína), byly zjištěny vysoké hodnoty indexu GTSI a rovněž vysoké podíly učitelů, podle nichž si společnost učitelské profese váží.²²

Graf 2.14 Hodnota indexu GTSI a podíl učitelů, kteří se domnívají, že si společnost váží učitelské profese



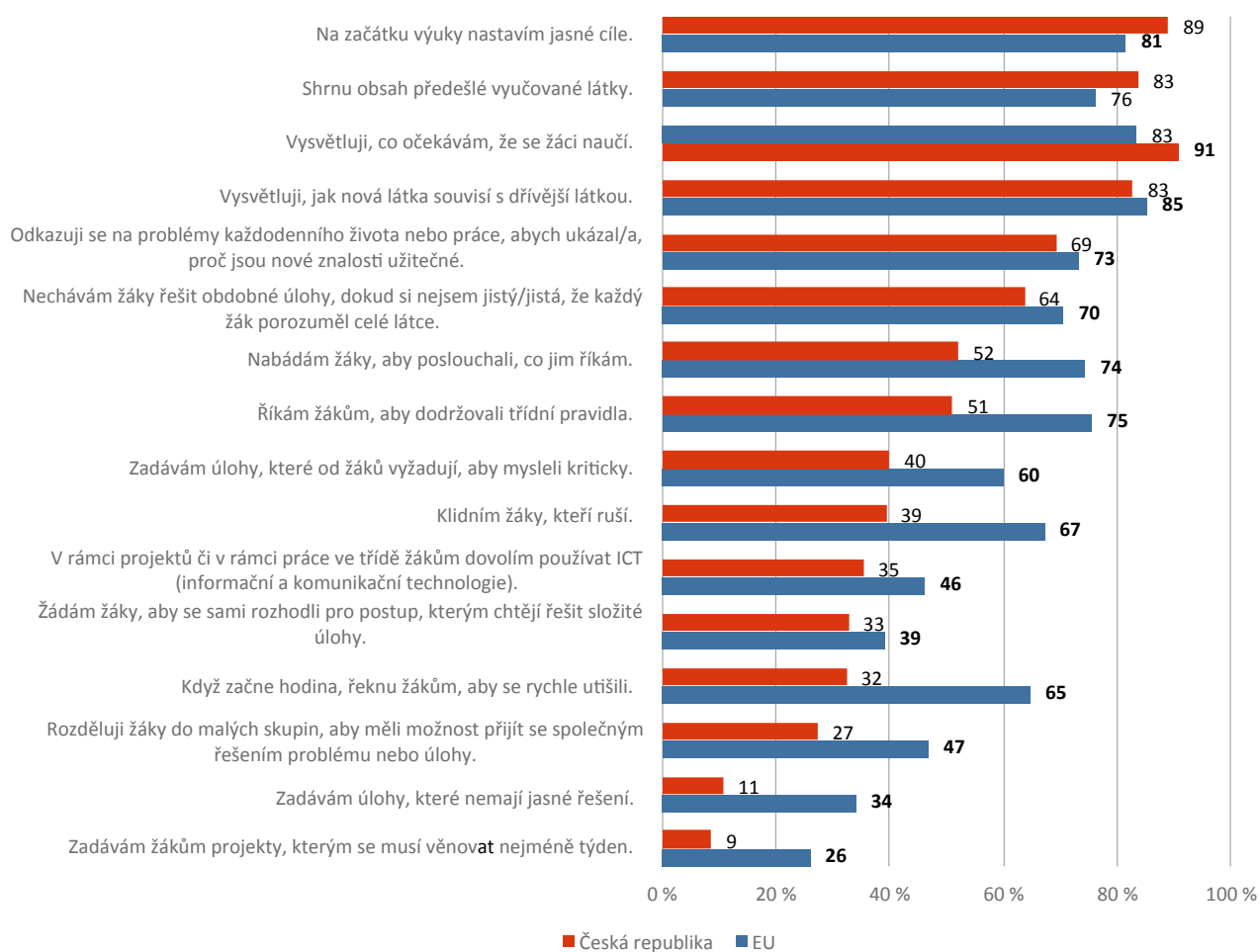
21 Hodnota korelačního koeficientu $r = 0,67$.

22 Pro více informací viz mezinárodní zpráva TALIS 2018, díl 2.

3.1 Náplň hodin

Šetření TALIS 2018 může pomoci zjistit, jak z pohledu učitelů vypadá výuka v České republice a do jaké míry (jak často) využívají učitelé ve své výuce vybrané metody a přístupy ve srovnání s jejich kolegy v zahraničí. Z grafu 3.1 vyplývá několik zajímavých skutečností.

Graf 3.1 Podíl učitelů, kteří ve výuce ve vybrané třídě často nebo vždy využívají uvedené postupy



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

Výsledky mohou indikovat **relativně dobrou situaci v oblasti kázeňského klimatu na základních školách a víceletých gymnáziích** ve srovnání se situací v EU, neboť čeští učitelé mnohem méně často klidní žáky, kteří ruší (často nebo vždy 39 % v ČR, 67 % v EU), říkají žákům, aby dodržovali třídní pravidla (51 % v ČR, 75 % v EU), nabádají žáky, aby poslouchali, co jim učitel říká (52 % v ČR, 74 % v EU), a na začátku hodiny žákům říkají, aby se rychle utišili (32 % v ČR, 65 % v EU). Toto zjištění je v souladu s tím, že v České republice učitelé tráví podprůměrný podíl času vyučovací hodiny zjedná-

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 zkušenější (nad 5 let praxe) a méně zkušenější 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 učitelé 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 %).

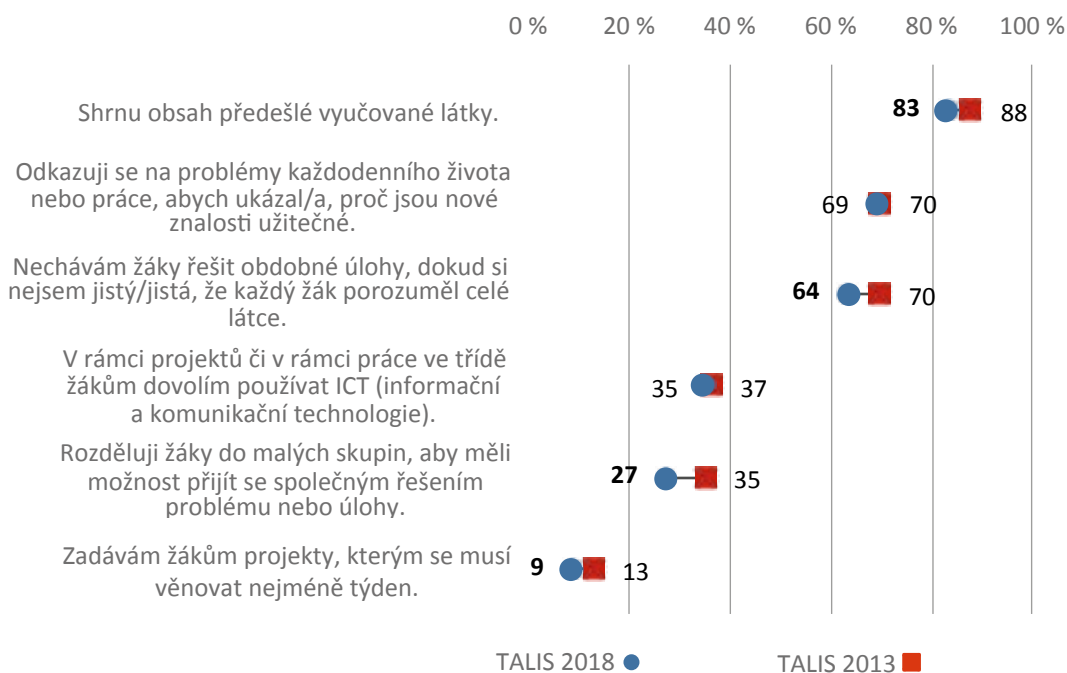
Z těchto 16 postupů využívaných učitelé ve výuce, na které se dotazovalo šetření TALIS 2018, se šest z nich shodovalo s postupy zjišťovanými i v šetření TALIS 2013 (tři se týkaly jasnosti a srozumitelnosti výuky, jedna strategií aktivujících náročnější kognitivní procesy a zůstaly zachovány i položky

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.

týkající se využívání ICT a projektové výuky), tudíž je možné srovnávat výsledky v čase. Ve čtyřech z těchto šesti sledovaných postupů uvedl v šetření TALIS 2018 v porovnání s TALIS 2013 významně menší podíl českých učitelů, že je využívá často nebo vždy. Jde o rozdělování žáků do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy (o 8 p. b. méně), o řešení obdobných úloh, dokud si učitel není jistý, že každý žák porozuměl celé látce (o 6 p. b. méně), o shrnutí obsahu vyučované látky (o 5 p. b. méně) a o zadávání projektů, kterým se musí žáci věnovat nejméně týden (o 4 p. b.).

Graf 3.2 Podíly učitelů využívající často nebo vždy uvedené postupy ve srovnání TALIS 2013 a TALIS 2018

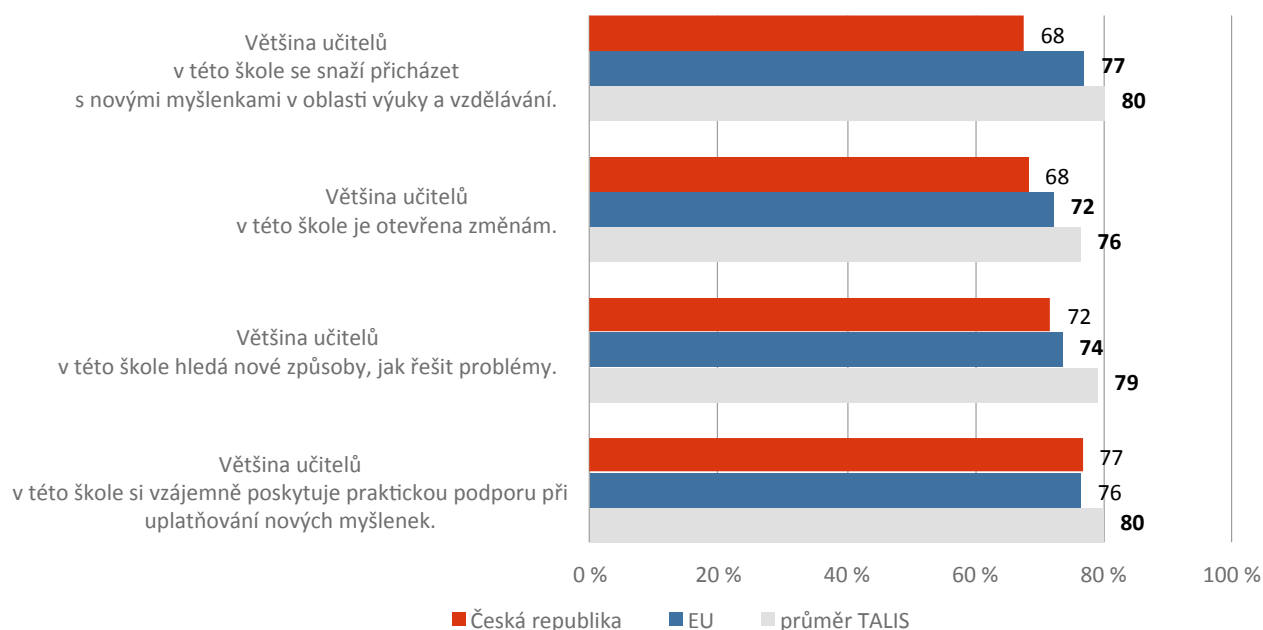


Pozn.: Tučně jsou označeny statisticky významné rozdíly mezi TALIS 2013 a TALIS 2018.

3.2 Otevřenost vůči novým nápadům

Do jaké míry jsou aktéři ve školách otevřeni změnám? Jak posuzují připravenost svých kolegů přijímat nové nápady a inovovat výuku? Na tyto a podobné otázky se TALIS 2018 ptal jak učitelů, tak i ředitelů škol. Výsledky šetření naznačují, že se pohledy těchto dvou aktérů v České republice diametrálně odlišují (graf 3.3 a graf 3.5).

Graf 3.3 Podíl učitelů, kteří souhlasí nebo zcela souhlasí s uvedenými výroky týkajícími se otevřenosti kolegů novým nápadům a inovacím



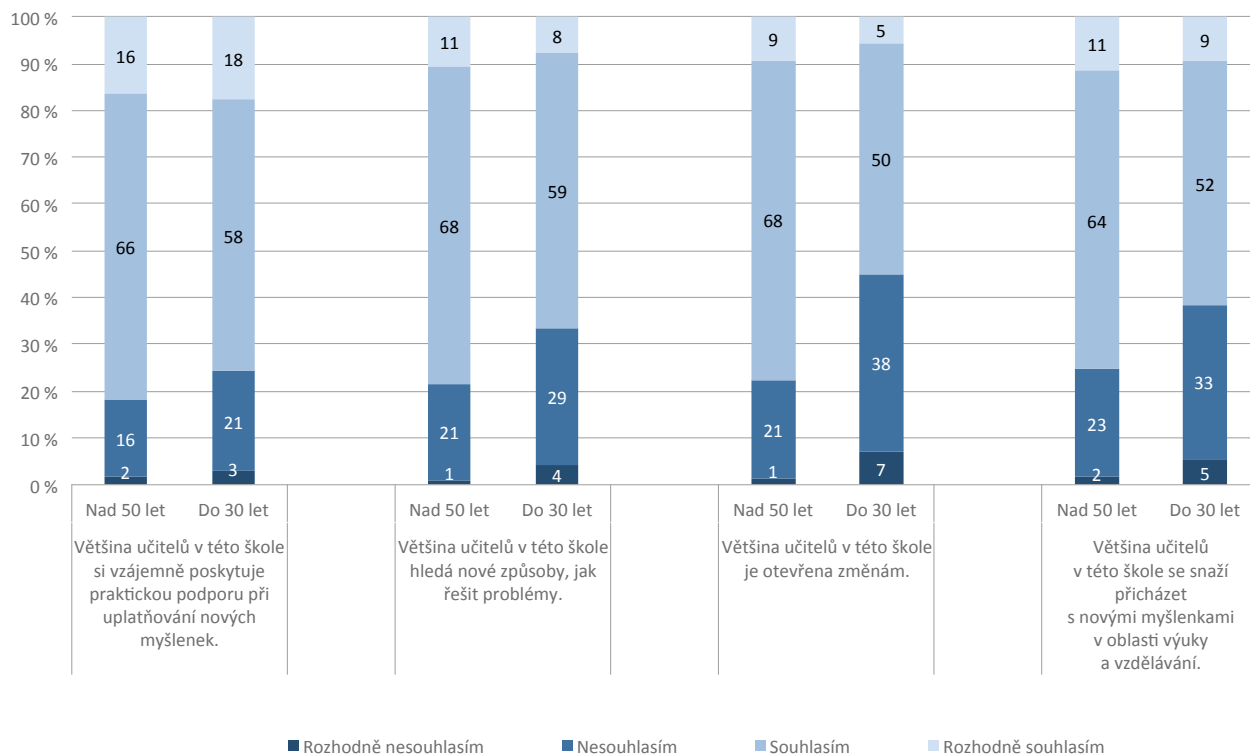
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU a mezi ČR a TALIS jsou zvýrazněny tučně.

Graf 3.3 ukazuje, že z pohledu učitelů je **hodnocení otevřenosti vůči inovacím** v EU v průměru nižší než ve všech státech zapojených do TALIS 2018. V porovnání s EU pak nižší podíl českých učitelů souhlasí či rozhodně souhlasí s tvrzením, že „Většina učitelů v této škole je otevřena změnám“ a „Většina učitelů v této škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání“, u zbylých dvou výroků nejsou rozdíly statisticky významné.

Obecnějším rysem nejen v České republice, ale i v 35 dalších státech účastnících se šetření TALIS 2018, je skutečnost, že starší učitelé (50 a více let) hodnotí otevřenost kolegů novým nápadům výrazně lépe než učitelé mladší (do 30 let). V České republice se tato souvislost ukazuje ve všech čtyřech položkách zaměřených na hodnocení otevřenosti učitelů novým nápadům (graf 3.4), přičemž největší rozdíly mezi mladšími a staršími učiteli se podle šetření TALIS 2018 ukazují v hodnocení otevřenosti učitelů změnám (rozdíl v podílu starších a mladších učitelů, kteří s výrokem souhlasí či rozhodně souhlasí, je 22 p. b.), nejnižší v hodnocení poskytování vzájemné praktické podpory při uplatňování nových myšlenek (6 p. b.). Tyto výsledky lze částečně vysvětlit generačními rozdíly, kdy starší učitelé mohou mít větší tendenci spoléhat se na osvědčené a prověřené postupy. To může vést k tomu, že mladší učitelé, jejichž kolegové v učitelském sboru jsou pravděpodobně starší než oni, mají tendenci hodnotit otevřenost kolegů méně pozitivně (a totéž platí i obráceně). Rozdíly jsou patrné rovněž u učitelů podle délky praxe (ve skupině učitelů s délkou praxe do 5 let je o 10 p. b. méně učitelů, kteří vnímají kolegy jako otevřené změnám, než ve skupině učitelů s praxí nad 5 let). Výsledky odráží mj. úzkou korelaci mezi věkem učitele a délkou praxe.

Naopak hodnocení míry otevřenosti novým nápadům z pohledu učitelů se neliší podle velikosti města/vesnice ani podle (ředitelem odhadovaného) podílu socioekonomicky znevýhodněných žáků ve škole.

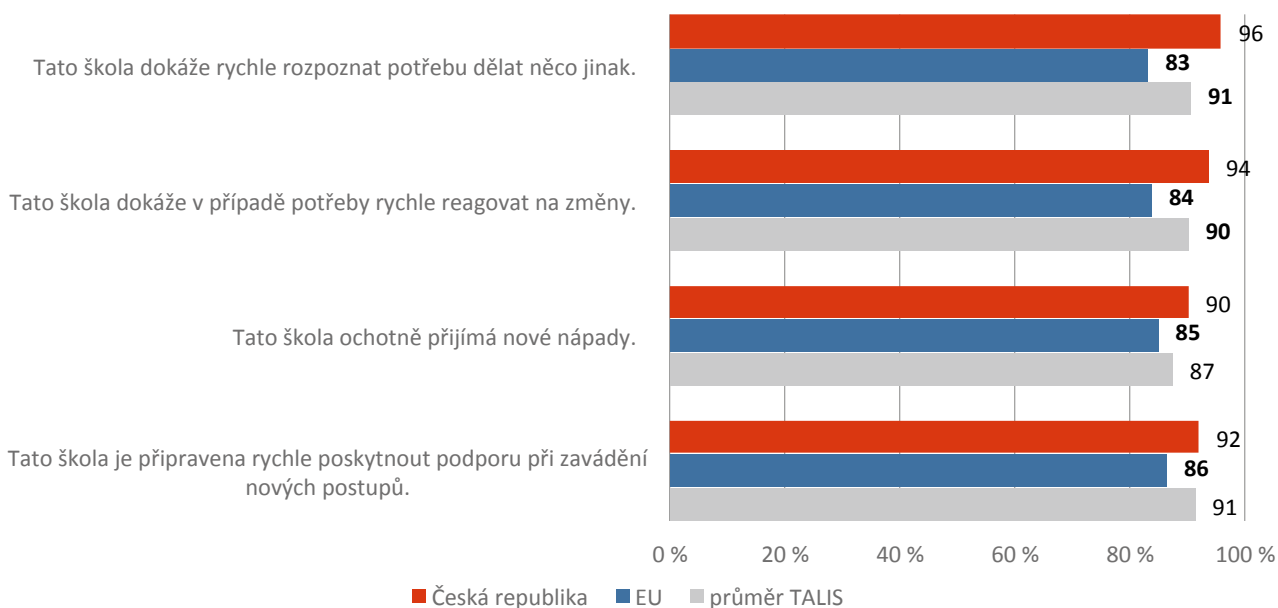
Graf 3.4 Hodnocení otevřenosti změnám podle věku učitelů



S poměrně negativním vnímáním otevřenosti vůči novým nápadům učitelé kontrastuje **pohled ředitelů na otevřenost jejich školy jako celku**. Celkově ji pozitivně hodnotí většina ředitelů škol zapojených do šetření TALIS 2018, ve srovnání s EU ji čeští ředitelé hodnotí mnohem pozitivněji. Tato zjištění by mohla naznačovat, že ředitelé v ČR si jsou vědomi poměrně velkých příležitostí k zavádění inovací, které jim v českém kontextu poskytuje vysoká autonomie škol.²⁵ Reálně však ředitelé možná nemají dostatek časových kapacit svůj pohled promítnout v rámci pedagogického vedení učitelů (viz také kapitola 3.7).

²⁵ Blíže viz národní zpráva z šetření PISA 2012 (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy>).

Graf 3.5 Podíl ředitelů, kteří souhlasí nebo rozhodně souhlasí s uvedenými výroky týkajícími se otevřenosti školy novým nápadům a inovacím



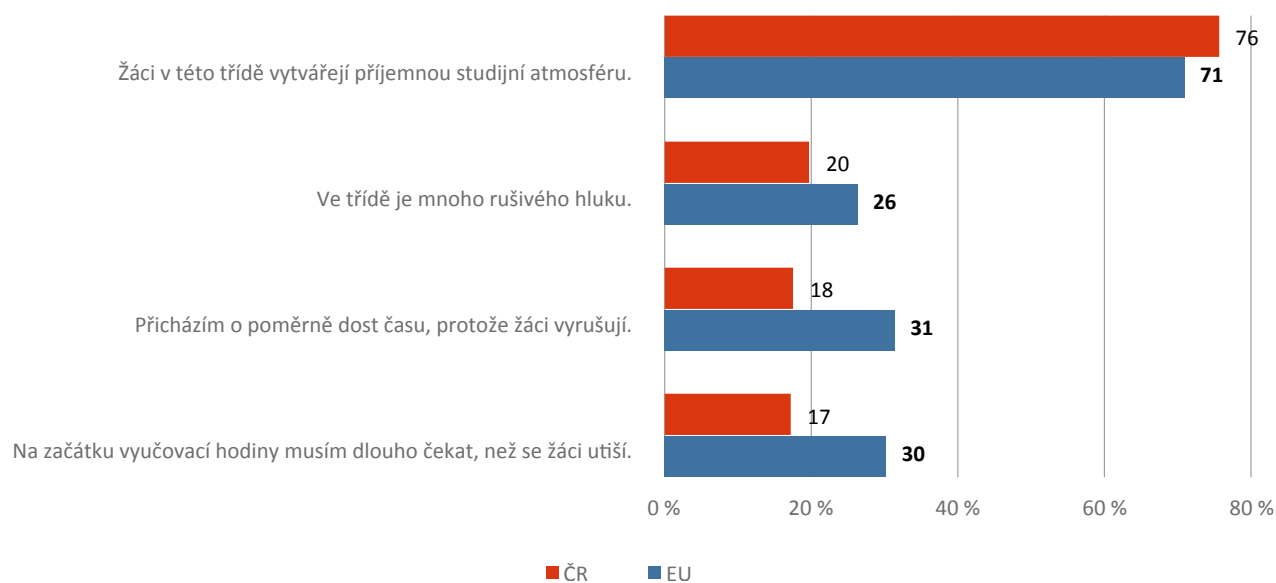
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

3.3 Kvalita prostředí pro učení a vyučování

Kvalitní prostředí pro učení a vyučování se mimo jiné vyznačuje dobrým kázeňským klimatem ve vyučování, dobrými vztahy mezi učiteli a žáky a také bezpečným prostředím pro žáky i učitele. Šetření TALIS 2018 se zaměřilo na všechny tyto tři aspekty.

Učitelé byli dotazováni na míru souhlasu se čtyřmi tvrzeními týkajícími se **kázeňského klimatu** ve vybrané třídě (mohli volit z variant rozhodně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím). Jak ukazuje graf 3.6, čeští učitelé vnímají kázeňské klima v jimi vybrané třídě celkově lépe než učitelé zemí EU. Vnímání kázeňského klimatu úzce souvisí s celkovým složením vybrané třídy – čím větší podíl žáků s problémy v chování se podle učitele ve vybrané třídě nachází, tím spíše souhlasí s výrokem, že musí dlouho čekat, než se žáci utiší, že přichází o poměrně hodně času, protože žáci vyrušují, nebo že je ve třídě hodně hluku, a tím spíše nesouhlasí s výrokem, že žáci ve vybrané třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru. Obdobná, ačkoli statisticky slabší souvislost pak byla identifikována i v případě žáků se SVP (s jejich zvyšujícím se uváděným podílem ve vybrané třídě se zhoršuje vnímání kázeňského klimatu učitelem). Vnímání kázeňského klimatu ve vybrané třídě dále úzce souvisí se subjektivně vnímanou zdatností učitelů (kapitola 3.4) – čím je menší míra, do jaké učitelé dle svého posouzení zvládají udržovat kázeň, tím hůře také vnímají kázeňské klima ve vybrané třídě.

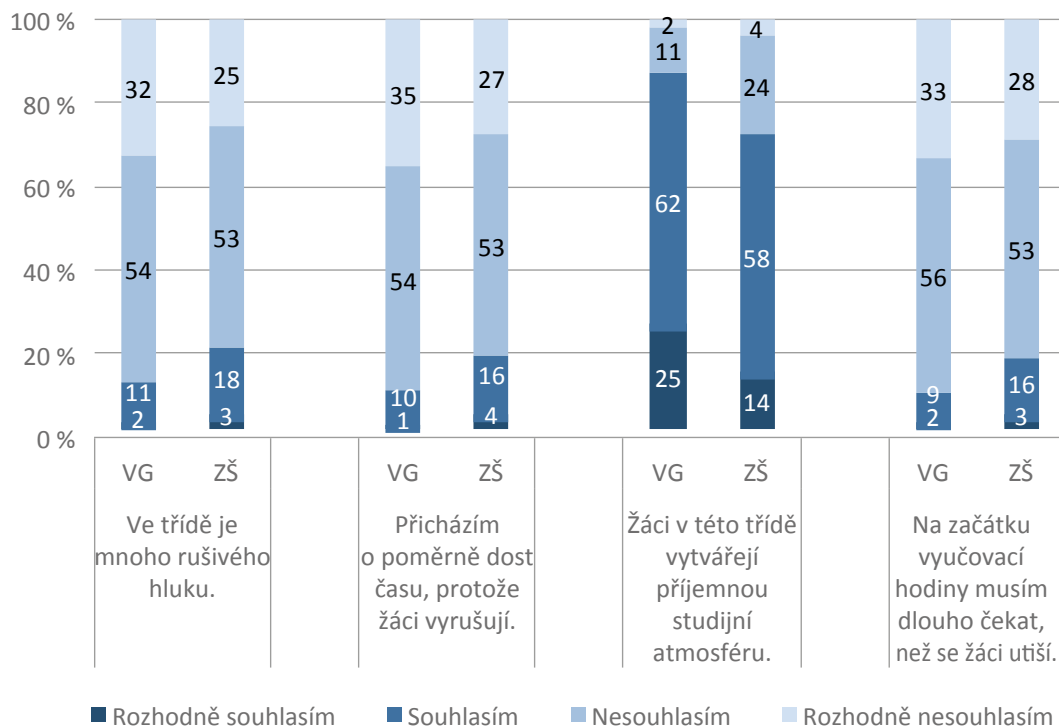
Graf 3.6 Podíl učitelů, kteří souhlasí či zcela souhlasí s tvrzeními týkajícími se kázeňského klimatu ve vybrané třídě



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

Poměrně výrazné rozdíly se ukazují při srovnání odpovědí učitelů podle typů škol, neboť učitelé gymnázií hodnotí kázeňské klima v jimi vybrané třídě významně lépe než učitelé základních škol (graf 3.7), a to ve všech čtyřech položkách. Nejmarkantnější (tj. 15 p. b.) je rozdíl mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií v míře souhlasu s tvrzením, že žáci vytvářejí příjemnou studijní atmosféru.

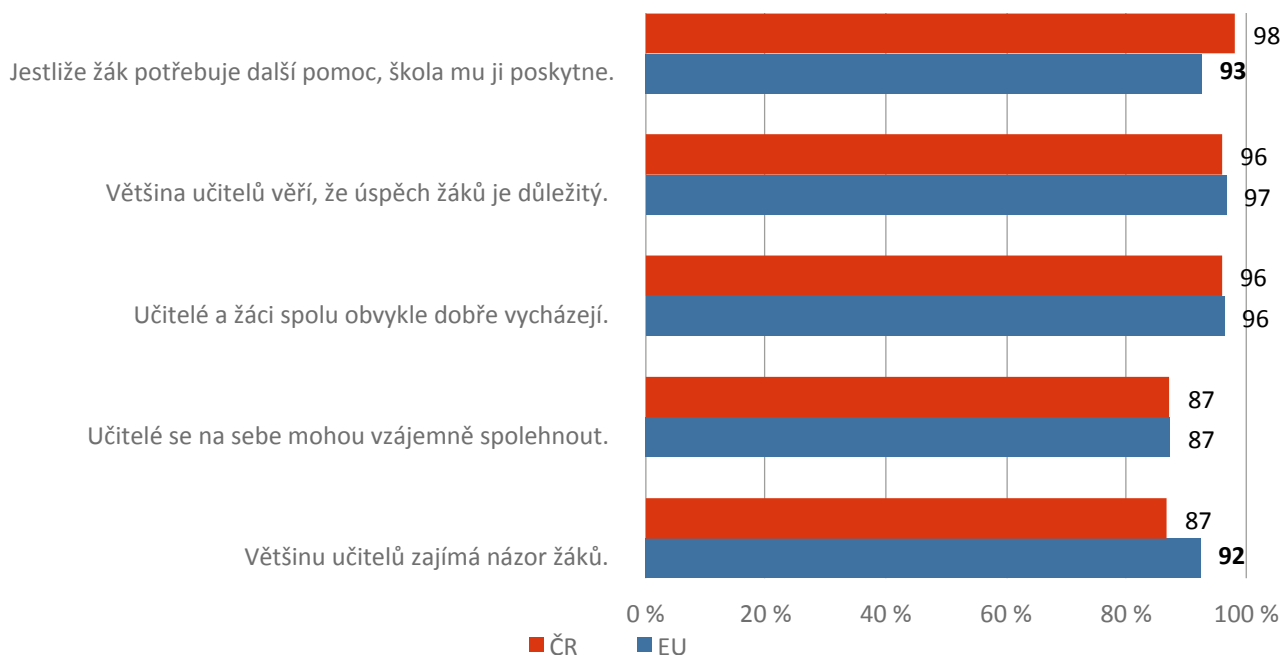
Graf 3.7 Vnímání kázeňského klimatu – srovnání pohledu učitelů základních škol a gymnázií



Druhým zkoumaným aspektem kvality prostředí pro vyučování a učení byly v šetření TALIS 2018 **vztahy mezi učiteli a žáky**. Graf 3.8 ukazuje, že většina českých učitelů hodnotí tyto vztahy pozitivně – 98 % souhlasí s tvrzením, že potřebuje-li žák další pomoc, škola mu ji poskytne, 96 % s tvrzením, že většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý a že učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí, podle 87 % dotázaných se učitelé (v dané škole) na sebe mohou vzájemně spolehnout a stejný podíl dotázaných také souhlasí s tvrzením, že většinu učitelů zajímá názor žáků. Významnější rozdíly oproti zemím EU jsou jen v této poslední položce (v EU s tvrzením, že většinu učitelů zajímá názor žáků, souhlasí o 6 p. b. učitelů více) a v otázce poskytování pomoci žákům, kteří ji potřebují (v EU souhlasí s tímto tvrzením o 6 p. b. méně učitelů). Celkově tedy výsledky TALIS 2018 naznačují, že je vnímání vztahů mezi českými učiteli a žáky a mezi učiteli ve sboru navzájem pozitivní.

Pohled učitelů se ale ne vždy setkává s pohledem žáků, který nemusí být tak pozitivní. Např. v rámci tematické inspekční činnosti zaměřené na matematickou gramotnost²⁶ byl zjišťován i pohled žáků. Ti např. odpovídali, jak často jim učitel říká, v čem jsou v matematice dobří a v čem jsou jejich slabiny. Tři čtvrtiny žáků se s takovou zpětnou vazbou setkaly jen občas nebo vůbec. Méně pozitivní jsou i zjištění od žáků z PISA 2015.²⁷ Jedna z otázek zjišťovala, jak často dochází k vybraným situacím v hodinách přírodovědného předmětu. Žáci např. odpovídali, jak často učitel pomáhá žákům s učením. Polovina žáků se s tím nesetkala nikdy nebo jen v některých hodinách. Když žáci odpovídali, jak často má učitel zájem o studijní pokroky každého žáka, nikdy nebo jen v některých hodinách se s tím setkala plná třetina žáků.

Graf 3.8 Podíl učitelů, kteří souhlasí či zcela souhlasí s uvedenými výroky týkajícími se vnímání kvality vztahů mezi učiteli a žáky



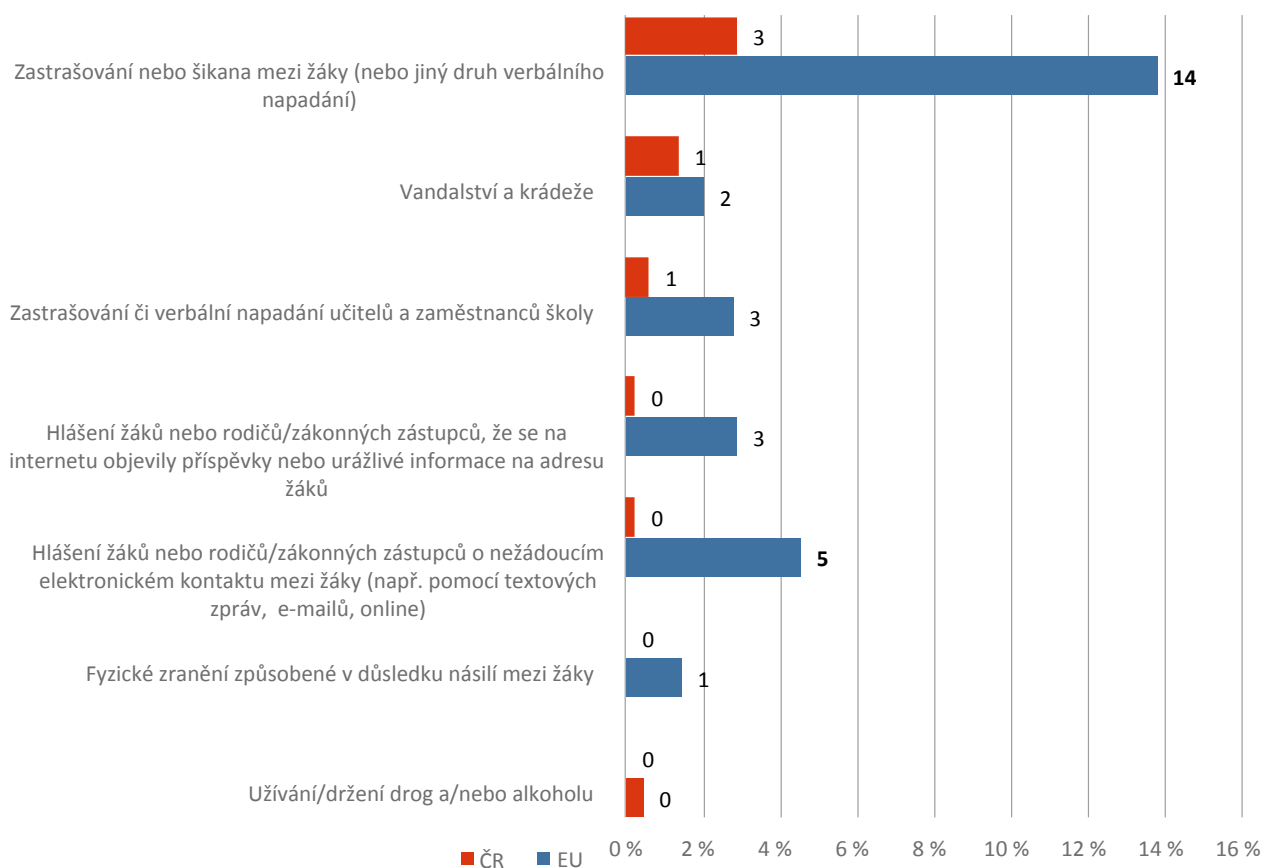
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

26 Tematická zpráva Rozvoj matematické gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, graf 12 (https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%3%a9%20zpr%3%a1vy/TZ-matematicka-gramotnost-2017-2018.pdf).

27 Vlastní analýza dat PISA 2015 pro ČR, otázka ST100 žakovského dotazníku (<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-a-dotazniky/Ceska-skolni-inspekce-zverejnuje-narodni-a-mezinar>).

Bezpečné prostředí ve škole je základním předpokladem pro učení žáků. TALIS 2018 mapoval bezpečnost prostředí pohledem ředitelů a dotazoval se jich, jak často dochází k vybraným jevům. Podle výsledků šetření (graf 3.9) je prostředí českých škol bezpečnější než prostředí škol v EU, tedy k uvedeným jevům podle výpovědí ředitelů dochází méně často. Se zastrašováním nebo šikanou mezi žáky se alespoň jednou týdně potýkají jen 3 % českých ředitelů, v zahraničí však jde o mnohem častější jev – v EU se s ním jednou či vícekrát týdně ve škole setkává v průměru 14 % ředitelů/škol, nejvíce v Belgii (36 %), na Maltě (30 %), dokonce i ve Finsku jde o 29 % ředitelů škol. S vandalstvím a krádežemi, zastrašováním či verbálním napadáním učitelů a zaměstnanců školy a s hlášením žáků nebo rodičů/zákonných zástupců, že se na internetu objevily příspěvky nebo urážlivé informace na adresu žáků nebo že došlo k nežádoucímu elektronickému kontaktu mezi žáky (např. pomocí textových zpráv, e-mailů, online), se setkala jednou či vícekrát týdně ne více než 1,4 % českých ředitelů a není příliš časté ani v zahraničí. Výskyt ostatních negativních a bezpečnost žáků ohrožujících jevů (fyzická zranění v důsledku násilí mezi žáky, užívání a držení drog nebo alkoholu) je pak podle ředitelů v českých školách méně častý než jednou týdně. Zejména zjištění týkající se kontaktu mezi žáky je nicméně potřeba interpretovat se značnou mírou opatrnosti, neboť by jinak mohla svádět k přehnaně optimistickým závěrům.²⁸

Graf 3.9 Podíl ředitelů, podle kterých dochází ve škole k uvedeným skutečnostem souvisejícím s bezpečným prostředím školy jednou za týden nebo denně



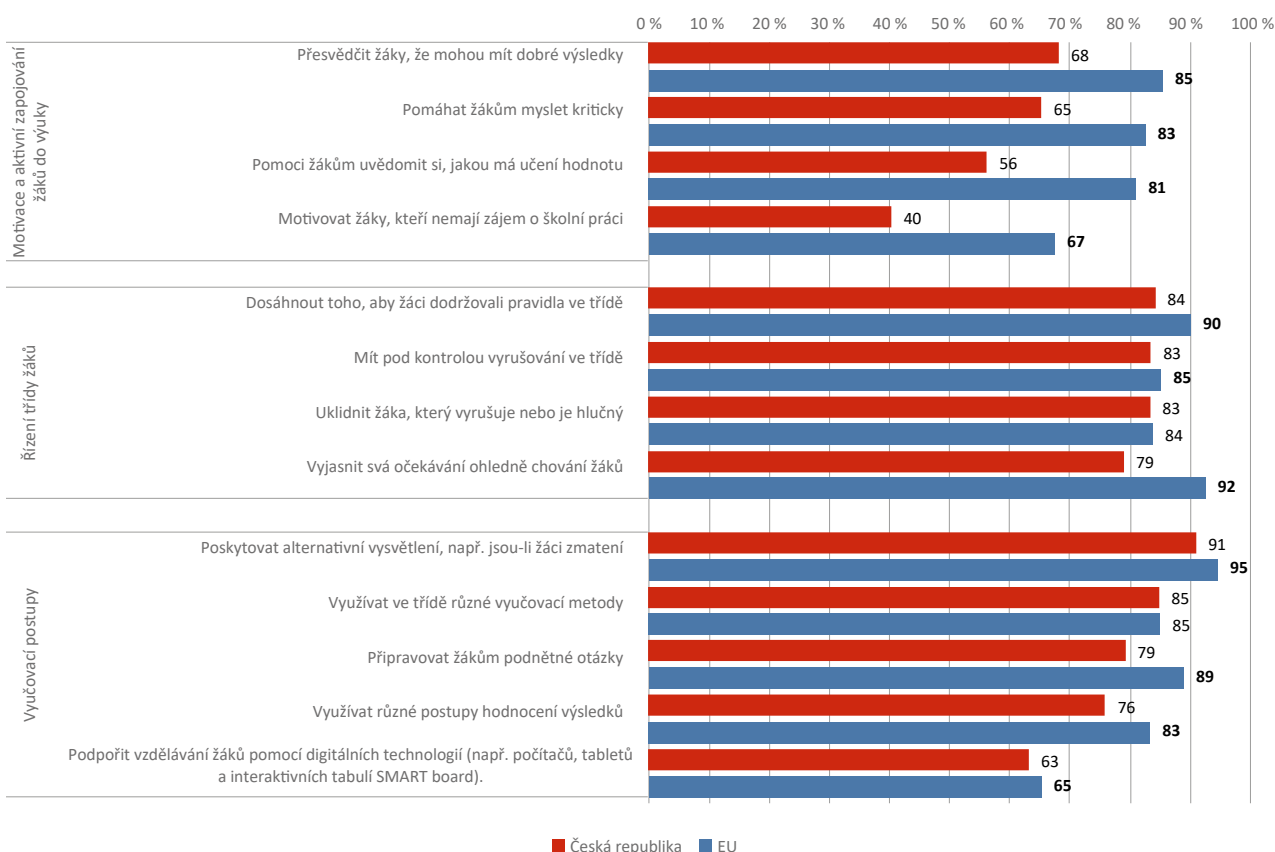
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

²⁸ Například zjištění z mezinárodního šetření TIMSS 2015 pro většinu zemí ukazují, že žáci se s šikanou setkávají výrazně častěji, než odpovídá výše popsanému pohledu ředitelů. Odpovědi ředitelů totiž mohly být vědomě či nevědomě zkreslené. První situace by mohla nastat v důsledku efektu sociální desirability (tj. možnou snahou ředitelů v dotazníku nepřiznat všechny výskyty problematických skutečností), druhá pak v důsledku nedostatečné informovanosti ředitele o dění ve škole či nefunkčnosti systému prevence.

3.4 Sebedůvěra učitelů

Empirické studie dokládají, že sebedůvěra učitelů ve vlastní schopnosti²⁹ úzce souvisí s jejich výukovými postupy, s tím, nakolik aktivně ke své výuce přistupují a nakolik se celkově ve své práci dobře cítí.³⁰ V šetření TALIS 2018 byla zjišťována subjektivně vnímaná zdatnost učitelů spadající do oblasti vedení a řízení třídy, samotné výuky a motivace a angažování žáků.³¹ Ve srovnání se zapojenými zeměmi EU je **subjektivně vnímaná zdatnost učitelů podprůměrná** (jedna z nejnižších mezi zapojenými zeměmi), a to i přesto, že ve srovnání s TALIS 2013 **došlo** ve všech položkách **k výraznému zlepšení**.

Graf 3.10 Podíl učitelů, kteří docela ano či do velké míry zvládají při výuce uvedené skutečnosti



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

Nejmarkantnější rozdíly se v mezinárodním srovnání ukazují v oblasti **motivace a aktivního zapojování žáků do výuky** (viz graf 3.10). Uvedené situace zejména v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky zvládá (podle vlastního posouzení) ve srovnání s EU mnohem menší podíl učitelů (o 27 p. b. méně v případě motivace žáků, kteří nemají zájem o školní práci, o 25 p. b. méně v případě schopnosti podporovat žáky, aby si uvědomili hodnotu vzdělání, a o 17 p. b. méně v případě pomoci žákům myslet kriticky a přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky).

29 Anglický termín self-efficacy se v tomto kontextu zpravidla překládá jako „subjektivně vnímaná zdatnost učitele“.

30 Blíže viz Koncepční rámec šetření TALIS 2018.

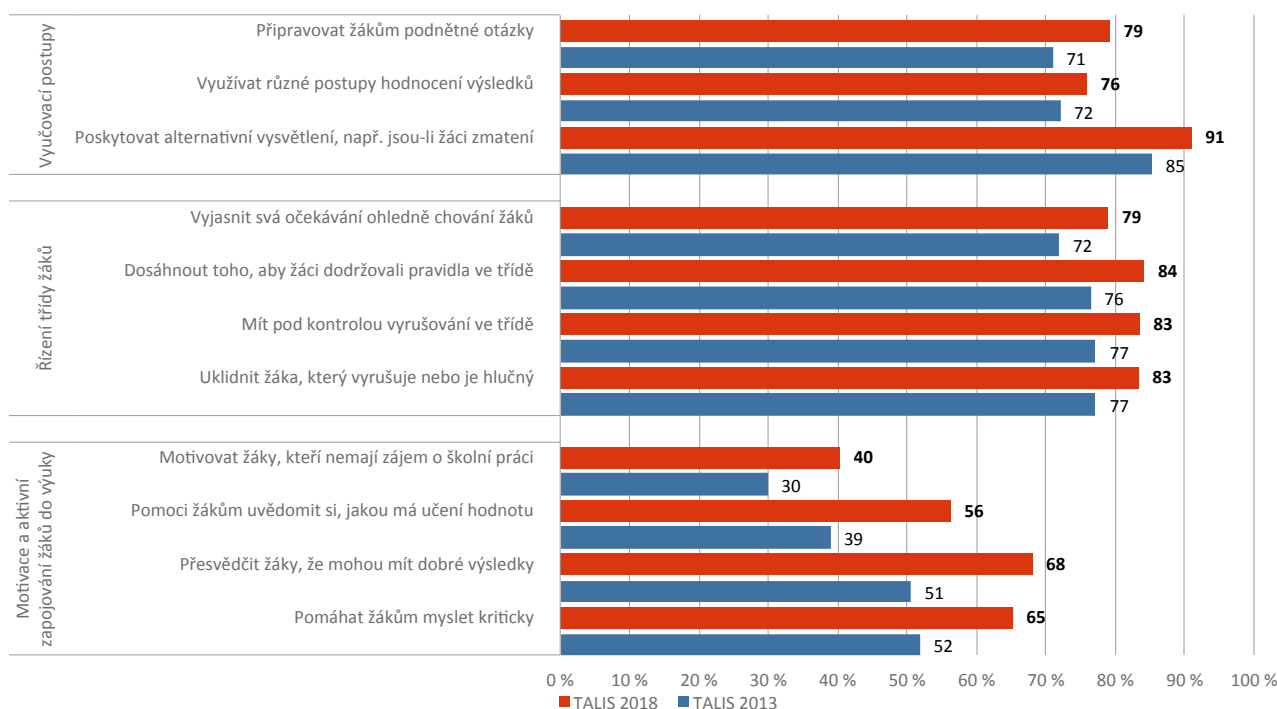
31 Každá z těchto oblastí je zjišťována několika položkami (viz graf 3.10), u nichž se měli učitelé na škále „Vůbec ne“, „Do určité míry“, „Docela ano“ a „Do velké míry“ vyjádřit, do jaké míry je při výuce zvládají.

Z hlediska délky praxe se ukazuje, že zkušenější učitelé (tj. s více než 5 lety praxe) hodnotí svoji zdatnost v oblasti kázeňského řízení třídy lépe než učitelé méně zkušení. Významně vyšší podíl zkušených učitelů (v porovnání se skupinou méně zkušených) uvádí, že docela ano či do velké míry zvládá mít pod kontrolou vyrušování ve třídě (87 % oproti 69 %, tj. rozdíl 17 p. b.) nebo uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hluchý (85 % oproti 76 %, tj. rozdíl 9 p. b.). Zkušenější učitelé také ve větší míře hodnotí lépe schopnost využívat různé postupy hodnocení výsledků (78 % oproti 69 %, tj. rozdíl 9 p. b.), méně zkušení učitelé zase ve větší míře hodnotí lépe své schopnosti podpořit vzdělávání žáků pomocí digitálních technologií (68 % ve skupině do 5 let praxe, 62 % ve skupině učitelů nad 5 let praxe, tj. rozdíl 6 p. b.).³² V hodnocení jiných oblastí subjektivně vnímané zdatnosti nejsou mezi zkušenými a méně zkušenými učiteli významné rozdíly.

Pozitivně lze vnímat stoupající trend v čase (graf 3.11), kdy došlo k největšímu zlepšení subjektivně vnímané zdatnosti právě v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků. Oproti šetření TALIS 2013 uvedl větší podíl učitelů, že docela ano nebo do velké míry zvládá přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky (+18 p. b.), pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu (+17 p. b.), pomáhat žákům myslet kriticky (+14 p. b.) a motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci (+10 p. b.).

K výraznému zlepšení došlo také v subjektivně vnímané zdatnosti učitelů v oblasti řízení třídy žáků a udržování kázně, a to ve všech položkách. Toto zlepšení mezi lety 2013 a 2018 může souviset s demografickými změnami a stárnutím učitelských sborů, neboť jak se ukazuje, starší a zkušenější učitelé zvládají dle svých výpovědí tuto oblast lépe než mladší a méně zkušení učitelé.

Graf 3.11 Podíl učitelů, kteří docela ano či do velké míry zvládají při výuce uvedené skutečnosti (v časovém srovnání)



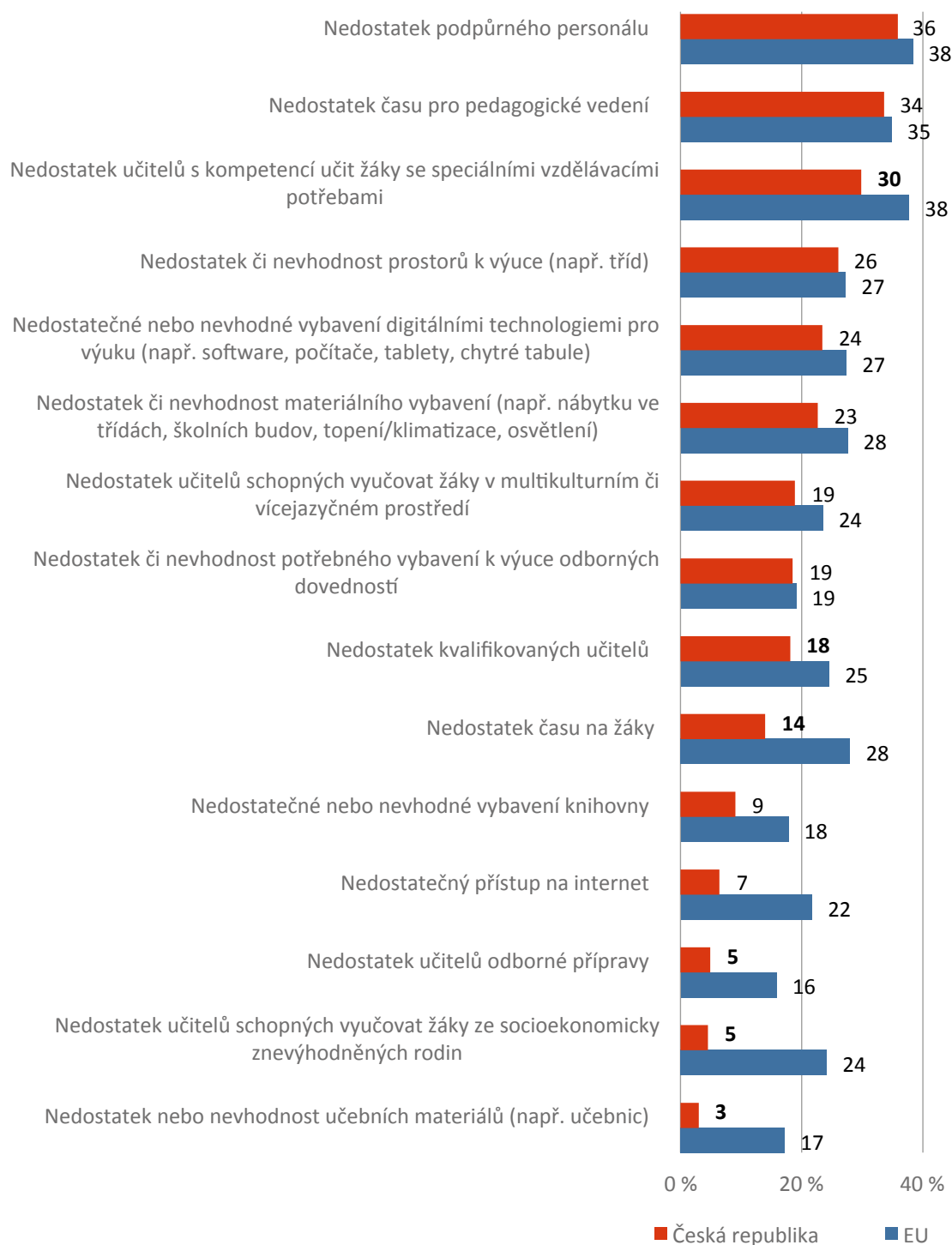
Pozn.: Tučně jsou označeny hodnoty TALIS 2018, které se statisticky významně liší od TALIS 2013.

³² To souvisí patrně i s věkem učitelů (starší učitelé mají zpravidla také delší praxi), přičemž rozdíl v podílu učitelů hodnotících svoji schopnost podpořit vzdělávání žáků pomocí digitálních technologií mezi skupinou učitelů do 30 let a nad 50 let je 15 p. b. (72 % oproti 57 %).

3.5 Vnímané překážky poskytování kvalitní výuky

Tato podkapitola se zaměřuje na faktory vnímané řediteli jako překážky pro poskytování kvalitní výuky. Ředitelé měli v dotazníku posoudit, do jaké míry představují vybrané skutečnosti související s lidskými, materiálními a časovými zdroji překážku pro to, aby jejich škola poskytovala kvalitní výuku (na škále mohli vybrat z možností „Vůbec ne“, „Do určité míry“, „Docela ano“ a „Do velké míry“). Vybrané faktory nicméně nezahrnovaly překážky související s žákovskou populací, např. do jaké míry ředitelé jako překážku poskytování kvalitního vzdělání vnímají obtíže pramenící ze socio-ekonomického složení žáků školy.

Graf 3.12 Podíl ředitelů, pro které představují následující skutečnosti docela či do velké míry překážku toho, aby jejich škola poskytovala kvalitní výuku



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

Jak je patrné z grafu 3.12, jako nejpalcivější je řediteli v České republice vnímán nedostatek podpůrného personálu (docela či do velké míry jde o překážku pro poskytování kvalitní výuky ve škole pro 36 % ředitelů), nedostatek času pro pedagogické vedení (34 %) a nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se SVP (30 %), a tyto skutečnosti jsou jako tři nejčastější překážky vnímány i řediteli

v zemích EU. Naopak nejméně čeští ředitelé jako významnou překážku poskytování kvalitní výuky uvádějí nedostatek nebo nevhodnost učebních materiálů (3 %), nedostatek učitelů schopných vyučovat žáky ze socioekonomicky znevýhodněných rodin (5 %) a nedostatek učitelů odborné přípravy (5 %).³³ Zároveň se v těchto položkách situace u nás nejvíce odlišuje od situace v EU. Například nedostatek nebo nevhodnost učebních materiálů vnímá v EU jako překážku menší podíl ředitelů jen v Rakousku a na Slovinsku, ve všech ostatních zemích EU představuje nedostatek nebo nevhodnost učebních materiálů překážku pro větší část ředitelů. Dobře je řediteli vnímáno i vybavení školních knihoven, neboť za nedostatečné či nevhodné, a tudíž představující překážku pro poskytování kvalitní výuky, je považuje jen 9 % ředitelů (18 % v EU). Téměř čtvrtina (24 %) českých ředitelů uvedla, že nedostatečné či nevhodné vybavení digitálními technologiemi pro výuku docela či do značné míry považují za překážku poskytování kvalitní výuky, což se významně neodchyluje od situace v EU (27 %).

Výše uvedená zjištění korespondují se závěry výroční zprávy ČŠI, podle níž jen na 2,2 % škol neumožňují pomůcky vzdělávání podle ŠVP v plném rozsahu. Zároveň však 61 % ředitelů poukazuje na nutnost zlepšení materiálních podmínek v oblasti ICT, neboť technika velice rychle zastarává a vyžaduje neustálou obnovu vzhledem k současným potřebám (s. 45). Poměrně pozitivní výsledky šetření v oblasti pomůcek lze vysvětlit navyšováním finančních prostředků na ONIV (tj. výdajů na pomůcky a ostatní neinvestiční náklady škol) v posledních letech.

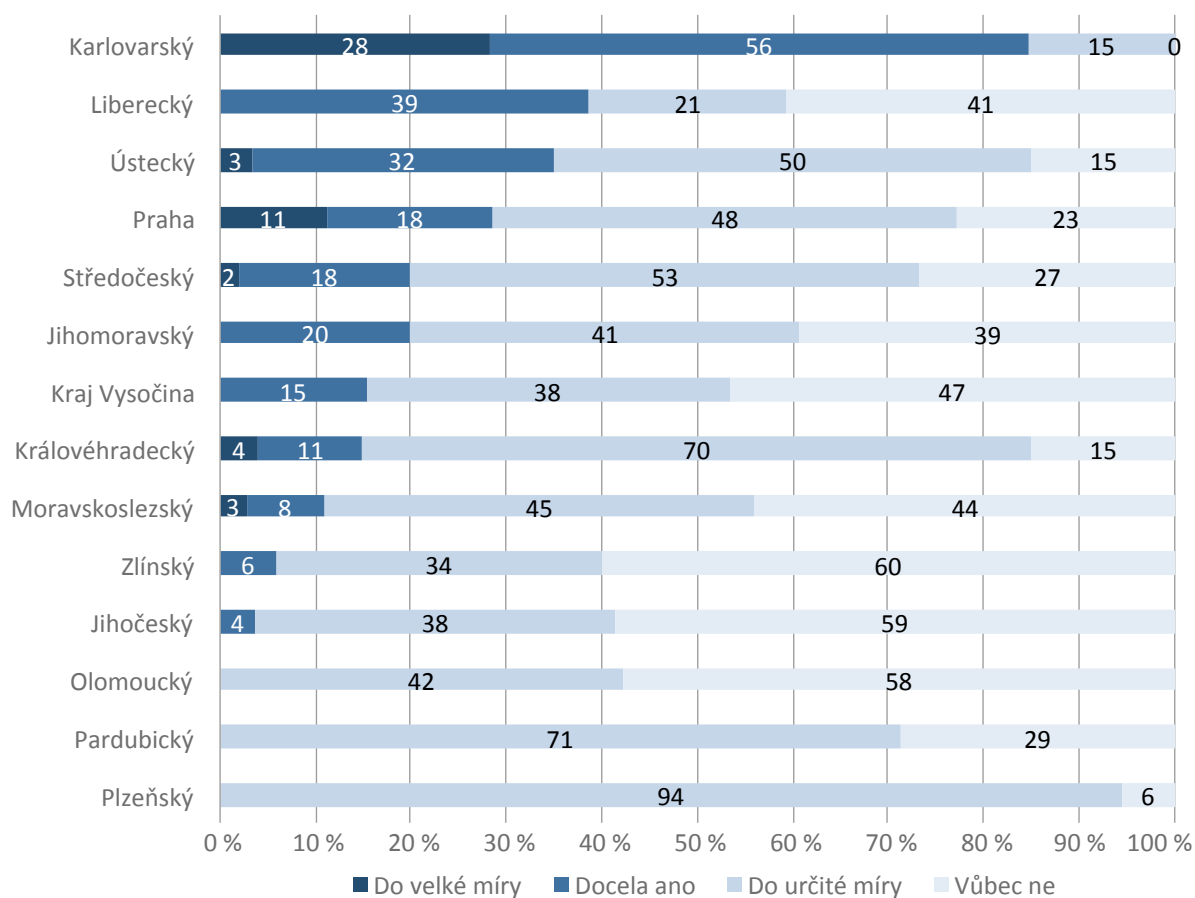
Při detailnějším pohledu na jednotlivé překážky se ukazují významné regionální rozdíly ve vnímání nedostatku kvalifikovaných učitelů (graf 3.13) – největší problém představuje pro ředitele v Karlovarském kraji (docela či do velké míry je překážkou poskytování kvalitní výuky pro 85 % ředitelů), Libereckém (39 %), Ústeckém (35 %) a v Praze (29 %), naopak pro žádné ředitele škol v kraji Pardubickém a Olomouckém (0 %).³⁴ Tyto výsledky do značné míry odpovídají kvalifikovanosti učitelů v jednotlivých krajích, kdy nejnižší podíly kvalifikovaných učitelů vykazují školy v Karlovarském, Ústeckém, Středočeském, Libereckém kraji a v Praze.³⁵

33 S ohledem na charakter vzdělávání na základních školách a nižších gymnáziích v České republice, jehož cílem není odborná příprava, ale poskytnutí všeobecného základního vzdělání, se ani nedalo očekávat, že by tuto skutečnost uvedl jako překážku významnější podíl ředitelů.

34 Tyto údaje ale je potřeba interpretovat s opatrností, neboť konstrukce vzorku v šetření TALIS a malý absolutní počet škol v jednotlivých regionech neumožňuje výsledky za jednotlivé kraje spolehlivě zobecňovat.

35 Výroční zpráva ČŠI 2017/2018, s. 52.

Graf 3.13 Vnímání nedostatku kvalifikovaných učitelů jako překážky, aby škola poskytovala kvalitní výuku, v regionálním srovnání



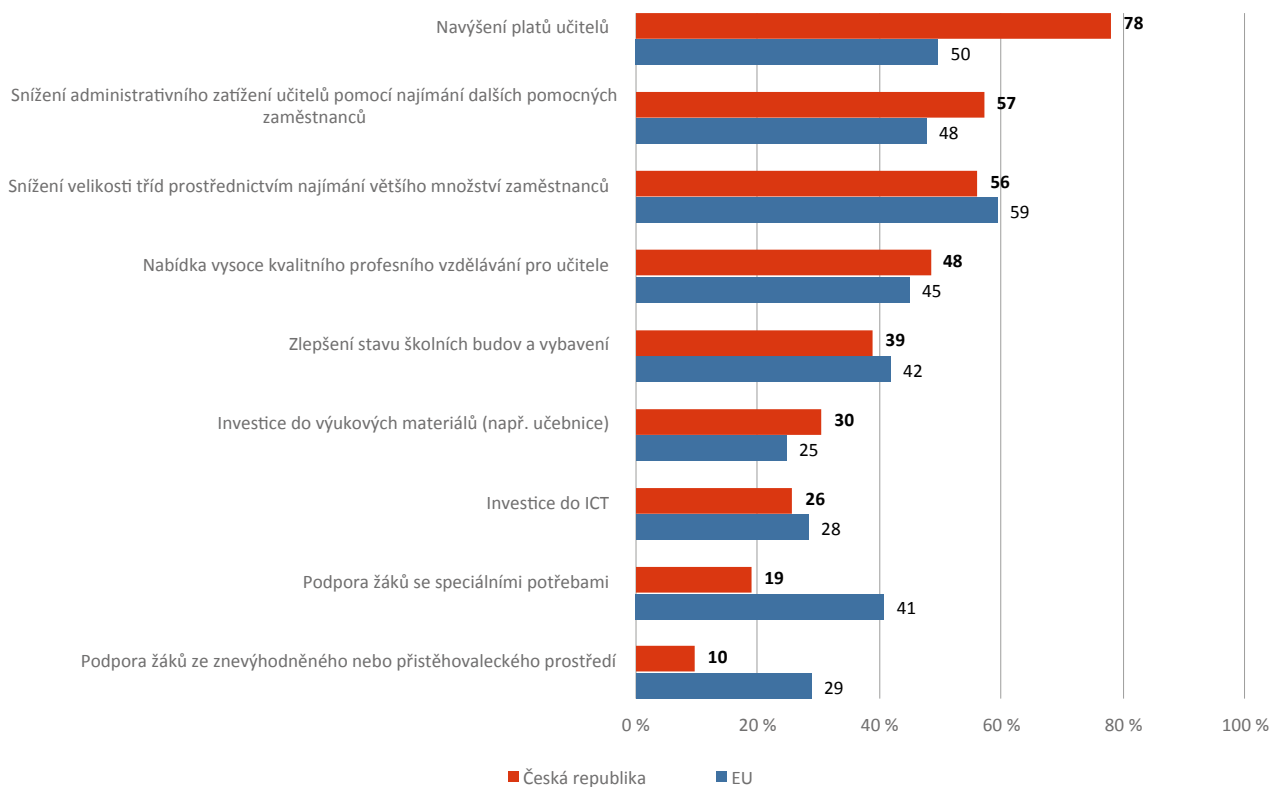
V časovém srovnání s šetřením TALIS 2013 považuje větší podíl ředitelů nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za překážku, která do určité míry, docela ano nebo do velké míry brání poskytování kvalitní výuky (27 % v TALIS 2013, 80 % v TALIS 2018). Toto zvýšení lze dát do souvislosti s podporou inkluze v českých školách, ze které pramení i zvýšená poptávka po učitelích s příslušnými kompetencemi.³⁶

3.6 Pohled na výdajové priority

Pro tvůrce vzdělávací politiky mohou být zajímavé názory učitelů na výdajové priority v oblasti školství, které mohou do značné míry vypovídat o tom, jaké oblasti školství považují učitelé za důležité a současně za podfinancované, zasluhující větší míru finanční podpory. Učitelé byli v TALIS 2018 dotázáni na hypotetickou situaci, kam by měly být směřovány prostředky v případě, že by se ministerstvo školství rozhodlo navýšit rozpočet o 5 %.

³⁶ K významnému nárůstu došlo i v míře vnímání nedostatku kvalifikovaných učitelů jako překážky pro poskytování kvalitní výuky, přímé srovnání ale není v časové řadě možné, protože formulace této položky se v dotazníku TALIS 2013 a 2018 lišila.

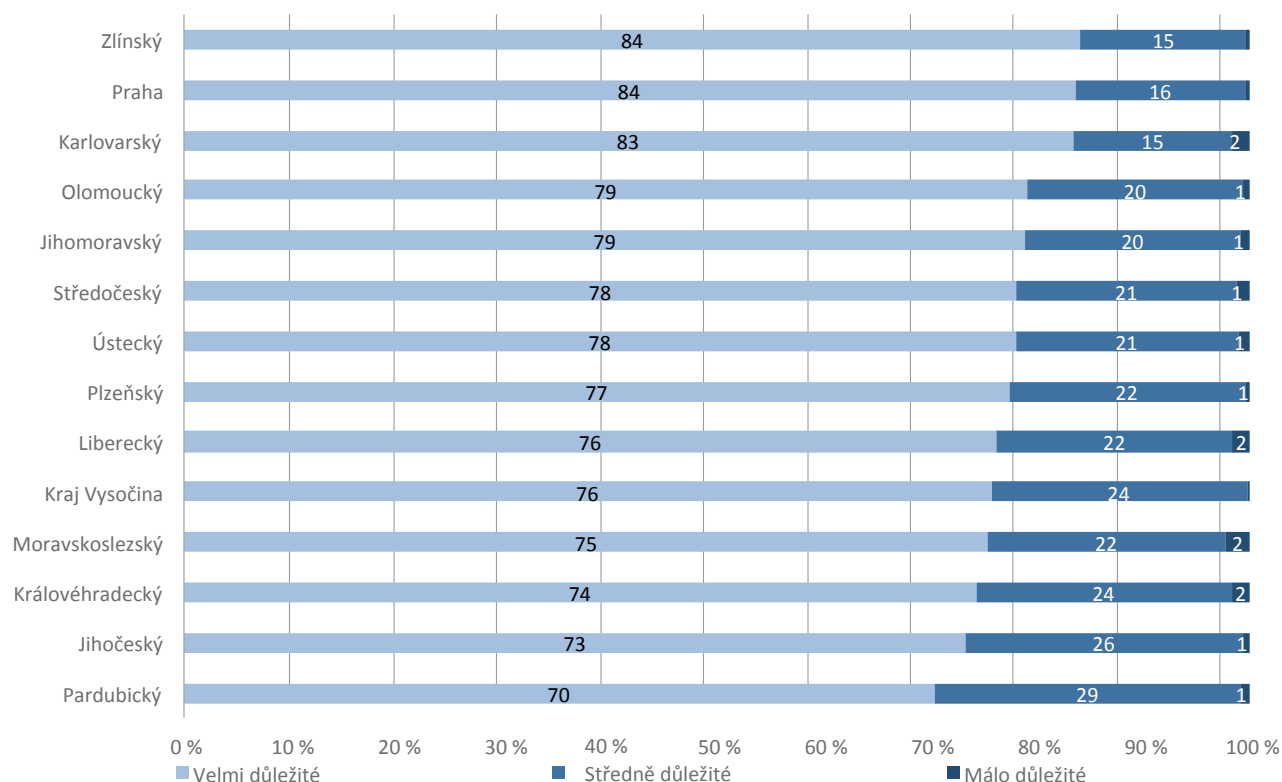
Graf 3.14 Podíl učitelů, kteří přisuzují následujícím výdajovým prioritám vysokou důležitost



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

Graf 3.14 ukazuje, že za velmi důležité by 78 % dotázaných učitelů považovalo **navýšení platů** učitelů, a to i navzdory situaci, kdy sběr dat probíhal již po několikáté vlně jejich zvyšování. Za velmi důležité považuje zvýšení platů mírně vyšší podíl učitelů víceletých gymnázií (82 %) v porovnání s učiteli ZŠ (77 %), důležitost přikládána platům roste s velikostí sídla (84 % učitelů v Praze oproti 73 % učitelů ve školách na vesnicích do 3 000 obyvatel), což může být dáno vyššími životními náklady ve větších městech. Zároveň není ve vnímání důležitosti této priority významný rozdíl mezi učiteli podle věku ani délky praxe, a to i navzdory skutečnosti, že starší a zkušenější učitelé mají zpravidla vyšší platy než učitelé začínající. Mezi kraje, kde zvýšení platů považuje za prioritu s vysokou důležitostí nejvíce učitelů, patří kraj Zlínský, Praha a Karlovarský, nejméně učitelů pak v kraji Pardubickém, Jihočeském a Královéhradeckém (graf 3.15).

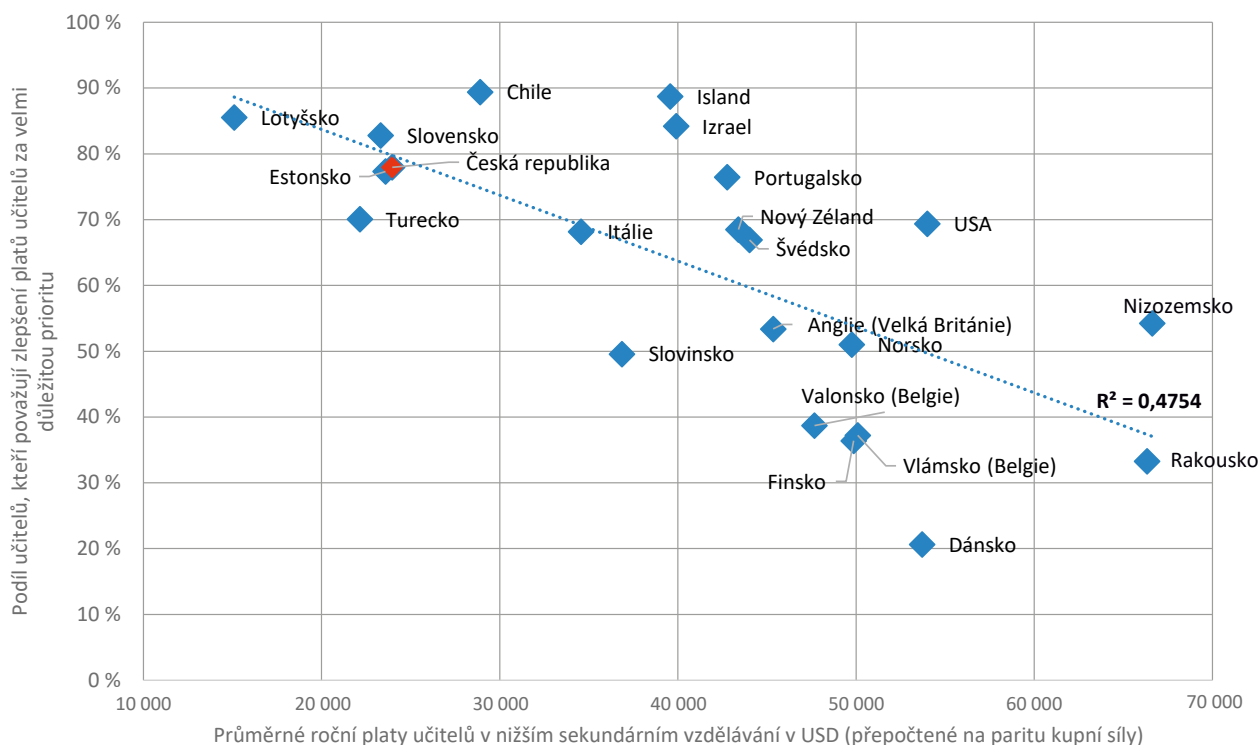
Graf 3.15 Podíl učitelů v jednotlivých krajích, kteří považují navýšení platů učitelů za velmi důležitou prioritu



Ve srovnání se zeměmi OECD zapojenými do šetření TALIS 2018 ukazuje graf 3.16, že vnímání zvyšování platů jako priority souvisí s kupní silou učitelů v dané zemi, tj. čím je vyšší kupní síla učitelů v dané zemi, tím menší podíl učitelů v dané zemi považuje zvyšování platů za velmi důležitou prioritu.³⁷

³⁷ Platy učitelů jsou v grafu uvedeny po přepočtení na paritu kupní síly, která zohledňuje i ceny výrobků a služeb v dané zemi. Zdroj dat o platech učitelů: OECD (2018). Education at a glance, s. 369.

Graf 3.16 Vztah mezi vnímáním navyšování platů učitelů jako velmi důležité priority a průměrným platem učitelů



Další významnou prioritou by pro učitele bylo **snížení administrativní zátěže pomocí najímání dalších pomocných zaměstnanců** (57 % učitelů), což koresponduje i s odpověďmi ředitelů, pro něž je nejčastější překážkou pro poskytování kvalitního vzdělávání nedostatek podpůrného personálu (viz kapitola 3.5). Důležitost této priority lze vysvětlit také objemem administrativní práce učitelů za běžný kalendářní týden, která je vyšší než v EU (v průměru o 42 minut, viz kapitola 3.7). Za důležitou prioritu ji považuje významně více učitelů základních škol (59 %) oproti učitelům víceletých gymnázií (50 %). Třetí významnou prioritou je snížení velikosti tříd prostřednictvím najímání většího množství zaměstnanců (56 %).

Od situace v EU se dále výrazně liší míra **podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, kterou za vysoce důležitou prioritu pokládá 19 % učitelů v ČR, zatímco v EU je to 41 %. Nemusí to však nutně znamenat, že by učitelé považovali tuto oblast za nedůležitou či málo významnou, výsledky šetření ale mohou souviset spíše s vyšší mírou finanční podpory v posledních letech, a tudíž již učitelé mohou tuto oblast považovat za dostatečně finančně saturovanou.

Za vysoce důležitou prioritu považuje více než čtvrtina českých učitelů (26 %) také **investice do ICT**, přičemž jsou to méně často mladší učitelé do 30 let (18 %) oproti učitelům starším 50 let (29 %).

Ze států EU je Česká republika zemí s nejmenším podílem učitelů, který vnímá jako vysoce důležitou prioritu **podpory žáků ze znevýhodněného nebo přistěhovaleckého prostředí** (10 % oproti 29 % v EU), následovaná Slovenskem (14 %). Částečně se tento výsledek dá zdůvodnit právě malým množstvím žáků s migračním původem v českých školách, takže čeští učitelé nemusí dodatečné financování jejich podpory vnímat jako urgentní problém a prioritu, na rozdíl od jiných, zejména západních zemí, které byly v roce 2015 zasaženy migrační vlnou a byly nuceny se potýkat s markantním zvýšením podílu žáků z přistěhovaleckého prostředí. Dalším důvodem může být vysoká míra

diferenciace a sociálně-ekonomické segregace v českém základním vzdělávání, v jejímž důsledku nemá řada učitelů se sociálně znevýhodněnými žáky osobní zkušenost z vlastní výuky (25 % učitelů v šetření TALIS 2018 uvedlo, že v jimi vybrané třídě se nenachází žádný žák ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí).

3.7 Využití pracovního času učitelů

V této kapitole se zaměřujeme na objem času věnovaný jednotlivým činnostem učiteli. Otázky na časovou dimenzi práce učitele se vztahovaly k poslednímu úplnému kalendářnímu pracovnímu týdnu (záměrem bylo vyloučit případné zkreslení vlivem prázdnin, svátků, nepřítomnosti v důsledku nemoci apod.) a také k časovému rozložení činností ve výuce vybrané třídy.³⁸

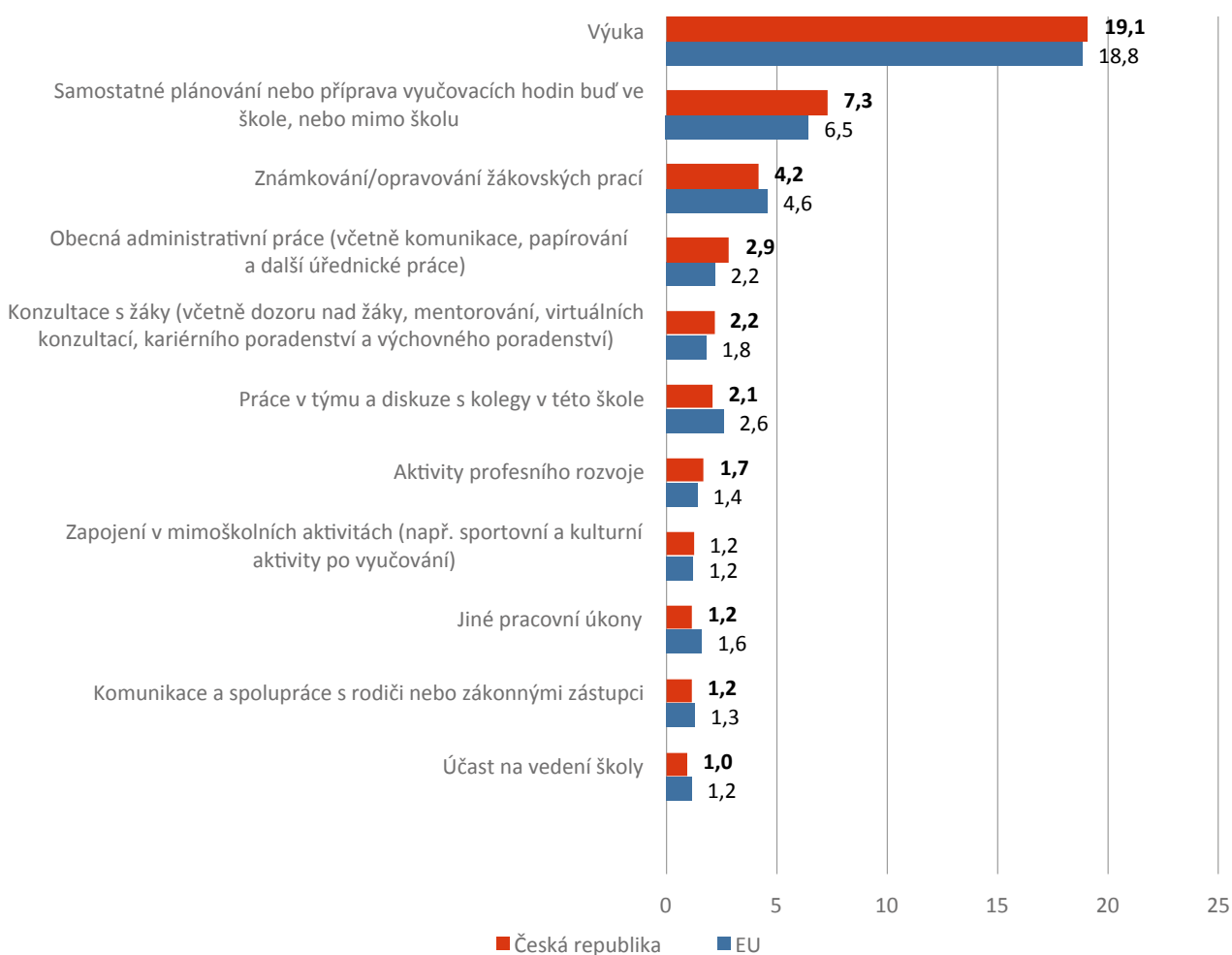
Jedním z úkolů pro učitele v dotazníku bylo posoudit, kolik hodin týdně věnují vybraným pracovním činnostem. Průměrná celková reportovaná pracovní doba učitelů v České republice činí 38,5 hodiny, což je o hodinu více než průměr EU (37,5 hodiny). Delší průměrnou týdenní pracovní dobu vykázali učitelé např. v Anglii (46,9) či USA (46,2), nejdelší v Japonsku (56 hodin), naopak kratší dobu učitelé v Rakousku (37,2), Slovensku (36,4) či Finsku (33,3), nejkratší pak v Gruzii (25,3 hodiny). Tento celkový pracovní čas se dělí na čas strávený výukou a dále na činnosti mimo výuku. Průměrný odhadovaný čas strávený učiteli vykonáváním těchto činností ukazuje graf 3.17.

Přímá výuka zabírá v celkovém pracovním nasazení učitelů největší podíl, v České republice je to v průměru 19,1 hodiny (tj. téměř polovinu celkové vykazované pracovní doby), což se velmi blíží průměru EU (18,8 hodiny).³⁹ Mírně delší dobu oproti EU stráví čeští učitelé samostatným plánováním či přípravou vyučovacích hodin (7,3 hodiny oproti 6,5 hodiny). Je zajímavé, že učitelé s delší praxí (5 a více let) tráví plánováním a přípravou vyučovacích hodin v průměru více času (7,5 hodiny týdně) než učitelé méně zkušené (6,8 hodiny za týden), ačkoli by bylo možné očekávat spíše opak. Téměř o hodinu déle tráví přípravou učitelé gymnázií (8,1 hodiny týdně) oproti učitelům základních škol (7,1 hodiny).

³⁸ Třída, které se otázky týkaly, byla třída žáků na 2. stupni ZŠ nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia, ve které učitel/ka v dané škole vyučoval/a po 11. hodině dopoledne minulého úterý.

³⁹ Je důležité upozornit na skutečnost, že zjištění jsou prezentována jako průměrné hodnoty za všechny účastníky se učitele, tedy včetně těch, kteří pracují na částečný úvazek (v ČR se jednalo o 17 % učitelů).

Graf 3.17 Průměrný počet hodin, který učitelé dle vlastního posouzení stráví uvedenými pracovními činnostmi



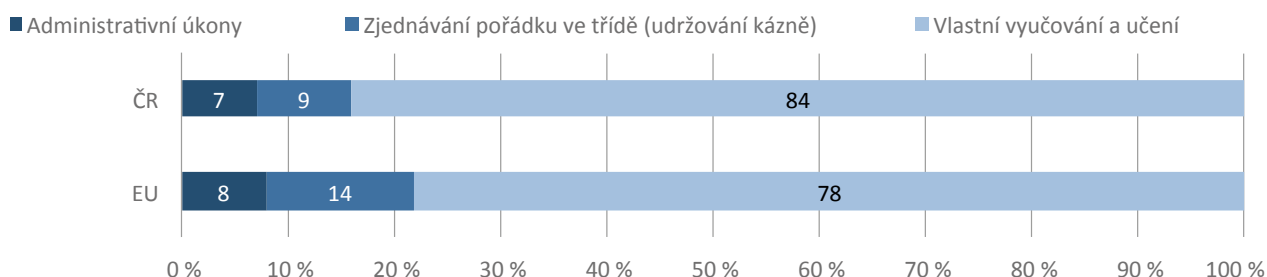
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

Oproti TALIS 2013 došlo k navýšení průměrných vykazovaných počtů hodin přímé výuky o 1,3 hodiny⁴⁰ a zároveň se snížil průměrný čas věnovaný samostatnému plánování a přípravě vyučovacích hodin (o 0,9 hodiny), objem administrativní práce se navýšil oproti TALIS 2013 v průměru jen o 12 minut, což je s ohledem na změny, které v mezidobí proběhly v souvislosti s inkluzí, a s ohledem na jejich administrativní náročnost méně, než by se dalo očekávat.

Šetření TALIS 2018 se zabývalo i časovým aspektem vyučovacích hodin a činností, které učitelé provádějí. Učitelé měli v dotazníku posoudit, jaké procento vyučovacího času (ve vybrané třídě) obvykle věnují administrativním úkonům, zjednávání pořádku a kázně ve třídě a samotné výuce.

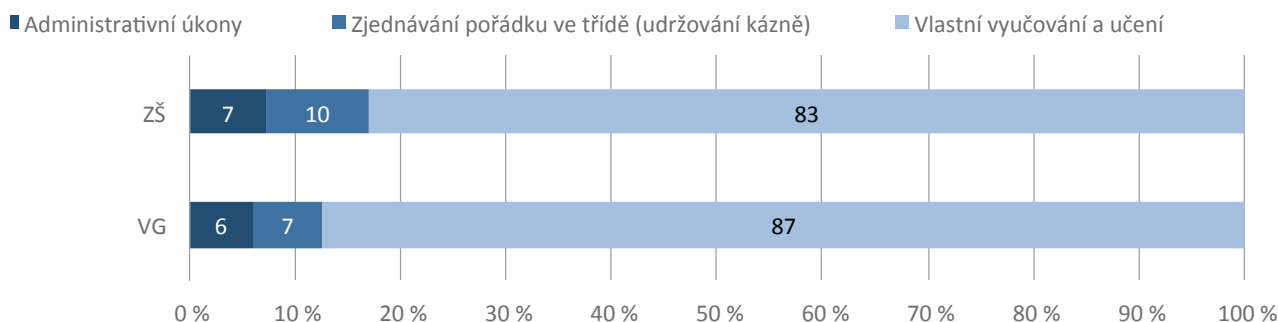
⁴⁰ Mohlo by souviset s rostoucím nedostatkem učitelů, kterému mnohé školy čelí.

Graf 3.18 Průměrný podíl času běžné vyučovací hodiny věnovaný podle vyjádření učitelů jednotlivým činnostem



Jak ukazuje graf 3.18, čeští učitelé ve srovnání s EU věnují v průměru méně času (9 % času vyučovací hodiny oproti 14 % v EU) zjednávání pořádku ve třídě (udržování kázně), a tento čas dále využívají k přímé výuce (její podíl je 84 % celkového času vyučovací hodiny oproti 78 % v EU). Podíl těchto činností se významně neodlišuje u učitelů podle délky praxe (do 5 a nad 5 let), významné rozdíly se ale ukazují při porovnávání typů škol, neboť učitelé víceletých gymnázií věnují dle svého vyjádření oproti učitelům základních škol v průměru o něco více času samotné výuce a vyučování (87 % učitelů VG, 83 % učitelů ZŠ) a méně času udržování kázně (7 % učitelů VG, 10 % učitelů ZŠ), v průměrném podílu času věnovanému administrativním úkonům v průběhu vyučovací hodiny je pak mezi nimi věcně zanedbatelný, nicméně statisticky významný rozdíl 1 p. b.

Graf 3.19 Průměrný podíl času běžné vyučovací hodiny věnovaný podle vyjádření učitelů jednotlivým činnostem



Podíl času věnovaného udržování kázně přímo úměrně roste s vykazovaným podílem žáků s problémy v chování ve vybrané třídě. Ve srovnání s TALIS 2013 nedošlo v podílech jednotlivých činností k významným změnám.

4 Profesní rozvoj a hodnocení učitelů

Důležitou součástí dotazníku TALIS byly položky sledující profesní rozvoj učitelů (continuous professional development). Ten byl pro účely šetření definován jako činnost, která má u **jednotlivce rozvíjet profesní dovednosti, znalosti a jeho odbornost a další schopnosti jako učitele**.⁴¹ Učitelé se vyjadřovali ke své účasti na aktivitách profesního rozvoje i k tomu, jaký měly vliv na jejich práci. Dotazník rovněž zjišťoval, v jakých konkrétních oblastech mají učitelé potřebu profesního vzdělávání a zda vnímají nějaké překážky, které jim v účasti na takovém vzdělávání brání. Nově je v této kapitole věnována pozornost vzájemné spolupráci učitelů a hodnocení jejich práce.

4.1 Efektivní vzdělávání a vnímaný vliv na práci

Aktivity profesního rozvoje tak, jak byly vymezeny pro účely šetření TALIS 2018, mohou nabývat různých forem, od čtení odborné literatury přes hospitace v jiných školách až po účast na online seminářích. Učitelův dotazník zjišťoval, kterých aktivit se učitelé v jednotlivých zemích zúčastnili během období jednoho roku před sběrem realizací šetření. Na základě získaných dat lze tedy porovnávat nejen četnost výskytu jednotlivých forem profesního rozvoje v zapojených zemích, ale také průměrný počet aktivit, do nichž byli učitelé za uplynulý rok zapojeni.⁴²

Podíl učitelů, kteří se během posledních dvanácti měsíců před konáním šetření TALIS 2018 zúčastnili alespoň jedné z aktivit profesního rozvoje (graf 4.1), činí v České republice 97 %. Tento vysoký podíl byl zjištěn jak u začínajících, tak zkušenějších učitelů, u mužů i žen a u učitelů ve školách z menších vesnic i velkých měst. Mezi těmito skupinami nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Účast na aktivitách profesního rozvoje je vysoce rozšířená také v ostatních zemích EU, kde podíl učitelů, kteří se v posledním roce takových aktivit zúčastnili, ve velké většině z nich neklesl pod 90 % (průměr EU činí 92 %).

Vysoká míra účasti učitelů na aktivitách profesního rozvoje ukazuje, že se tyto aktivity staly nedílnou součástí učitelství kariéry. V celé řadě zemí byly tyto aktivity přetransformovány do systému povinného vzdělávání pedagogů (např. v České republice, Rakousku, Portugalsku, Finsku, Itálii, Velké Británii) a představují formální podmínku udržení zaměstnání či kariérního postupu (Slovensko, Španělsko, Rakousko).⁴³

V celé řadě zemí (např. v Dánsku, Francii, Nizozemsku či Švédsku) nejsou učitelé povinni účastnit se aktivit profesního vzdělávání, nicméně i přesto některé z těchto zemí vykazují velmi vysokou účast. Např. ve Švédsku a Nizozemsku se profesního rozvoje účastní více než 95 % učitelů. Může to být dokladem toho, že v mnoha zemích je profesní rozvoj považován nikoli za povinnost, ale za výhodu pro kariérní růst učitelů. V ostatních jmenovaných zemích přesahuje podíl učitelů účastnících se v posledním roce aktivit profesního rozvoje 80 %, nicméně při pohledu na průměrný počet aktivit profesního rozvoje, kterých se učitelé v posledním roce zúčastnili, vykazují Francie, Norsko a Dánsko nejnižší hodnoty (2 až 3 aktivity, průměr EU 4).

41 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. V této kapitole proto bude používán výhradně pojem profesní rozvoj a nikoli DVPP.

42 Pokud se učitelé zúčastnili profesního rozvoje s jiným zaměřením, než bylo uvedeno v dotazníku, měli možnost vybrat možnost „jiné“. Tuto možnost zvolilo 35 % českých učitelů.

43 Více informací viz European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Snaha centrálně zajistit, aby se všichni učitelé účastnili profesního rozvoje, je patrná v Litvě. Litva je jednou z mála zemí, kde je účast na aktivitách profesního rozvoje nejen podmínkou výkonu učitelské profese, ale také nezbytným předpokladem kariérního či platového růstu. Není proto překvapivé, že podíl učitelů, kteří se v posledním roce zúčastnili některých aktivit profesního rozvoje, je ze všech zemí zapojených v šetření TALIS 2018 nejvyšší, převyšuje 99 %. Průměrný počet aktivit profesního rozvoje, kterých se litevští učitelé zúčastnili, je 6, což představuje jednu z nejvyšších hodnot ze všech zemí TALIS.

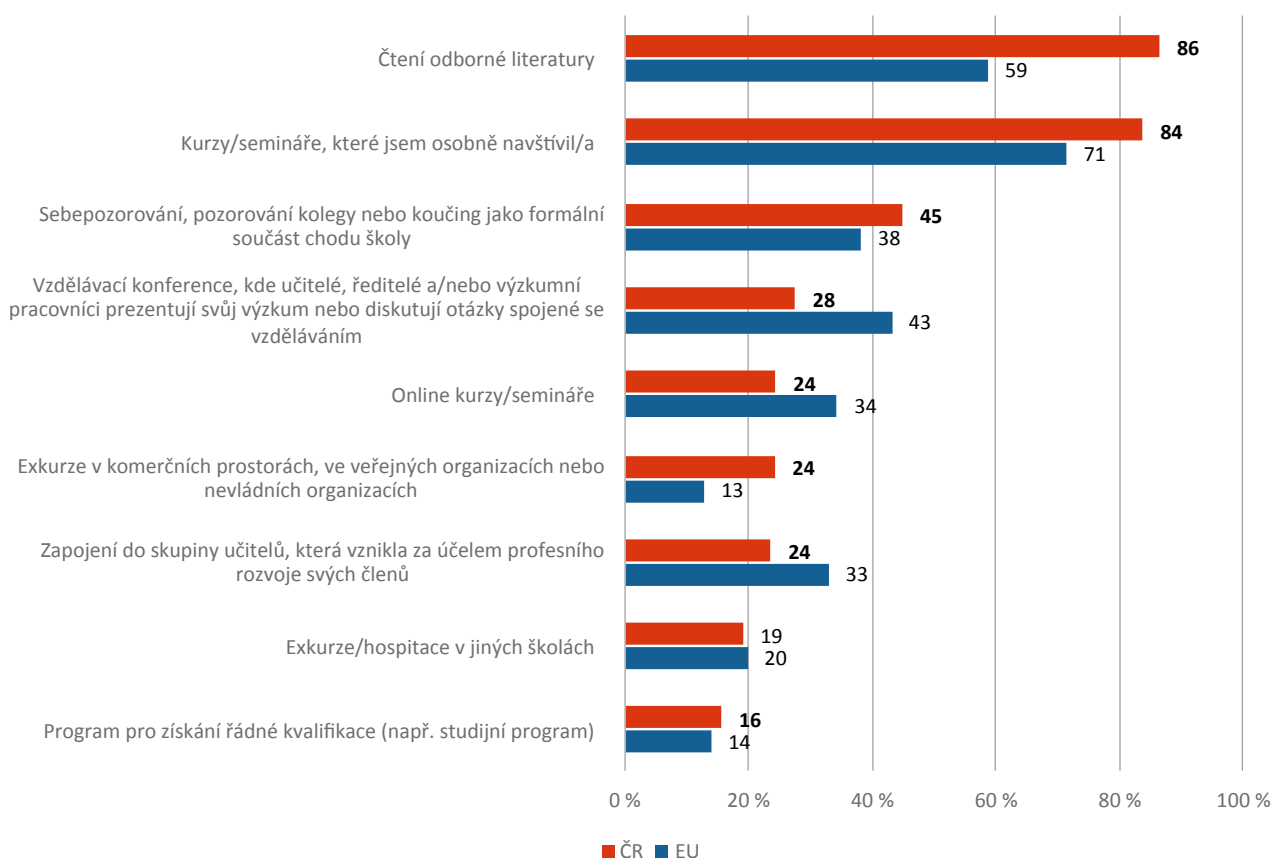
Obecně vysokou míru účasti učitelů na aktivitách profesního rozvoje (nad 98 %) vykazují tradičně asijské země, jako je Singapur, Korejská republika, Šanghaj (Čína). V posledním roce před sběrem dat se učitelé v těchto zemích zúčastnili průměrně 5 (Singapur) až 6,5 (Šanghaj) aktivit. Singapur je příkladem země, kde profesní vzdělávání není formálně vyžadováno, je však nedílnou součástí školní kultury a profesního růstu (učitelé mají k dispozici 100 hodin ročně, které investují do aktivit profesního rozvoje, k čemuž mohou využívat institucionální podpory v podobě např. sítí učitelů).

Formy profesního rozvoje

Konkrétní aktivity profesního rozvoje, které byly v šetření TALIS 2018 sledovány, zahrnují mj. tradiční formy dalšího vzdělávání, kde jsou učitelům předávány nové znalosti, jako jsou prezenční či online kurzy. Dále to jsou aktivity, které jsou součástí běžného chodu školy a do nichž se učitelé aktivně zapojují během pracovního dne (např. sebezpozorování, pozorování kolegy nebo koučing jako formální součást chodu školy), a některé další organizované aktivity mimo prostory školy (exkurze, účast na konferencích).

Mezi nejčastěji uváděné aktivity profesního rozvoje mezi českými učiteli patří četba odborné literatury a **kurzy či semináře prezenčního charakteru** (uvedlo více než 80 % učitelů). Obě tyto aktivity se v České republice vyskytují významně častěji než v průměru zemí EU. Nadprůměrný je ve srovnání s průměrem EU také podíl českých učitelů, kteří se v posledním roce zapojili do aktivit typu **sebezpozorování, pozorování kolegů nebo koučing** (45 %, průměr EU 38 %), a dále pak **exkurze v komerčních prostorách, ve veřejných organizacích nebo nevládních organizacích** (24 %, průměr EU 13 %). Naopak podprůměrný podíl učitelů deklaroval účast na vzdělávacích konferencích, kde učitelé, ředitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum (28 %, průměr EU 43 %), dále na **online kurzech/seminářích** (24 %, průměr EU 34 %) a **zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů** (24 %, průměr EU 33 %).

Graf 4.1 Podíl učitelů, kteří se během posledních 12 měsíců zúčastnili vybraných aktivit profesního rozvoje



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

Zatímco prezenční kurzy či semináře byly navštěvovány ve stejné míře učiteli základních škol a učiteli víceletých gymnázií, účast na online kurzech byla ve vyšší míře zjištěna na víceletých gymnáziích (v posledním roce se zúčastnilo 38 % učitelů, ZŠ 21 %). Rovněž účast na exkurzích v komerčních apod. prostorách byla zaznamenána ve vyšší míře na víceletých gymnáziích (30 %, ZŠ 23 %). Naopak učitelé základních škol byli statisticky významně častěji zapojeni do sebezpozorování, pozorování kolegy nebo koučingu (46 %, VG 39 %).

Z hlediska délky praxe byla zjištěna četnější účast zkušenějších učitelů (tj. s praxí nad 5 let) na prezenčních kurzech či seminářích, na vzdělávacích konferencích, kde učitelé, ředitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum, na exkurzích v komerčních prostorách, ve veřejných organizacích nebo nevládních organizacích, dále převažuje zapojení do skupiny učitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů, a čtení odborné literatury. Rozdíl mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli se v případě těchto aktivit pohybuje mezi 4 a 7 procentními body.

Mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly ve využívání jednotlivých forem profesního rozvoje. V zemích TALIS existuje téměř univerzální převaha prezenčních kurzů a seminářů nad jejich online formou. Jedinou výjimku představují Korea a Šanghaj, kde je online forma vzdělávání učitelů četnější. V těchto zemích, spolu s Vietnamem a Singapurem, byla dále zjištěna nejvyšší míra zapojení do skupiny učitelů (network of teachers), která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů. Z evropských zemí se tyto sítě učitelů vyskytují v nejvyšší míře v Estonsku, Litvě a Chorvatsku. Co se týká získávání zkušeností a poznatků při hospitacích na jiných školách, setkáme se s nimi nejčastěji

v Litvě, Šanghaji, Lotyšsku, Vietnamu a Korejské republice (nad 50 %), nejméně potom na Slovensku a v Dánsku (7 % a méně).

Pozitivní dopad profesního rozvoje na práci učitelů a charakteristiky efektivního profesního rozvoje

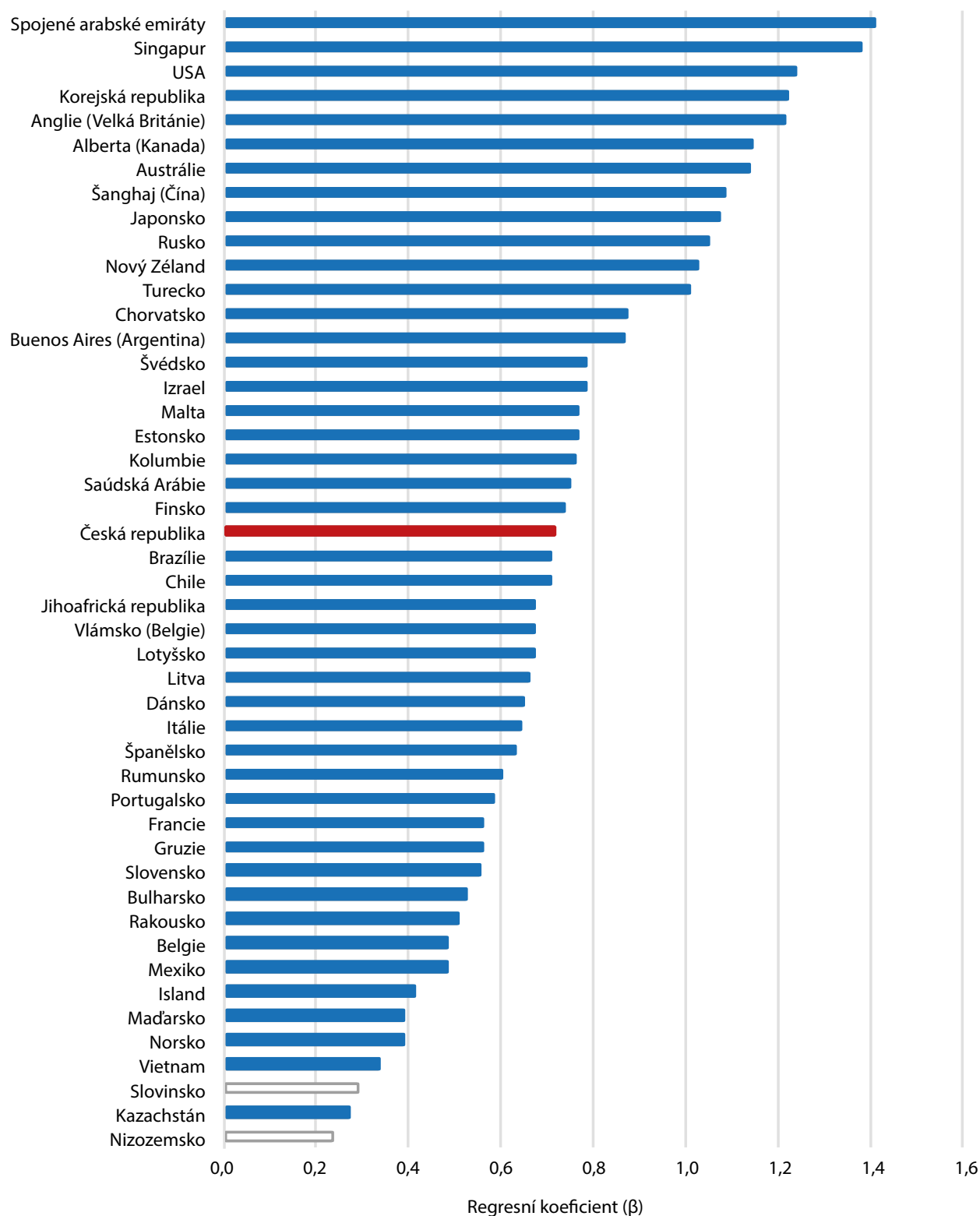
Učitelé byli požádáni, aby se zamysleli nad všemi činnostmi v rámci svého profesního rozvoje za posledních 12 měsíců a zhodnotili, zda měla jedna či více z nich pozitivní dopad na jejich práci. Kladně odpovědělo 78 % českých učitelů (bez rozdílu, zda se jednalo o začínající nebo zkušenější učitele) a stejný podíl učitelů v zemích EU. Mezi státy EU, kde je tento podíl nejvyšší, patří Lotyšsko, Litva, Slovinsko (pozitivní dopad deklaruje 87 % a více učitelů). Naopak nejméně učitelů vnímá pozitivní dopad absolvovaného profesního rozvoje v Maďarsku, Belgii a Bulharsku (70 % a méně).

Pod vlivem výsledků výzkumů z minulých let se šetření TALIS 2018 zaměřilo mimo jiné na zkoumání vlivu účasti na aktivitách profesního rozvoje na spokojenost učitelů v práci. Získaná data potvrzují, že učitelé, kteří deklarují pozitivní dopad aktivit profesního rozvoje na svou práci, vykazují vyšší míru spokojenosti v zaměstnání ve srovnání s učiteli, kteří takový pozitivní dopad nepocítují.

Graf 4.2 zobrazuje rozdíl v hodnotě indexu Spokojenost v práci⁴⁴ mezi učiteli, kteří se v posledním roce zúčastnili některé aktivity profesního rozvoje s pozitivním dopadem na jejich práci, a učiteli, kteří se takové aktivity nezúčastnili. Ve všech zapojených zemích TALIS (s výjimkou dvou: Slovinska a Nizozemska) vykazují učitelé, kteří se v posledním roce před šetřením TALIS 2018 zúčastnili některé aktivity profesního rozvoje s pozitivním dopadem, vyšší spokojenost v práci. Největší efekt má tato proměnná ve Spojených arabských emirátech, Singapuru, USA a Korejské republice. Tyto výsledky naznačují, že účast na efektivním profesním rozvoji může přispět ke spokojenosti učitelů, a tím přispět mimo jiné ke snižování míry odchodů učitelů ze zaměstnání.

⁴⁴ Index byl zkonstruován z následujících položek: „Výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami“, „Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět práci učitele“, „Lituji svého rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou“, „Říkám si, jestli by nebylo lepší, kdybych si býval/a zvolil/a jiné povolání“.

Graf 4.2 Změna v hodnotě indexu Spokojenost v práci dle účasti na aktivitách profesního rozvoje s pozitivním dopadem

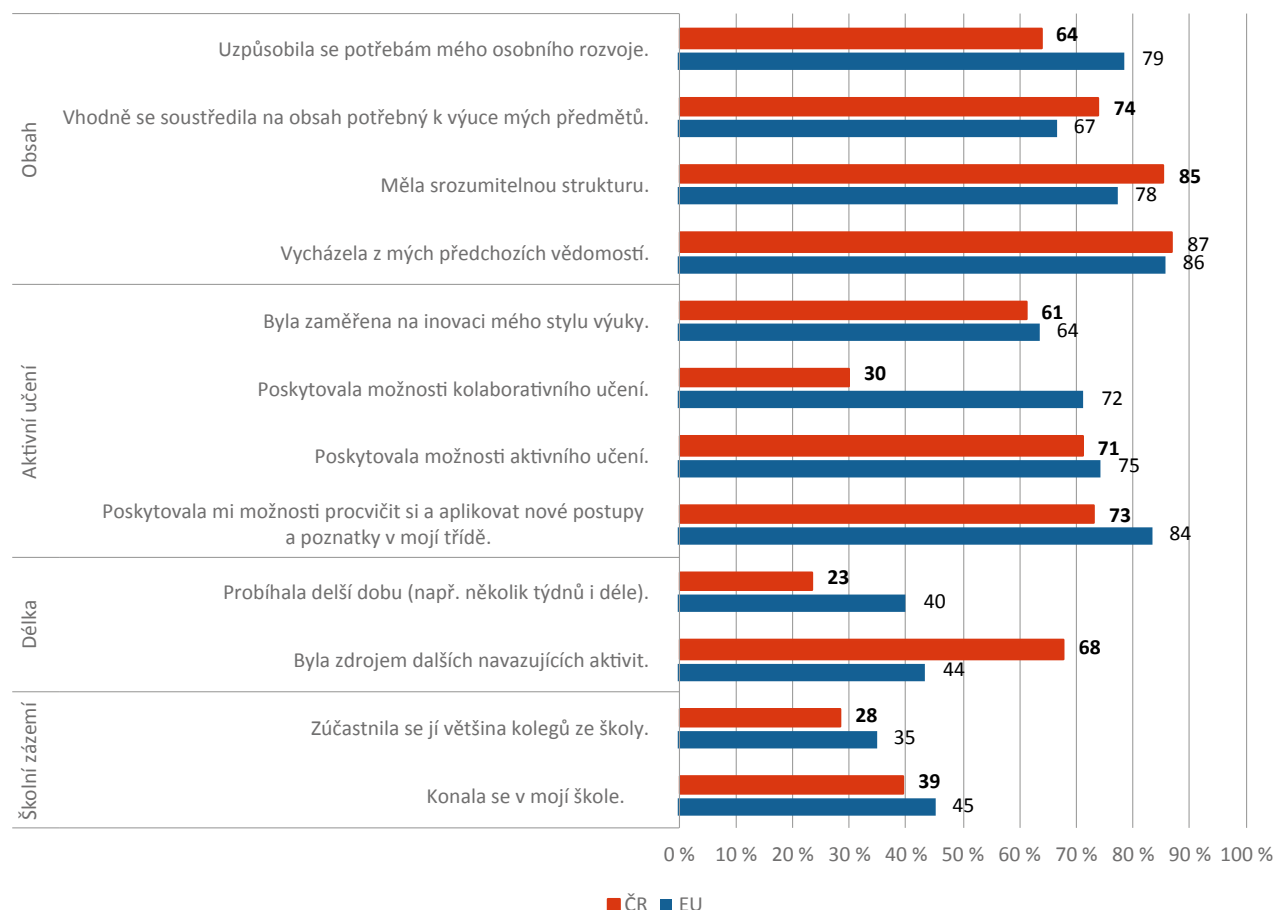


Pozn. 1: Světlou barvou jsou znázorněny země, kde nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v hodnotě indexu.

Pozn. 2: Hodnota regresního koeficientu β při kontrole následujících charakteristik učitelů: pohlaví, práce na plný úvazek, počet let učitelské praxe; a charakteristik tříd: podíl žáků s horšími studijními výsledky, podíl žáků s problémy v chování a velikost třídy.

Učitelé, kteří dříve uvedli, že alespoň jedna z aktivit profesního rozvoje, které se v posledním roce zúčastnili, měla pozitivní dopad na jejich práci učitele, byli požádáni, aby podrobněji charakterizovali efektivní profesní rozvoj učitelů, jinými slovy aby pomohli určit, jaké jsou znaky aktivit, jež měly podle učitelů nejpozitivnější vliv na jejich práci učitele. Učitelé se vyjadřovali celkem ke dvanácti aspektům, které jsou v odborné literatuře považovány za znaky efektivního profesního rozvoje učitelů. Jedná se jednak o aspekty sledující kvalitu obsahu, dále aktivní učení a spolupráci, délku a vztah ke školnímu zázemí.

Graf 4.3 Podíl učitelů, kteří následujícími vlastnostmi charakterizovali aktivity profesního rozvoje, které měly nejpozitivnější vliv na jejich výuku



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

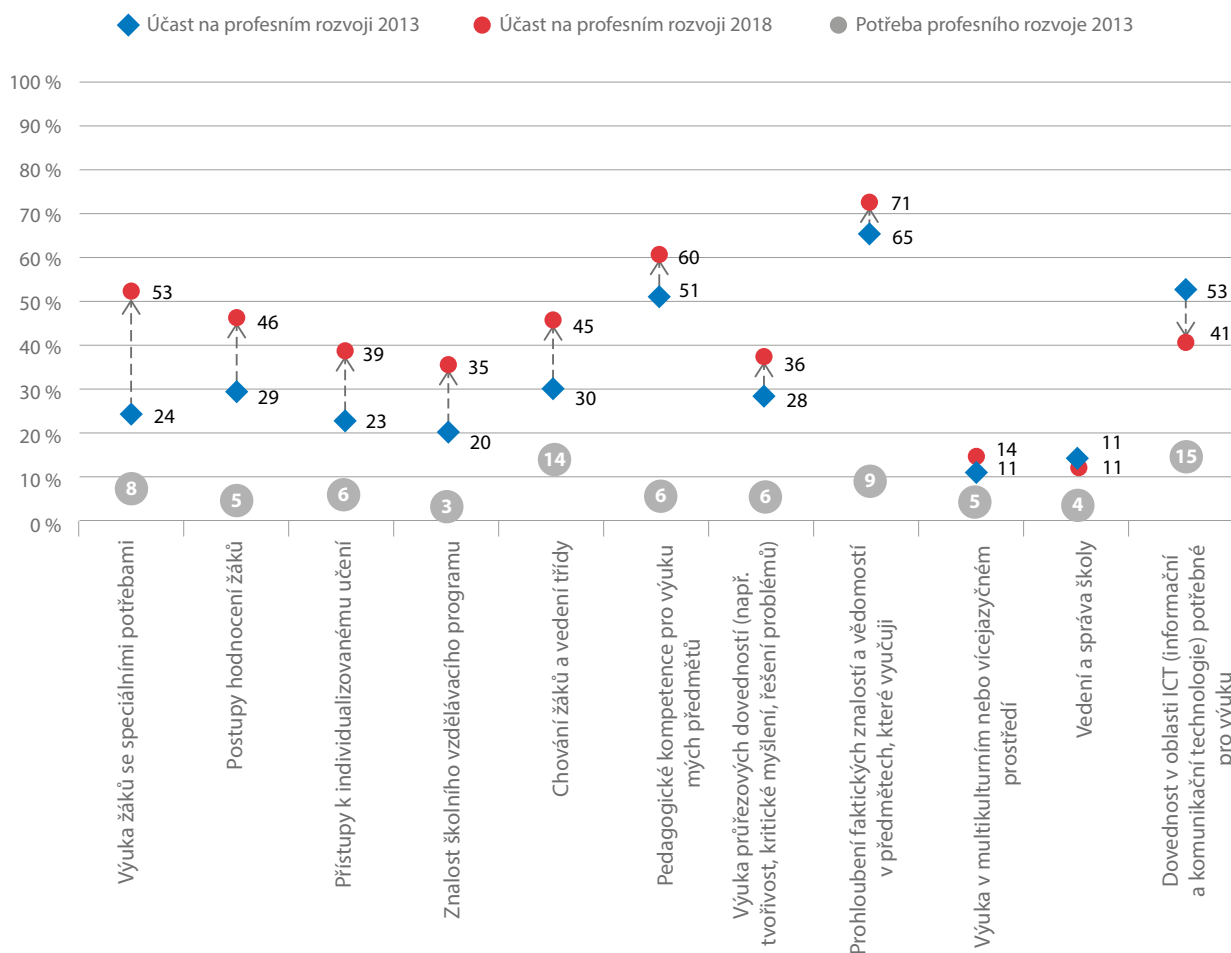
Činnosti profesního rozvoje, které měly nejpozitivnější vliv na výuku učitelů, byly v České republice hodnoceny především z hlediska kvality obsahu. Nejčastěji byly charakterizovány následovně: „vycházely z mých předchozích vědomostí“, „měly srozumitelnou strukturu“, „vhodně se soustředily na obsah potřebný k výuce mých předmětů“. V mezinárodním srovnání čeští učitelé méně často uvádí charakteristiky aktivního učení, jako je možnost procvičit si aplikovat nové postupy a poznatky ve třídě (73 %, průměr EU 84 %) a možnost kolaborativního učení (30 %, průměr EU 72 %). Podíl učitelů, jimž aktivity profesního rozvoje s nejpozitivnějším dopadem na výuku poskytovaly možnosti kolaborativního učení, byl v České republice vůbec nejnižší ze všech zemí TALIS. Jedná se přitom o důležitý prvek aktivního učení, v němž se učitelé spolupodílejí na tvorbě procesu

učení a přizpůsobují jej svým potřebám a konkrétním podmínkám ve škole. Zapojení do neformálních sítí učitelů je rovněž považováno za efektivní způsob profesního rozvoje, nenáročný z hlediska finančních nákladů.

4.2 Oblasti profesního rozvoje – skutečnost a přání

Učitelé, kteří se v posledním roce zúčastnili alespoň jedné z aktivit profesního rozvoje, se stejně jako v minulém cyklu šetření TALIS vyjadřovali k obsahové náplni absolvovaných vzdělávacích aktivit. Nadto měli učitelé možnost zhodnotit, do jaké míry pocítují ve vybraných oblastech potřebu profesního vzdělávání.⁴⁵ Využití identických položek v TALIS 2013 a TALIS 2018 umožňuje sledovat trend v účasti učitelů na aktivitách profesního rozvoje a změny v jejich potřebách napříč pětiletým obdobím.

Graf 4.4 Podíl učitelů, kteří se zúčastnili vybraných aktivit profesního rozvoje během 12 měsíců před konáním šetření TALIS 2013 a TALIS 2018, a podíl učitelů, kteří v roce 2013 pocítovali velkou potřebu profesního vzdělávání



⁴⁵ Učitelé vybírali odpověď na škále „V současnosti nemám potřebu“, „Malou potřebu“, „Střední potřebu“, „Velkou potřebu“.

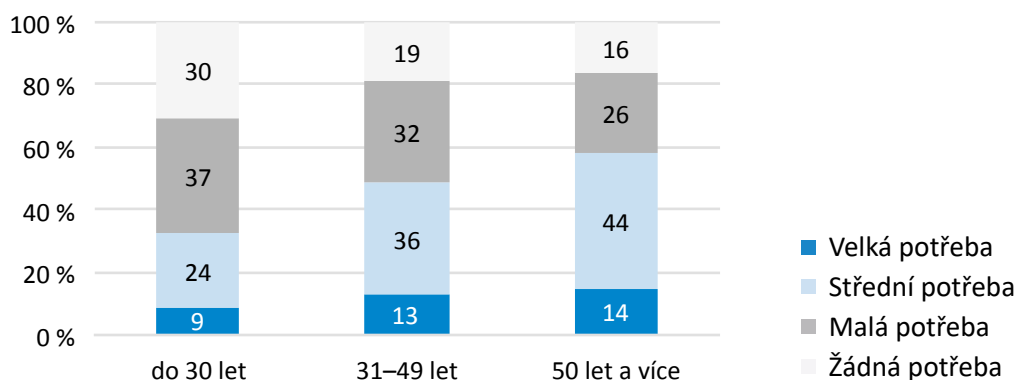
Z výsledků šetření TALIS 2018 vyplývá, že čeští učitelé se v nejvyšší míře účastní profesního vzdělávání zaměřeného na **prohlubování faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučují**, a na **pedagogické kompetence pro výuku vyučovaných předmětů** (v posledním roce se zúčastnila přibližně polovina). V těchto oblastech byl shledán statisticky významný nárůst od roku 2013 (viz graf 4.4). Třetím nejčastěji zmiňovaným zaměřením profesního rozvoje je **výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, kde byl od roku 2013 zaznamenán vůbec nejvyšší nárůst v účasti učitelů (53 %, 24 % v 2013). Tento nárůst, stejně jako zvýšení účasti na vzdělávání zaměřeném na individualizované učení, bylo možné očekávat s ohledem na změny v systému inkluze žáků zavedené v roce 2016. Do budoucna se dá očekávat pokračování tohoto trendu, neboť 15 % učitelů deklaruje v této oblasti velkou potřebu dalšího vzdělávání (nárůst od roku 2013 o 7 procentních bodů). Při zohlednění skupiny učitelů, kteří pociťují střední potřebu profesního rozvoje v této oblasti (40 %), je patrné, že téma vzdělávání žáků se SVP považuje za aktuální nadpoloviční většina českých učitelů.

Při pohledu na některé demografické rozdíly se ukazuje, že velká potřeba vzdělávání v oblasti výuky žáků se SVP se vyskytuje ve vyšší míře u žen (16 %) než u mužů (9 %), u učitelů do 30 let (20 %) v porovnání s učiteli, kterým je 50 let a více (11 %), a u začínajících učitelů (20 %) ve srovnání se zkušenějšími učiteli (14 %).

Velká potřeba dalšího vzdělávání byla v roce 2013 zaznamenána také v oblasti **chování žáků a vedení třídy** (14 %). Tento podíl do roku 2018 ještě stoupl o 3 procentní body na 17 %, a jak je patrné z grafu 4.4, podíl učitelů, kteří se zúčastnili profesního rozvoje s tímto zaměřením, vzrostl ze 30 % v roce 2013 na 45 % v roce 2018.

Překvapivou situaci lze sledovat v oblasti vzdělávání učitelů zaměřené na **rozvoj dovedností v oblasti ICT** (informační a komunikační technologie) potřebné pro výuku. Podíl českých učitelů, kteří v roce 2013 deklarovali velkou potřebu rozvíjet své znalosti v oblasti ICT, činil 15 % (nejvíce ze všech uvedených oblastí), přesto je výuka ICT jedinou oblastí, kde se podíl učitelů, kteří se takového profesního rozvoje účastní, od roku 2013 snížil (z 53 % v roce 2013 na 41 % v roce 2018). Potřeba vzdělávání v této oblasti se do roku 2018 statisticky významně nezměnila a zůstává vysoká: 13 % českých učitelů deklaruje velkou potřebu a 38 % střední potřebu rozvíjet se v oblasti ICT. Graf 4.5 ukazuje, že v České republice potřeba vzdělávání v oblasti ICT roste s věkem učitelů.

Graf 4.5 Podíl českých učitelů, kteří pociťují potřebu rozvíjet své dovednosti v oblasti ICT potřebné pro výuku, podle věku, v %

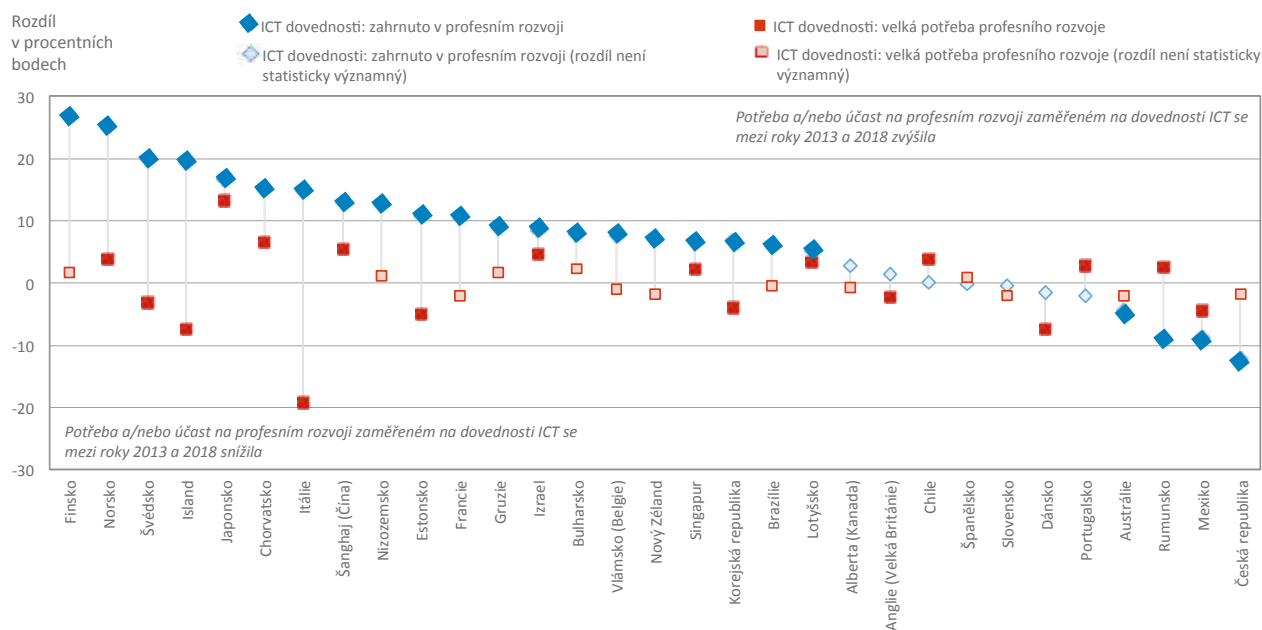


Jak je patrné z grafu 4.6, Česká republika je jednou z mála zemí, kde účast učitelů na vzdělávání v oblasti využívání ICT ve výuce od roku 2013 klesla. Obdobný trend byl zjištěn jen v Austrálii, Rumunsku a Mexiku. U českých učitelů byl nicméně tento pokles největší. Je třeba zmínit, že takto výrazný

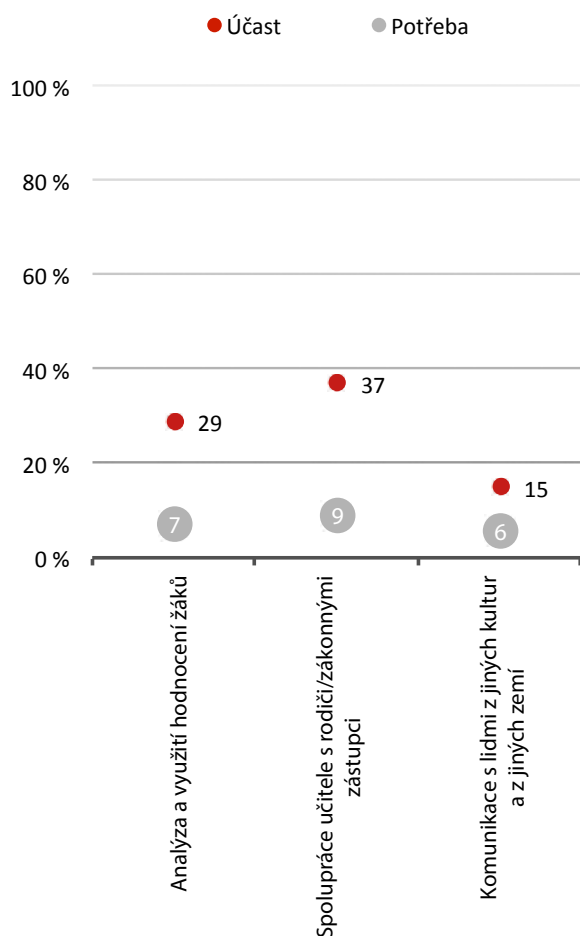
pokles může souviset mimo jiné se změnou zaměření dotačních programů, které se v období před konáním šetření TALIS 2013 soustředily velmi často právě na podporu v oblasti ICT. Této oblasti je třeba věnovat i nadále zvýšenou pozornost, neboť některé studie naznačují pozitivní dopad využívání ICT ve výuce na vzdělávání žáků s nízkým socioekonomickým statutem.

Ve většině zemí TALIS lze sledovat opačný trend, tj. vzestup míry účasti učitelů na vzdělávání zaměřeném na využívání ICT ve výuce mezi roky 2013 a 2018. Nejvyšší rozdíly (19 procentních bodů a více) byly zjištěny v severských zemích: Finsku, Norsku, Švédsku a na Islandu.

Graf 4.6 Podíl učitelů, kteří se účastnili profesního rozvoje zaměřeného na ICT, a podíl učitelů, kteří pociťují velkou potřebu profesního rozvoje v této oblasti (rozdíl mezi roky 2013 a 2018 v procentních bodech)



Graf 4.7 Podíl učitelů, kteří se zúčastnili vybraných aktivit profesního rozvoje během 12 měsíců před konáním šetření TALIS 2018, a podíl učitelů, kteří pociťovali velkou potřebu profesního rozvoje



Kromě výše analyzovaných trendových položek (tj. položek obsažených v dotazníku 2013 a 2018) obsahoval dotazník TALIS několik nových aspektů profesního vzdělávání, k nimž se měli učitelé vyjádřit: analýza a využití hodnocení žáků, spolupráce s rodiči a komunikace s lidmi z jiných kultur. Poměrně vysoký podíl českých učitelů se v posledním roce před konáním šetření TALIS 2018 zúčastnil profesního rozvoje zaměřeného na spolupráci učitele s rodiči/zákonnými zástupci (37 %) a nezanedbatelný podíl učitelů má v této oblasti velkou potřebu profesního rozvoje (9 %). Rovněž analýza a využití hodnocení žáků byly častým námětem profesního rozvoje českých učitelů (zúčastnilo se 29 % z nich) a 7 % učitelů pociťuje v této oblasti velkou potřebu rozvoje.

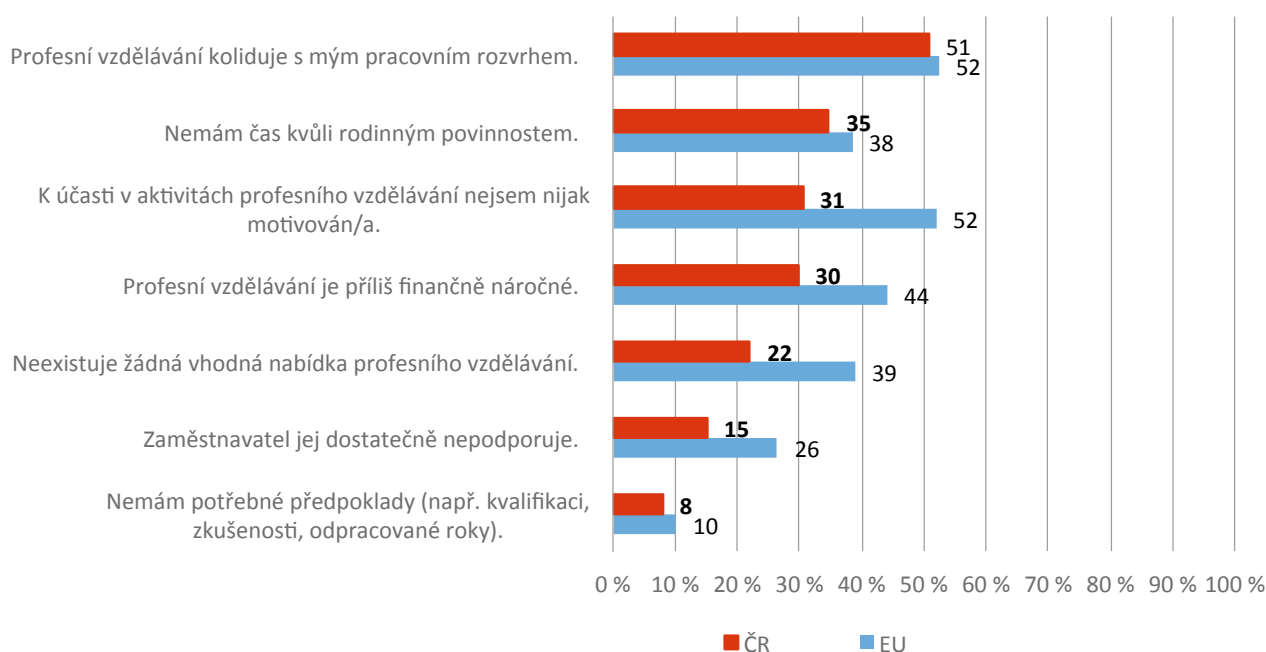
Účast na uvedených oblastech profesního rozvoje byla zjištěna ve stejné míře u začínajících i zkušenějších učitelů a ani statisticky významné rozdíly mezi učiteli různého věku nebyly zjištěny. Totéž platí také o potřebě profesního rozvoje.

4.3 Překážky účasti na profesním rozvoji

V návaznosti na informace o různé míře účasti učitelů na aktivitách profesního rozvoje v jednotlivých zemích se šetření TALIS 2018 zabývá mimo jiné možnými příčinami, které mohou tuto míru ovlivňovat. Na škále vyjadřující míru souhlasu⁴⁶ učitelé posuzovali bariéry v účasti na profesním rozvoji, s nimiž se ve svém zaměstnání setkávají. Mohou to být např. nedostatek času, finanční náročnost či nízká podpora ze strany zaměstnavatele.

Pro přibližně polovinu českých učitelů (51 %) představuje překážku v účasti na profesním rozvoji **kolize s jejich pracovním rozvrhem**. Přibližně jedna třetina českých učitelů pak vnímá jako bariéru v účasti na profesním rozvoji **nedostatek času kvůli rodinným povinnostem, nedostatek motivace a finanční náročnost profesního vzdělávání**. Poslední dvě uvedené překážky jsou nicméně zmiňovány výrazně méně často, než je tomu v ostatních zemích EU (viz graf 4.8). Uvedená zjištění dokládají větší otevřenost českých učitelů dále se vzdělávat a rozvíjet ve svém oboru ve srovnání s průměrem EU.

Graf 4.8 Podíl učitelů, kteří považují následující skutečnosti za překážku v účasti v profesním vzdělávání



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

Od roku 2013 se nejvíce snížil podíl učitelů, kteří jako překážku účasti na profesním rozvoji označují nedostatek podpory ze strany zaměstnavatele (z 21 % na 15 %), vysokou cenu školení (ze 36 % na 30 %) a nedostatek motivace (z 38 % na 31 %). V uvedeném pětiletém období naopak vzrostl podíl učitelů, kteří se nemohou účastnit aktivit profesního rozvoje z časových důvodů: kvůli rodinným povinnostem (z 32 % na 35 %) a kolizi s pracovním rozvrhem (ze 45 % na 51 %). Absence podpory ze strany zaměstnavatele, stejně jako kolize s pracovním rozvrhem, brání účasti na profesním rozvoji ve vyšší míře učitelům víceletých gymnázií než učitelům základních škol (v obou případech činí rozdíl 7 procentních bodů).

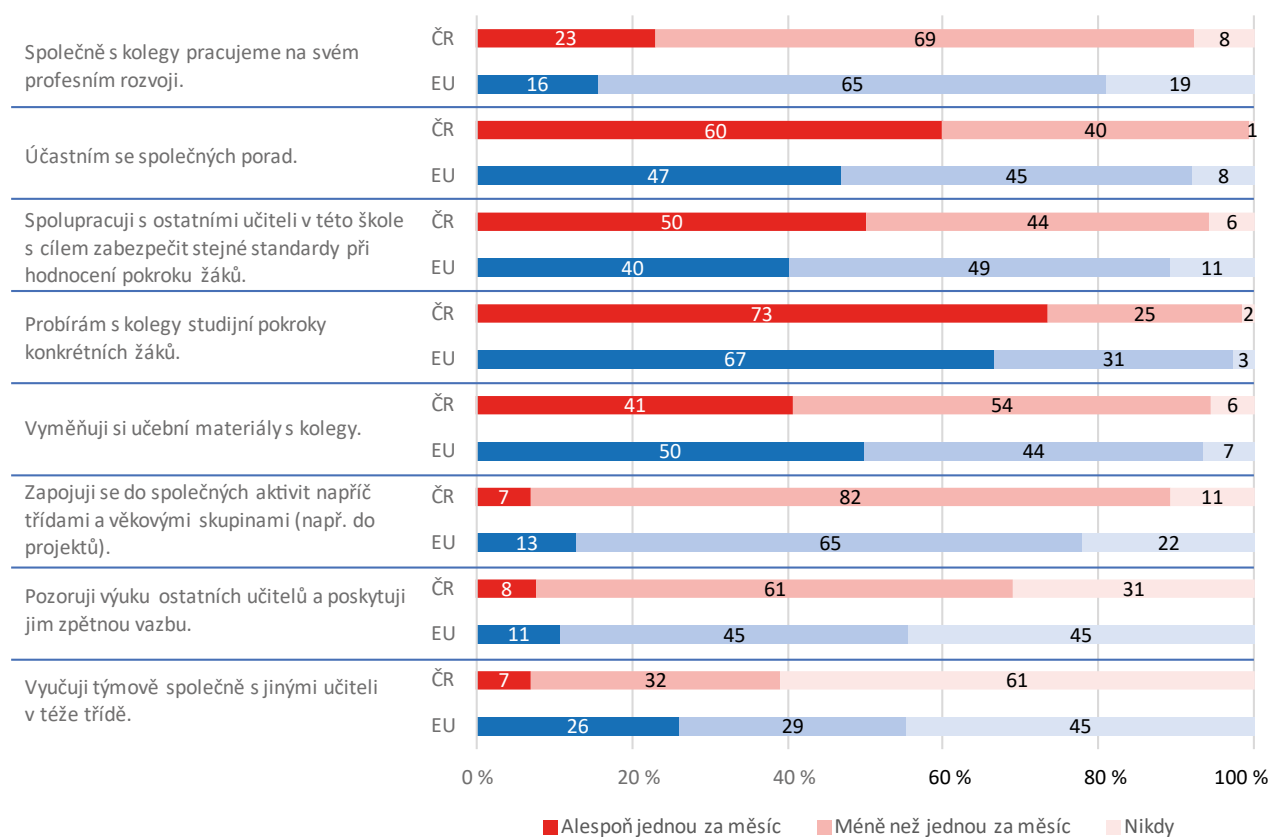
⁴⁶ „Rozhodně nesouhlasím“, „Nesouhlasím“, „Souhlasím“, „Rozhodně souhlasím“.

4.4 Prostředí podporující spolupráci učitelů

Šetření TALIS považuje spolupráci za významný aspekt profesionality učitelů, neboť přispívá ke sdílení nápadů i šíření příkladů dobré praxe a vzájemné interakce dávají vzniknout přidané hodnotě posilující učení učitelů a zlepšování vlastní praxe.

V České republice 87 % učitelů rozhodně souhlasí nebo souhlasí, že ve škole společně vytváří atmosféru vzájemné podpory a spolupráce. O něco vyšší je tento podíl v soukromých školách, kde činí 96 %, oproti školám veřejným, kde je o 9 p. b. nižší. Průměr v zemích EU činí 79 %, dalo by se tedy říci, že atmosféra vzájemné podpory a spolupráce je v ČR rozšířenější než v průměru ostatních evropských zemí.

Graf 4.9 Podíl učitelů, kteří se účastní vybraných kolaborativních aktivit



Při pohledu na konkrétní aktivity (graf 4.9) se ukazuje, že čeští učitelé v nadprůměrné míře probírají s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků (alespoň jednou za měsíc tak činí 73 % z nich, průměr EU 67 %) ⁴⁷ a spolupracují s ostatními učiteli za účelem zajištění standardů při hodnocení pokroku žáků (alespoň jednou za měsíc tak činí 50 % učitelů, průměr EU 40 %). Naopak v podprůměrné míře se v českých školách vyskytuje týmová výuka. ⁴⁸ Společně ve třídě s jinými učiteli vyučuje alespoň jednou za měsíc pouze 7 % českých učitelů, což je výrazně pod hodnotou EU (26 %). 61 % českých učitelů navíc uvádí, že společnou výuku nepraktikují nikdy (v EU je tento podíl 45 %). V nižší míře

⁴⁷ Otázka neupřesňovala konkrétní formu těchto rozhovorů.

⁴⁸ V kontextu České republiky si pod oblastí týmové výuky můžeme představit i párovou (tandemovou) výuku.

je rovněž rozšířena výměna učebních materiálů s kolegy. Alespoň jednou za měsíc si materiály vyměňuje s kolegy 41 % učitelů v ČR (průměr EU 50 %), na víceletých gymnáziích je tento podíl ještě nižší, činí 32 %. Rozdíl mezi základními školami a víceletými gymnázii je rovněž patrný v oblasti účasti na společných poradách ve škole. Alespoň jednou měsíčně se takových porad účastní 63 % učitelů na základních školách a 48 % učitelů na víceletých gymnáziích.

Je patrné, že kolaborativní aktivity nejsou na českých školách obecně příliš rozšířené. Při pohledu na vývoj této dimenze školního vyučování a učení lze konstatovat, že se jedná o oblast stagnující, či dokonce klesající. Ani v jedné z oblastí, uvedených v grafu 4.9, nestoupla četnost jejího výskytu od roku 2013, kdy se Česká republika zúčastnila šetření TALIS poprvé. Naopak byl zjištěn statisticky významný pokles v pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování zpětné vazby (o 2 p. b.), zapojování do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (o 2 p. b.), vyměňování učebních materiálů s kolegy (o 4 p. b.), probírání studijních pokroků konkrétních žáků s kolegy (o 6 p. b.), spolupráce s ostatními učiteli ve škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků (o 7 p. b.).

Při bližším pohledu na ostatní země TALIS se ukazuje, že společná, tzv. tandemová výuka je nejvíce rozšířená v Rakousku (zde došlo k nárůstu o 24 % od roku 2008, kdy byla v Rakousku zahájena reforma výuky na středních školách, viz rámeček 4.1 níže), Itálii (nárůst od roku 2008 o 14 %), Japonsku a Mexiku (více než 50 % učitelů ji provozuje alespoň jednou měsíčně). K zemím, kde je tento podíl naopak nejnižší (pod 10 %) patří kromě České republiky Bulharsko, Chorvatsko, Litva, Malta a Rusko. Pozorování výuky jiných učitelů a poskytování zpětné vazby je nejvíce rozšířeno v asijských zemích – ve Vietnamu (78 %), v Kazachstánu (61 %) a Šanghaji (40 %).

Rámeček 4.1 Struktura týmového vyučování v Nových nižších sekundárních školách v Rakousku

Rakousko svým učitelům v rámci reformy, která vedla ke vzniku Nových nižších sekundárních škol (Neue Mittelschule, NMS), představilo několik možností, jak mohou vzájemně spolupracovat. Struktura NMS umožňuje učitelům, aby vedli a pracovali se svými kolegy v nových rolích, jako je designér vzdělávání, projektový koordinátor nebo člen školního vývojového týmu. Aby mohli učitelé pracovat společně jako tým v jedné učebně, nabízí jim NMS doplňkové výukové zdroje. Týmové vyučování bylo v Rakousku poprvé vyzkoušeno pouze u několika předmětů a až později se rozšířilo na všechny předměty v rámci osnov nižšího středního vzdělávání. Toto postupné zavádění mělo v rakouských školách za následek zvyšující se počet pracovníků u každého předmětu. To, jak spolu učitelé pracovali ve stejné třídě, jim umožnilo se od sebe mnohé naučit i zajistit výuku, která se více zaměřuje na studenty, obzvláště ty méně úspěšné. Týmové vyučování také umožňuje učitelům z různých škol a rozdílné úrovně vzdělávání, aby se scházeli a navzájem sdíleli nejlepší postupy ve výuce. Vznik těchto struktur sahá do roku 2008, kdy byla představena reforma NMS, avšak od školního roku 2019–20 platí již pro všechny učitele.

Zdroj: OECD Reviews of School Resources: Austria 2016 (Nusche et al., 2016).

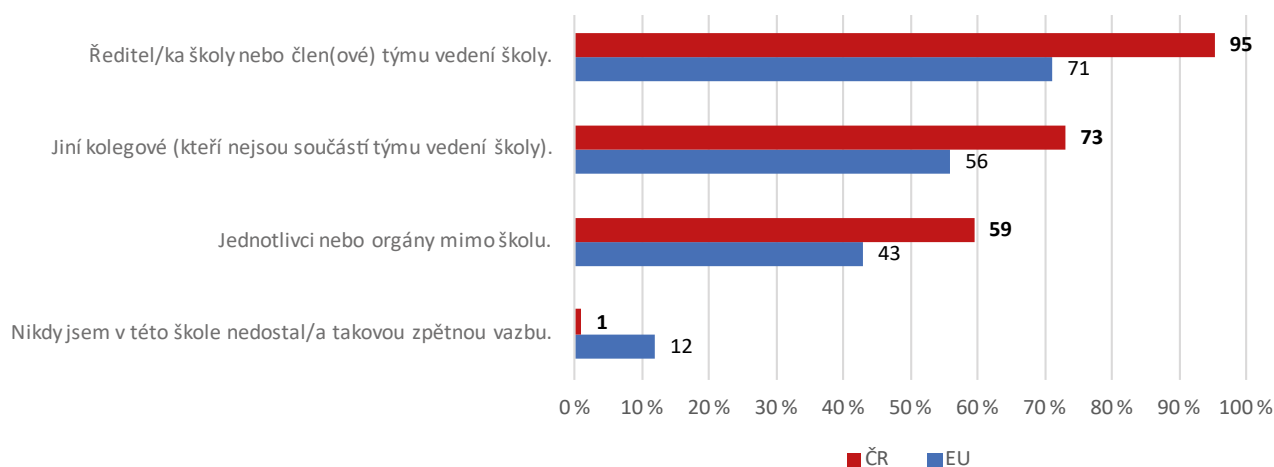
V Šanghaji a Spojených arabských emirátech nalezneme nejvyšší podíly učitelů (nad 50 %), kteří alespoň jednou měsíčně společně s kolegy pracují na svém profesním rozvoji. Naopak nejvyšší podíl učitelů, kteří se takového typu profesního rozvoje neúčastní nikdy, byl zjištěn na Slovensku (57 %), ve Vlámku (49 %, resp. v Belgii 39 %) a Finsku (31 %).

Zpětná vazba

Šetření TALIS se dlouhodobě zabývá otázkou, nakolik učitelé dostávají zpětnou vazbu na svou práci, neboť efektivní zpětná vazba napomáhá k odhalování silných a slabých stránek v jejich výuce, čímž nepřímou přispívá k jejímu zkvalitňování. „Zpětná vazba“ byla v učitelském dotazníku TALIS obecně definována „...jako soubor veškerých poznatků o Vaší výuce, které získáte na základě toho, že se někdo zabývá Vaší prací (např. hospitace ve Vaší výuce, debaty o Vašem vzdělávacím programu či o výsledcích Vašich žáků). Zpětnou vazbu můžete dostat v rámci neformálních rozhovorů nebo více formálním a systematickým způsobem.“

Učitelé byli dotázáni, jakou formou obdrželi zpětnou vazbu a kdo ji poskytuje, a dále měli zhodnotit, zda měla tato zpětná vazba pozitivní dopad na jejich styl výuky.

Graf 4.10 Podíl učitelů, kteří obdrželi zpětnou vazbu od následujících subjektů



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

V České republice se s nějakou formou zpětné vazby setkali během své kariéry všichni učitelé (99 %), nejčastěji ji obdrželi od ředitele školy nebo členů týmu vedení školy (95 % učitelů), případně od jiných kolegů ve škole (73 %). Necelé dvě třetiny českých učitelů se setkaly s nějakou formou zpětné vazby od jednotlivců nebo orgánů mimo školu (viz graf 4.10). K nižší hodnotě průměru EU v případě hodnocení učitelů jednotlivci nebo orgány mimo školu přispívají především Itálie, Portugalsko a Finsko, které se obecně vyznačují absencí externího hodnocení učitelů. Ve všech uvedených zemích činí podíl učitelů, kteří obdrželi nějakou formu externí zpětné vazby, okolo 20 %.

Přibližně 40 % českých učitelů uvádí, že obdrželi zpětnou vazbu ze dvou nebo třech různých zdrojů. Ve všech výše uvedených případech se jedná o nadprůměrné hodnoty ve srovnání s průměrem EU. To může být způsobeno širokou definicí zpětné vazby v šetření TALIS, která zahrnovala následující položky: hospitace ve třídě, zjišťování ohlasu žáků na výuku, hodnocení faktických znalostí učitele, externí výsledky žáků, které učitel učí (např. výsledky národního testování), výsledky školy a tříd (např. prospěch, výsledky projektů, výsledky testů) a sebehodnocení práce učitele (např. prezentace hodnocení portfolia, analýza výuky s použitím videa). Z uvedených forem zpětné vazby se učitelé v českých školách setkávají nejčastěji s hospitacemi ve třídě (setkalo se s ní 96 % učitelů, což je o 23 % více, než činí průměr EU),⁴⁹ zpětnou vazbou založenou na výsledcích školy a tříd (87 %, EU 68 %) a zpětnou vazbou od žáků (82 %, EU 46 %). V případě poslední uvedené položky zaměřené na

⁴⁹ To odpovídá nadprůměrnému podílu ředitelů poskytujících zpětnou vazbu, viz kapitolu 5.3 Vedení (leadership) ve škole.

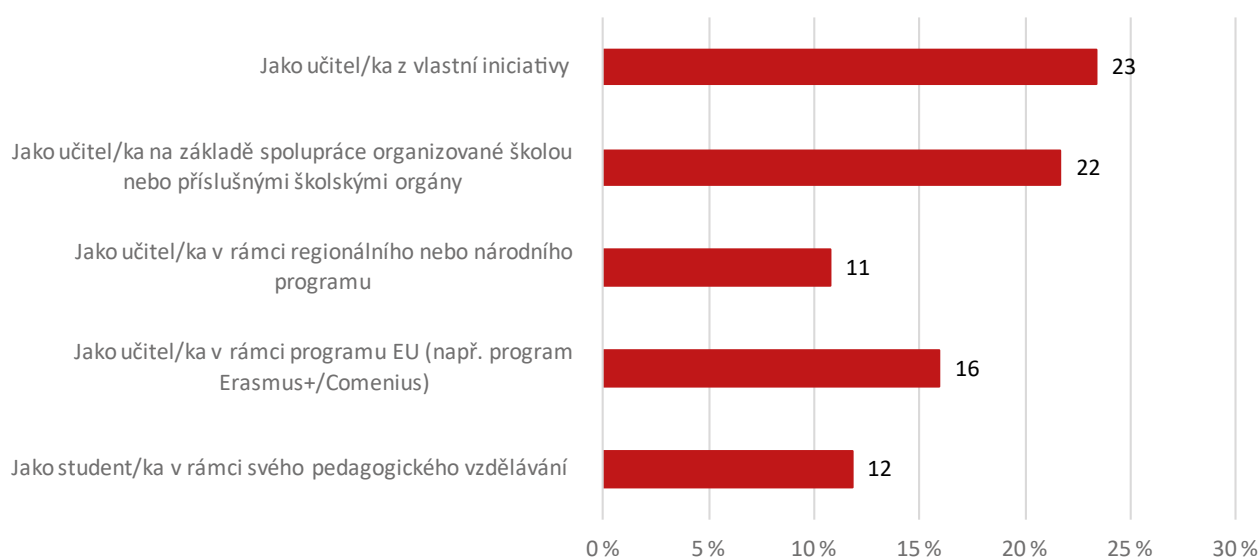
zjišťování ohlasu žáků na výuku došlo v uplynulých letech k výraznému nárůstu podílu učitelů, kteří se s takovou zpětnou vazbou setkali (o 16 p. b. od roku 2013).

73 % učitelů v České republice uvádí pozitivní dopad zpětné vazby na svůj styl výuky, přičemž tento podíl je vyšší u mladších učitelů (pozitivní dopad na výuku uvádí 82 % učitelů mladších 30 let) než u jejich starších kolegů (70 % učitelů nad 50 let). V průměru zemí EU deklaruje pozitivní dopad zpětné vazby 66 % učitelů.

Mobilita učitelů

Definice přeshraniční mobility v šetření TALIS zahrnuje čas strávený studiem, výukou nebo výzkumem v cizí zemi, po jehož uplynutí se učitel vrací do své země. V rámci svého studia pobývalo v zahraničí 12 % českých učitelů, obdobný podíl (11 %) vycestoval do zahraničí v rámci regionálního nebo národního programu. Prostřednictvím programu EU (např. Erasmus +) vyučovalo v cizině 16 % učitelů České republiky. Okolo jedné pětiny učitelů pak pobývalo pracovní v zahraničí na základě spolupráce organizované školou či z vlastní iniciativy. Alespoň jedné z uvedených forem zahraničního pobytu se zúčastnila polovina českých učitelů, přičemž tento podíl je vyšší u zkušenějších učitelů s praxí nad 5 let (53 %) než u jejich kolegů s praxí do 5 let (41 %). Mezi jednotlivými zeměmi TALIS, které mobilitu učitelů zařadily do dotazníku,⁵⁰ existují velké rozdíly. Podíl učitelů pobývajících pracovní v zahraničí se pohybuje od 2 % ve Vietnamu po 82 % na Islandu. Nejvyšší míra mobility učitelů byla zjištěna v zemích EU, což je dáno především specifickou formou podpory prostřednictvím evropských dotačních programů.

Graf 4.11 Podíl učitelů, kteří v rámci své práce nebo studia pobývali pracovní v zahraničí



Učitelé, kteří uvedli, že se nějakého zahraničního pobytu zúčastnili, dále specifikovali účel svého zahraničního působení. Nejvíce českých učitelů (67 %) doprovázelo žáky na zájezdu, pro 55 % učitelů bylo účelem zahraničního pobytu učení se jazyku a 46 % učitelů navazovalo kontakty se školami v zahraničí. Čtvrtina učitelů v zahraničí vyučovala.

⁵⁰ Jednalo se o volitelnou položku dotazníku. Ne všechny země zařadily téma mobility do učitelského dotazníku, proto nelze výsledky prezentovat v kontextu průměru zemí EU.

4.5 Hodnocení práce učitelů

Šetření TALIS definuje hodnocení učitelů jako „*postup, kdy práci učitele/učitelky sleduje ředitel/ka, školní inspektor/ka nebo kolegové/kolegyně daného učitele/učitelky. V tomto pojetí se jedná spíše o formální přístup (např. jako součást způsobu formálního řízení výkonu, který zahrnuje pevně stanovené postupy a kritéria), na rozdíl od spíše neformálního přístupu (např. v neformálních rozhovorech).*“ Hodnocení práce učitelů nabývá napříč zeměmi rozličných forem od centrálně ukotvených národních systémů hodnocení po postupy rozvíjené autonomně v samotných školách. Vedle konkrétních forem hodnocení učitelů klade šetření TALIS důraz na zjišťování dopadů hodnocení, tedy na jeho efektivitu při zkvalitňování učitelké profese.

Na položky sledující hodnocení učitelů odpovídali v šetření TALIS ředitelé škol.

Četnost hodnocení

Česká republika patří k zemím, kde je formální hodnocení učitelů běžnou součástí chodu školy, a proto zde nenajdeme učitele, kteří dle výpovědi ředitele nikdy nebyli hodnoceni. Obdobná situace byla zjištěna například na Slovensku či v pobaltských zemích (Litva, Lotyšsko, Estonsko). Naopak k zemím, kde je tento podíl nejvyšší, patří Itálie (36 % učitelů nebylo dle výpovědi ředitelů nikdy hodnoceno) a Finsko, kde tento podíl činí 41 %. Finsko je známé svým specifickým přístupem k hodnocení pedagogických pracovníků, viz rámeček 4. 2. V průměru EU se s formálním hodnocením své práce nikdy nesetkalo 11 % učitelů.

Rámeček 4.2 Hodnocení učitelů ve Finsku

Finsko nemá ani systémové standardizované testy, ani jiný celostátně regulovaný koncept, který by sloužil k hodnocení učitelů. Hodnocení je považováno spíše za místní záležitost, která má zlepšovat postavení učitelů ve společnosti, než za systémový prostředek vedoucí ke komplexnímu rozhodování. Poskytovatelé vzdělání jsou jediným subjektem, který je zodpovědný za provádění hodnocení učitelů, a to jako součást vnitřního evaluačního procesu. Pokyny pro takovou evaluaci pochází ze vzdělávacích cílů každé obce. Pro zajištění kvality spoléhá finský vzdělávací systém na vysoký stupeň vzdělání svých učitelů a jejich profesní zodpovědnost. Učitelství je ve finské společnosti vysoce uznávanou profesí a učitelé se považují za odborníky, kteří ve společnosti zastávají výjimečné poslání. Učitelům se dostává vysoce kvalitního vzdělání a jsou zodpovědní za neustálé udržování svých odborných znalostí. Takový přístup znamená, že je hodnocení založeno na důvěře a zajištění kvality se neodvíjí od kontroly. Z toho důvodu, aby byla kvalita zajištěna, klade finský vzdělávací systém větší důraz na rozvoj škol než na rozvoj jednotlivých učitelů. Hodnocení učitelů není ani tak hodnocením jednotlivců jako spíše prostředkem k sesbírání informací o tom, co potřebují ke svému odbornému rozvoji, a hnacím mechanismem rozvoje školy.

Zdroje: Eurydice (2019), Finland – Quality Assurance in Early Childhood and School Education, Eurydice.

Celkem 82 % českých učitelů pracuje ve školách, kde jsou učitelé alespoň jednou ročně hodnoceni ředitelem školy. To je výrazně více, než představuje průměr EU (55 %). Ostatní členové týmu vedení školy⁵¹ poskytují učitelům hodnocení alespoň jednou ročně v 77 % českých škol (průměr EU 44 %). Méně častěji se pak lze ve školách setkat s hodnocením učitelů mentorem (minimálně jednou za rok

⁵¹ Pro bližší specifikaci pojetí týmu vedení školy v šetření TALIS viz kap. 5.2 Tým vedení školy.

ČR 28 %, EU 31 %), ostatními učiteli (ČR 28 %, EU 25 %) a jednotlivci nebo orgány mimo školu (např. školními inspektory, zástupci zřizovatele apod.; ČR 18 %, EU 21 %).

Nejvyšší podíl učitelů pracujících ve školách, kde jsou učitelé hodnoceni alespoň jednu ročně ředitelem školy, ostatními členy týmu vedení školy, mentorem a ostatními učiteli, byl zjištěn v Šanghaji (Čína), kde hodnocení mimo jiné představuje důležitou komponentu systému oceňování práce pedagogů. Podrobnější pohled na systém hodnocení pedagogických pracovníků v Šanghaji nabízí rámeček 4. 3.

Rámeček 4.3 Hodnocení učitelů v Šanghaji (Čína)

V TALIS 2018 se Šanghaj umístila na vysokých příčkách ve všech položkách měřících hodnocení učitelů ve školách. V průměru nepoužívala žádná jiná země nebo ekonomika, která se účastnila TALIS 2018, tolik zdrojů k hodnocení jako Šanghaj (učitelé uvádí, že obdrželi hodnocení průměrně od 4,8 subjektů z 5 nabízených možností). Dále se Šanghaj zařadila mezi země s nejvyšším průměrným počtem metod užívaných k hodnocení ve školách (učitelé uvádí průměrně 5,8 metod z 6) a mezi země s nejvyšším průměrným počtem oblastí pozitivního dopadu hodnocení učitelů ve školách (6,5 oblastí ze 7). Hodnocení učitelů je velmi využívaným, základním pilířem šanghajského vzdělávacího systému.

V roce 2009 se toto široce využívané hodnocení učitelů začalo používat při výpočtu učitelských platů, a to jako část, která je odvozena od výkonu. Nový systém rozděluje platy učitelů na základní část a bonus. Bonus, který tvoří kolem 30 % celkové výše platu, se odvíjí od prvků jako pracovní vytížení, momentální zásluhy a ohodnocení. Od té doby vyvolává hodnocení výkonu učitelů nový zájem a vyvíjí se k administrativnímu modelu.

Systém hodnocení učitelů v Šanghaji je založen na seznamu kritérií pro hodnocení a využití rozličných zdrojů a metod hodnocení. Cíl je dvojitý: ohodnotit výkon učitelů a sesbírat informace o problémech, kterým učitelé čelí. Kromě toho postavil šanghajský systém hodnocení svůj úspěch a efektivnost na čtyřech pilířích. Prvním z nich je model, který spojuje administrativní a rozvojovou složku, což je přínosné pro školy a učitele. Podle druhého pilíře jsou jednotlivé školy zodpovědné za nastavení svých vlastních metod, které hodnotí učitele, čímž zachovávají školní autonomii a podporují zlepšení školy. Dle třetího pilíře přísná odborná úroveň a časté hodnocení zaručují kvalitu sesbíraných dat, což znamená, že je proces hodnocení zaměstnanci posuzován spravedlivě a spolehlivě. Důležité je však upozornit na to, že požadavky na odbornost nemohou být dostačující, pokud nebude hodnotící systém odpovídat psychologické a společenské síle vzdělávacího systému. Tento neodborný pohled je rozhodující pro to, aby vytvořil pozitivní dopad na učitele.

Zdroje: Zhang, X. and H. Ng (2011), „A case study of teacher appraisal in Shanghai, China: In relation to teacher professional development”, *Asia Pacific Education Review*, Vol. 12, pp. 569–580; Zhang, X. and H. Ng (2016), „An effective model of teacher appraisal”, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 45/2, pp. 196–218.

Metody hodnocení

Nejběžnější metodou hodnocení učitelů napříč zúčastněnými zeměmi (s výjimkou těch, kde hodnocení pedagogů není prováděno) je hospitace výuky ve třídě, která je klíčovou aktivitou z pohledu formativního hodnocení. Více než 90 % učitelů v zemích TALIS (s výjimkou Finska, Islandu, Portugalska a Španělska) pracuje ve školách, kde jsou učitelé takto hodnoceni; v ČR se jedná o 100 %.

V porovnání s průměrem EU pracuje v ČR vyšší podíl učitelů ve školách, kde je hodnocení učitelů založeno na zjišťování ohlasu žáků na výuku (ČR 97 %, EU 74 %). Obdobně vysoký podíl českých učitelů pracuje ve školách, kde jsou učitelé hodnoceni na základě externích výsledků žáků (např. výsledků národního testování; ČR 99 %, EU 95 %) a na základě výsledků školy a tříd (např. prospěchu, výsledků projektů, výsledků testů; ČR 100 %, EU 95 %). Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky je v ČR využíváno v 71 % škol (EU 68 %) a o něco méně (ČR 65 %, EU 64 %) škol využívá praxe sebehodnocení práce učitelů (např. prezentace hodnocení portfolia, analýza výuky s použitím videa).

Dopady hodnocení

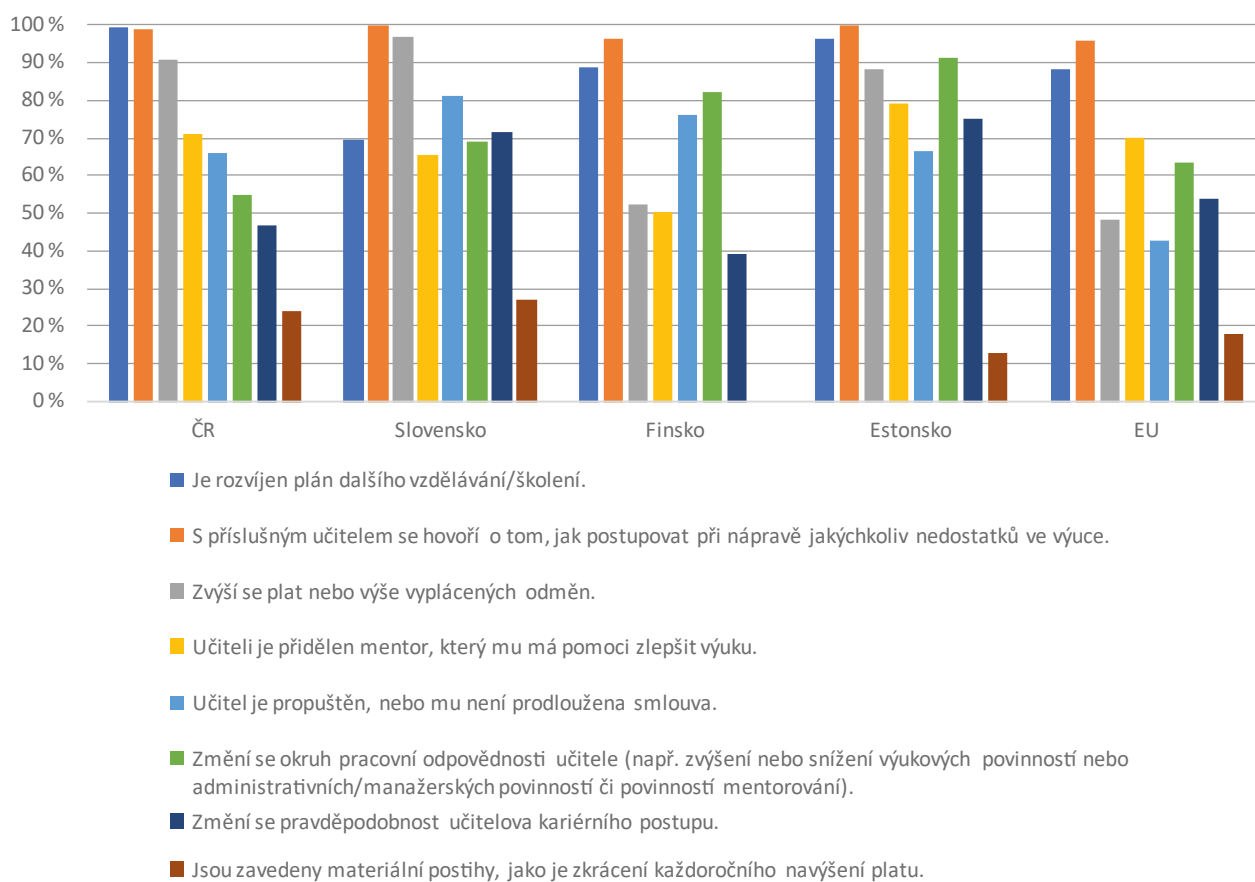
V návaznosti na četnost a metody hodnocení pedagogů se ředitelé v šetření TALIS vyjadřovali k opatřením, která v jejich škole následují poté, co proběhne formální hodnocení učitelů. Byly sledovány položky reprezentující formativní funkci hodnocení učitelů, jako je přidělení mentora za účelem zlepšení výuky či rozvoj plánu dalšího vzdělávání, ale také položky, jejichž cílem je podpora kvalitního výkonu učitelské profese skrze vnější motivační faktory, např. zvýšení platu či možnost kariérního postupu.

Všichni čeští učitelé pracují ve školách, kde se po provedení hodnocení alespoň někdy hovoří s učitelem o možnostech nápravy nedostatků ve výuce. Pro všechny učitele je dále připravován plán dalšího vzdělávání nebo školení (jedná se o nadprůměrný podíl v porovnání s průměrem EU, který činí 88 %). Vysoká autonomie českých ředitelů se odráží v možnosti zvýšení finančního ohodnocení učitelů v návaznosti na jejich hodnocení: 91 % učitelů v ČR pracuje ve školách, kde má hodnocení někdy, většinou nebo vždy takový dopad. V porovnání s ostatními zapojenými zeměmi se jedná o výrazně nadprůměrný podíl; pouze ve třech dalších zemích přesahuje tento podíl 90 %, a to na Slovensku, v Rusku a Šanghaji (Čína).

Velké rozdíly mezi zeměmi byly zjištěny v možnosti přidělení mentora v návaznosti na provedené hodnocení. V podstatě všichni učitelé (99 % a více) pracují ve školách, kde existuje možnost získat mentora, v Anglii (Velká Británie), Kazachstánu, Nizozemí, Šanghaji (Čína) a Singapuru. Jedná se o země, kde je obecně rozšířená praxe mentoringu jako forma podpory začínajících učitelů. V ČR činí tento podíl 71 % učitelů, což odpovídá průměru EU (70 %).

Jak je patrné z grafu 4.12, v zemích jako Finsko či Estonsko je v porovnání s ČR výrazně nižší podíl učitelů, v jejichž školách následuje po hodnocení učitelů zavedení materiálních sankcí (Finsko 0 %, Estonsko 13 %, ČR 24 %). Naopak vyšší podíl finských a estonských učitelů pracuje ve školách, kde se v návaznosti na hodnocení může změnit okruh pracovních povinností učitele, např. jsou jim zvýšeny nebo sníženy výukové povinnosti (Estonsko 91 %, Finsko 82 %, ČR 55 %). Možný dopad hodnocení na kariérní růst je ze sledovaných zemí nejvyšší v Estonsku: 75 % učitelů pracuje ve školách, kde se po hodnocení učitelů občas, někdy nebo vždy změní pravděpodobnost kariérního postupu (ČR 47 %, EU 54 %).

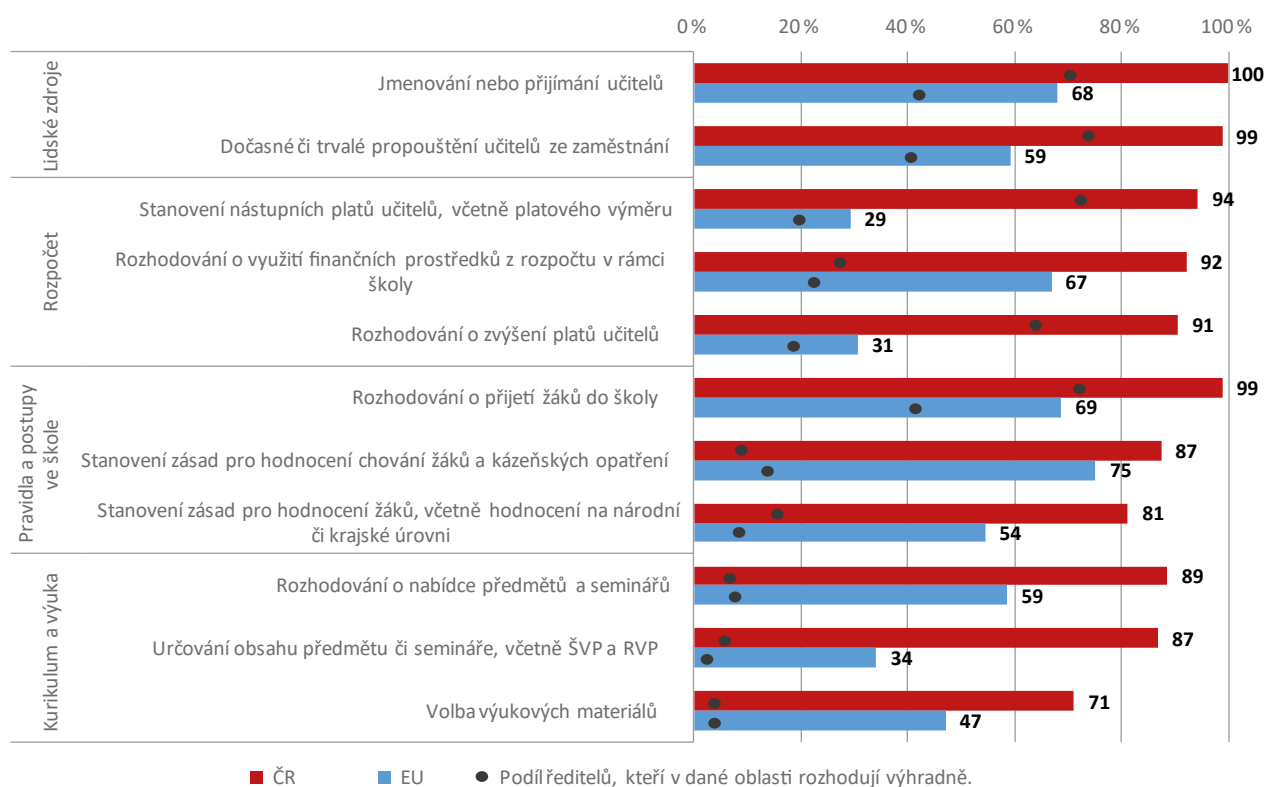
Graf 4.12 Opatření následující občas, většinou nebo vždy po hodnocení učitelů ve vybraných zemích



5.1 Autonomie škol a ředitelů

Z předchozích mezinárodních šetření (např. PISA nebo TALIS 2013) je již známo, že Česká republika má ve srovnání s jinými zeměmi vysokou míru autonomie škol. Zjištění z šetření TALIS 2018 tuto skutečnost zcela potvrzují, jak dokládají i výsledky prezentované v grafu 5. 1. Ředitelé měli v dotazníku TALIS odpovědět na otázku, kdo má v případě jejich školy klíčovou odpovědnost za vybrané činnosti týkající se rozhodování v různých oblastech, přičemž „klíčovou odpovědností“ bylo myšleno to, že odpovědná osoba hraje aktivní roli v procesu rozhodování. U každé činnosti přitom mohli označit sebe (ředitel/ka školy), další členy týmu vedení školy, učitele (avšak nikoli jako členy týmu vedení školy), školskou radu či správní orgán na jakékoliv úrovni státní správy. V grafu 5.1 jsou pomocí barevných pruhů znázorněny podíly ředitelů, kteří v dané oblasti mají klíčovou odpovědnost, a černými kruhy podíly ředitelů, kteří v dané věci rozhodují výhradně (tj. klíčovou odpovědnost za danou oblast nese jen ředitel, nikoli další učitelé či členové týmu vedení školy).

Graf 5.1 Podíl ředitelů, kteří uvedli, že mají klíčovou odpovědnost při rozhodování v uvedených oblastech



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

Je patrné, že ve srovnání s EU uvádí významně vyšší podíl českých ředitelů, že mají klíčovou odpovědnost při rozhodování ve všech oblastech, na které se šetření TALIS zaměřovalo, od lidských zdrojů počínaje přes rozpočet a stanovení školních pravidel a postupů až po záležitosti kurikula a výuky. Největší rozdíly (oproti situaci v zapojených zemích Evropské unie) v podílech ředitelů uvádějících klíčovou

odpovědnost za určitou činnost existují v oblasti stanovování nástupních platů učitelů, včetně platového výměru (94 % v ČR, 29 % v EU), rozhodování o zvýšení platů učitelů (91 % v ČR, 31 % v EU) či určování obsahu předmětu nebo semináře, včetně ŠVP a RVP (87 % v ČR, 34 % v EU). Výhradní rozhodování ředitelů (tedy bez klíčové odpovědnosti dalších učitelů, členů týmu vedení školy či školské rady) je patrné zejména v personálních a finančních otázkách, a tam se také nejvíce odlišuje od situace v EU. Například 74 % ředitelů uvedlo výhradní klíčovou odpovědnost za rozhodování o dočasném či trvalém propouštění učitelů ze zaměstnání (41 % v EU), 73 % o stanovování nástupních platů učitelů, včetně platového výměru (20 % v EU), 70 % o jmenování či přijímání učitelů (42 % v EU), a 64 % o rozhodování o zvýšení platů učitelů (oproti 19 % v EU).⁵² Oproti situaci v EU uvádí v České republice rovněž vysoký podíl ředitelů samostatné rozhodování (bez aktivní role dalších učitelů, členů týmu vedení školy či školské rady) o přijímání žáků do školy (72 % v ČR, 41 % v EU). Výsledky TALIS tedy potvrzují dominantní rozhodovací roli ředitele v mnoha oblastech života školy, ovšem s výjimkou kurikula a výuky, kde sice více než 70 % ředitelů uvádí, že mají klíčovou odpovědnost v rozhodování o nabídce předmětů, určování obsahu předmětu či semináře (včetně ŠVP a RVP) či o volbě výukových materiálů, avšak jen méně než 7 % uvádí v těchto oblastech výhradní rozhodování.

5.2 Tým vedení školy

„Tým vedení školy“ v šetření TALIS označuje skupinu osob ve škole, která odpovídá za vedení a řízení školy, přijímá rozhodnutí např. v otázkách výuky, využití zdrojů, vzdělávacího programu, hodnocení výsledků a úspěšnosti i další strategická rozhodnutí spojená s odpovídajícím fungováním školy. Existence týmu vedení školy je v České republice běžná (v 93 % zapojených škol) stejně jako v jiných státech EU (v průměru v 92 % zapojených škol), přičemž v existenci týmu vedení školy nejsou statisticky významné rozdíly z hlediska velikosti školy (podle počtu žáků). Oproti jiným zemím jsou jeho členy ve větší míře hlavní ekonom/ka (72 % v ČR, 57 % v EU), zástupci ředitele (98 % v ČR, 83 % v EU) a zástupci pro vzdělávání určitého oboru (např. pro určité předměty či stupně vzdělávání; 59 % v ČR, 48 % v EU). Naopak v menší míře, než je v EU běžné, se tým vedení školy v České republice skládá z rodičů nebo zákonných zástupců (13 % v ČR, 26 % v EU) či žáků (13 % v ČR, 18 % v EU).

Tabulka 5.1 Složení týmu vedení školy (v %)

Členové týmu vedení školy	ČR	EU
Ředitel/ka školy	100	99 *
Zástupce ředitele	98	83 *
Hlavní ekonom/ka školy	72	57 *
Zástupci pro vzdělávání určitého oboru	59	48 *
Učitelé	49	52
Školská rada	41	43
Rodiče nebo zákonní zástupci	13	26 *
Žáci	13	18
Jiné osoby	17	25 *

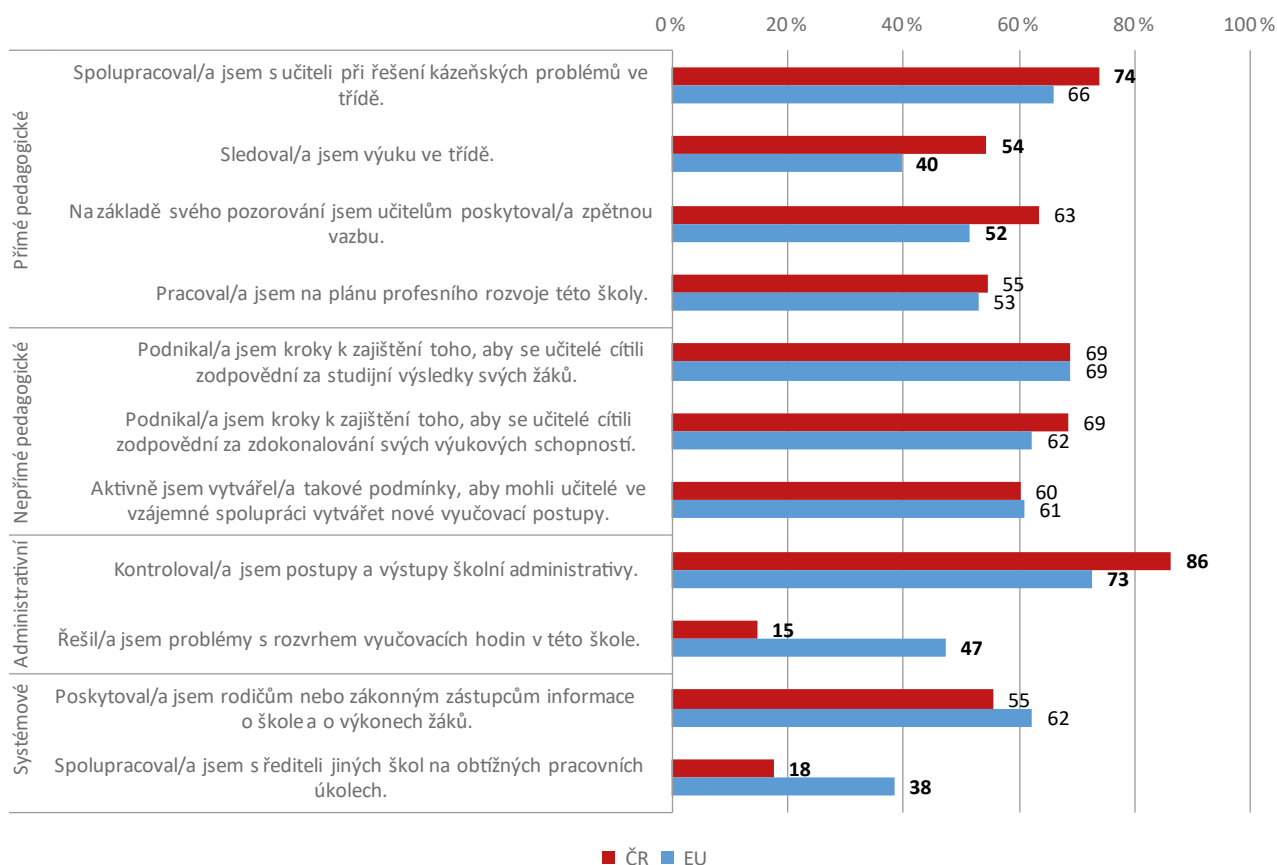
* rozdíl je statisticky významný ($p < 0,05$)

⁵² V časovém srovnání oproti TALIS 2013 došlo ke statisticky významnému snížení podílu ředitelů, kteří uvádějí klíčovou odpovědnost za zvyšování platů učitelů (o 6 %), stále je však tento podíl (91 %) ze všech zemí TALIS se srovnatelnými daty po Švédsku druhý nejvyšší.

5.3 Vedení (leadership) ve škole

Tato část národní zprávy se zaměřuje na to, jak často ředitelé vykonávají vybrané činnosti související s vedením (leadershipem) ve škole. Šetření TALIS pracuje s pojetím leadershipu pro učení (*leadership for learning*), které se vztahuje k různým oblastem práce ředitele a jeho úkolům, které jsou zaměřeny na zlepšení výkonu učitelů a výsledků žáků. Šetření TALIS se zaměřovalo na činnosti v rámci čtyř typů (oblastí): přímého a nepřímého pedagogického vedení, činností v oblasti administrativy a tzv. systémového vedení (graf 5.2).

Graf 5.2 Podíl ředitelů, kteří se v této škole v uplynulých 12 měsících zabývali často nebo velmi často následujícími činnostmi



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

V oblasti **přímého pedagogického vedení** uvádí více než polovina českých ředitelů (54 %), že často nebo velmi často sledovala v posledních 12 měsících výuku ve třídě, což je větší podíl než v případě průměru EU (40 %). Tradičně nejvyšší podíly ředitelů, kteří uvádějí, že tuto činnost vykonávají často či velmi často, se nacházejí v asijských zemích (Vietnam 91 %, Šanghaj, Čína 85 % či Tchaj-wan, Čína 82 %), patří mezi ně ale i některé evropské země (Rumunsko – 79 % či Bulharsko – 77 %). Není bez zajímavosti, že ve Finsku to uvádí jen 10 % ředitelů, což souvisí také s nízkou mírou poskytování zpětné vazby finským učitelům (viz kap. 4.4). Toto zjištění by bylo možné interpretovat také jako výraz důvěry finských ředitelů ve své učitele. Ve srovnání s EU (52 %) také vyšší podíl českých ředitelů uvádí, že často nebo velmi často poskytuje na základě svého pozorování zpětnou vazbu učitelům (63 %), což je podobný podíl jako v sousedním Rakousku (66 %), ale již méně než na Slovensku (78 %) či v Rumunsku (87 %) a Bulharsku (90 %).

Při podrobnějším pohledu na jednotlivé aktivity související s přímým pedagogickým vedením lze identifikovat systematické rozdíly ve výpovědích ředitelů gymnázií a základních škol, které lze do značné míry přičítat odlišnému charakteru obou typů škol a složení jejich žáků. V kapitole 3.3 bylo uvedeno, že učitelé gymnázií hodnotí kázeňské klima ve třídách lépe než učitelé na základních školách. To může souviset i s rozdílnou frekvencí toho, jak často ředitelé spolupracují s učiteli při řešení kázeňských problémů ve třídě. Zatímco často nebo velmi často se touto aktivitou (dle svých slov) zabývá 78 % ředitelů základních škol, v případě ředitelů gymnázií jde jen o 39 %. V menší míře pak ředitelé gymnázií také uvádějí časté nebo velmi časté sledování výuky ve třídě (35 % oproti 57 % na ZŠ) a poskytování zpětné vazby učitelům na základě pozorování (57 % oproti 64 % na ZŠ). Nižší míru participace ředitelů gymnázií ale nelze jednoznačně interpretovat pouze tak, že jsou v porovnání s kolegy ze základních škol méně iniciativními lídry. Je totiž možné, že uvedené činnosti vyhodnocují na základě znalosti kázeňského klimatu ve třídách, učebního prostředí a svých učitelů jako méně potřebné. Významná souvislost byla identifikována také mezi velikostí sídla, kde se škola nachází, a frekvencí, s jakou ředitelé těchto škol sledují výuku – zatímco ve školách na vesnicích (do 3 000 obyvatel) často nebo velmi často výuku ve třídě v posledních 12 měsících před šetřením sledovalo 74 % ředitelů, v menších městech (do 15 000 obyvatel) 60 % ředitelů, ve větších městech (do 100 000 obyvatel) 45 % ředitelů a ve městech nad 100 000 obyvatel už jen 28 % ředitelů. S jinými činnostmi přímého pedagogického vedení velikost sídla, kde se škola nachází, nesouvisí.

V míře zapojení českých učitelů do činností **nepřímého pedagogického vedení** není oproti situaci v Evropské unii významný rozdíl. Rozdíly ve frekvenci činností ředitelů spadajících do této oblasti jsou v České republice patrné pouze mezi řediteli gymnázií a základních škol. Například 62 % ředitelů ZŠ uvádí, že často nebo velmi často „aktivně vytvářejí takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy“, oproti 50 % ředitelů VG; a 72 % ředitelů ZŠ často nebo velmi často „podniká kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za studijní výsledky svých žáků“, oproti pouze 50 % ředitelů VG. Významné rozdíly nebyly zjištěny z hlediska velikosti sídla, kde se škola nachází, ani velikosti školy.

Dvě položky se také zaměřovaly na podporu a vedení ředitele v oblastech **administrativního charakteru**. Zde je situace v obou zjišťovaných činnostech odlišná od situace v Evropské unii. Zatímco významně vyšší podíl ředitelů uvádí časté nebo velmi časté kontrolování postupů a výstupů školní administrativy (86 % v ČR, 73 % v EU), významně nižší podíl ředitelů toto uvádí v případě řešení problémů s rozvrhem vyučovacích hodin ve své škole (15 % v ČR, 47 % v EU). Rozdíly v tomto nejsou ani mezi řediteli gymnázií a základních škol, ani mezi řediteli velkých a malých škol, ani mezi řediteli škol v malých či velkých městech.

Šetření TALIS 2018 nově sledovalo i vybrané aspekty tzv. **systémového vedení** (*system leadership*), tj. různé akce či iniciativy, které směřují k posílení vztahů mezi školami a komunitami, v nichž působí, zejména pak spolupráci s řediteli jiných škol. V pedagogické literatuře bývá vztahům školy ke komunitě a spolupráci s dalšími školami přisuzována stále větší důležitost, neboť se v některých kontextech prokázala jejich pozitivní souvislost s rozvojem školy; pro vedoucí pracovníky představuje také nové, méně hierarchické pojetí vedoucích vztahů (blíže viz Koncepční rámec šetření TALIS 2018).

Účast na vybraných aktivitách systémového vedení je řediteli škol zapojených do šetření TALIS (v porovnání s jinými aktivitami pedagogického či administrativního vedení) nejméně frekventovaná i z mezinárodního hlediska, avšak Česká republika je v rámci EU zemí s nejnižším podílem ředitelů, kteří uvádějí, že často nebo velmi často „spolupracovali s řediteli jiných škol na obtížných pracovních úkolech“ (18 % v ČR, 38 % v EU). V rámci všech zemí zapojených do TALIS 2018 vykázal

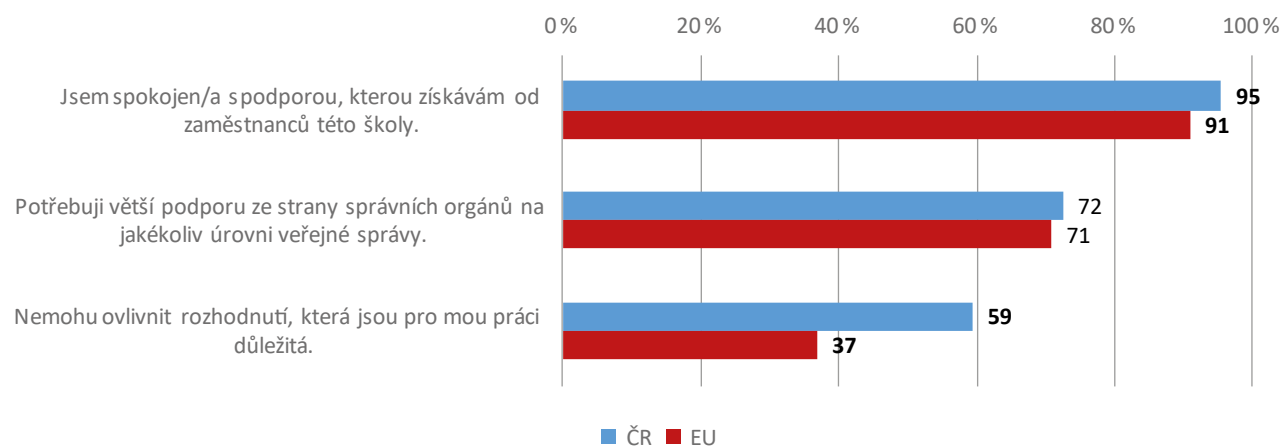
nižší podíl ředitelů časté nebo velmi časté zapojení do této aktivity jen v Buenos Aires (Argentina). Výše uvedená zjištění tedy naznačují, že na posilování vzájemné spolupráce škol by měl být kladen větší důraz.

Druhý sledovaný aspekt systémového vedení byl zaměřen na vztahy s rodičovskou komunitou. Více než polovina (55 %) českých ředitelů poskytuje často nebo velmi často rodičům nebo zákonným zástupcům informace o škole a o výkonech žáků (v EU 62 %, rozdíl není statisticky významně odlišný). Ukazuje se rovněž, že nejen čeští učitelé (viz kap. 3.7), ale i ředitelé tráví v průměru menší část své pracovní doby interakcemi s rodiči či zákonnými zástupci žáků (8,3 % celkové pracovní doby) v porovnání s řediteli v EU (10,9 %) (viz také kap. 5.1). A v neposlední řadě také v porovnání s průměrem EU mnohem menší podíl ředitelů (28 %) souhlasí s tím, že docela či do velké míry jsou rodiče nebo zákonní zástupci zapojováni do školních aktivit (v EU 50 %), přičemž ve větší míře jde o ředitele vesnických škol (do 3 000 obyvatel, 37 %) než o ředitele škol ve velkých městech (nad 100 000 obyvatel, 18 %).

5.4 Podpora ředitelů

Šetření TALIS 2018 rovněž mapovalo, do jaké míry ředitelé škol cítí podporu své práci ze strany svých podřízených i nadřízených a do jaké míry mohou dle svého názoru ovlivnit rozhodnutí důležitá pro jejich práci (graf 5.3).

Graf 5.3 Podíl ředitelů, kteří souhlasí či rozhodně souhlasí s uvedenými výroky týkajícími se vnímané podpory



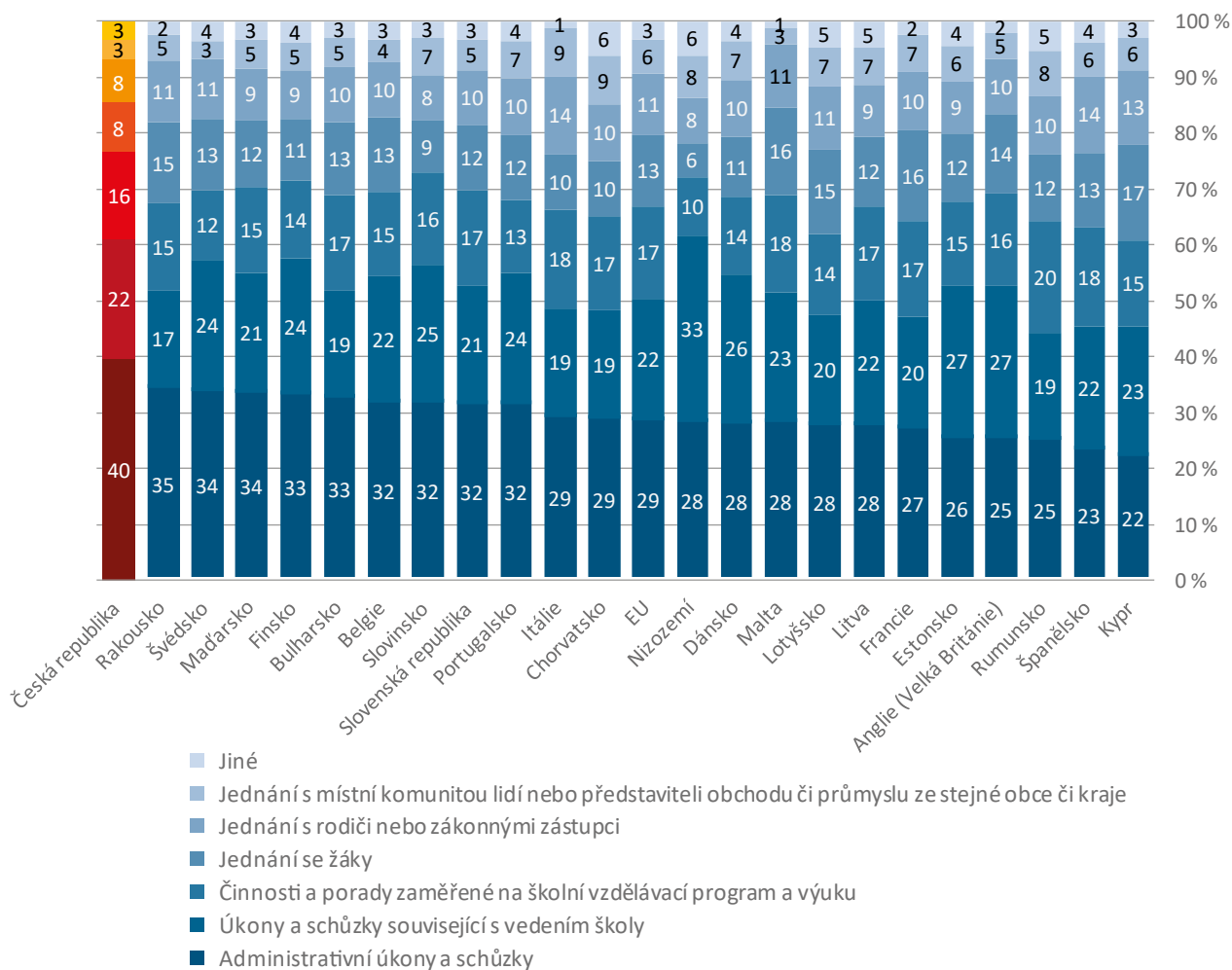
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

Naprostá většina z nich (95 %) je spokojena s podporou, kterou získávají od zaměstnanců své školy. Naproti tomu téměř tři čtvrtiny z nich (72 %) vyjadřují potřebu větší podpory ze strany správních orgánů na jakékoliv úrovni veřejné správy (jinými slovy, s podporou poskytovanou těmito orgány je spokojena necelá čtvrtina ředitelů). Skutečnost, že téměř tři ředitelé z pěti (59 %, v EU 37 %) souhlasí nebo zcela souhlasí s tím, že nemohou ovlivnit rozhodnutí, která jsou pro jejich práci důležitá, může (s ohledem na vysokou míru školní autonomie, viz začátek kap. 5.1) u nadpoloviční většiny ředitelů svědčit o jistém pocitu rezignovanosti či marnosti ve vztahu k rozhodnutím na vyšších úrovních řízení vzdělávacího systému. Do určité míry to potvrzují i některé nálezy týkající se zdrojů stresu (viz kap. 5.6).

5.5 Pracovní čas a spokojenost ředitelů v zaměstnání

Šetření TALIS 2018 také shromáždilo informace o rozložení činností, které tvoří náplň práce ředitele. Graf 5.4 zobrazuje podíl času, který ředitelé věnují těmto aktivitám v průměru za školní rok v jednotlivých zemích zapojených do šetření. Podobně jako v předchozím šetření TALIS 2013 i výsledky z roku 2018 poukazují na převahu administrativních činností a aktivit spojených s řízením na úkor činností zaměřených na rozvoj kvality vzdělávání.

Graf 5.4 Podíl pracovního času ředitelů věnovaného jednotlivým aktivitám

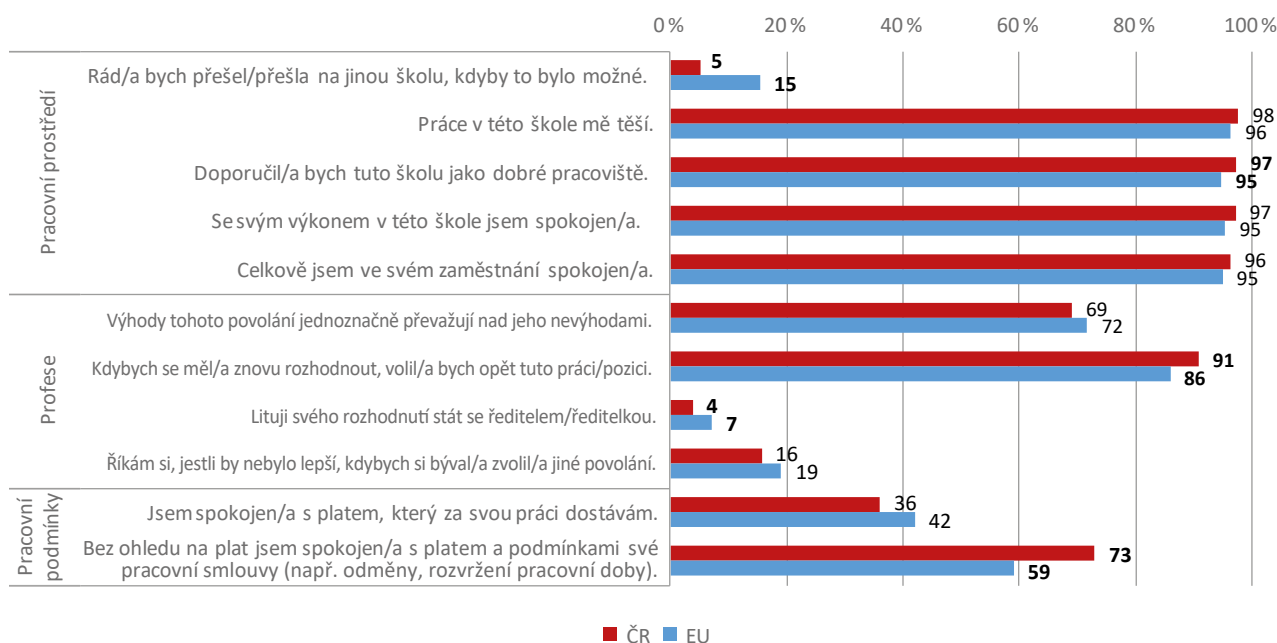


V ČR ředitelé věnovali v průměru 40 % svého pracovního času administrativním úkonům a schůzkám, přičemž v rámci EU jde o nejvyšší podíl. Na úkony a schůzky související s vedením školy věnovali o něco málo více než pětinu svého pracovního času (22 %) a na činnosti a porady spojené s výukou či školním vzdělávacím programem připadlo pouze 16 % pracovního času (tím se významně neliší od průměru EU – 17 %). Podíl času věnovaný jednání se žáky (8 %), se zákonnými zástupci žáků (8 %) a místní komunitou nebo představiteli obchodu či průmyslu (3 %) byl v ČR podprůměrný. Jinými činnostmi tráví čeští ředitelé v průměru 3 % svého pracovního času. Oproti šetření TALIS 2013 je část pracovní doby, kterou tráví čeští ředitelé činnostmi a poradami zaměřenými na ŠVP a výuku, v průměru o 6 p. b. kratší, naopak se zvětšil podíl času věnovaný administrativním úkonům a schůzkám či úkonům a schůzkám souvisejícím s vedením školy (50 % v TALIS 2013, 61 % v TALIS

2018).⁵³ Větší část pracovní doby jednáním s rodiči tráví v průměru v ČR ředitelé soukromých škol (13 %) oproti ředitelům škol veřejných (8 %).

Kapitola 2.2 se zabývá spokojeností učitelů v zaměstnání. Šetření TALIS zjišťovalo také spokojenost ředitelů s profesí, kterou si vybrali, a s konkrétním pracovním prostředím (graf 5.5).

Graf 5.5 Podíl ředitelů, kteří souhlasí či rozhodně souhlasí s uvedenými výroky



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

V mezinárodním srovnání patří Česká republika (spolu např. s Rakouskem, Chorvatskem, Maďarskem, Slovenskem nebo Švédskem) k zemím, v nichž ředitelé vyjadřují nejvyšší míru spokojenosti s **pracovním prostředím** (tj. více než 90 % ředitelů souhlasí se čtyřmi pozitivně formulovanými tvrzeními a méně než 10 % ředitelů s negativně formulovaným tvrzením). Přestože některá jiná zjištění naznačují, že o pozici ředitele není v České republice příliš zájem (např. podle tematické zprávy ČŠI se ve 48 % případech konkurzů na tuto pozici přihlásil jediný uchazeč),⁵⁴ setrvávají čeští ředitelé ve své pozici často dlouhodobě (průměrná délka celkových pracovních zkušeností v pozici ředitele je v České republice 12,2 let, v EU jen 9,4). To může souviset právě s jejich vyjadřovanou spokojeností s pracovním prostředím.

Co se týče spokojenosti s **profesí ředitele** jako takové, je situace českých ředitelů podobnější situaci ředitelů napříč EU. S výrokem, že „výhody tohoto povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami“, souhlasilo přibližně sedm ředitelů z deseti (podobně jako v EU), 91 % ředitelů by si znovu vybralo tuto práci/pozici, kdyby se mělo znovu rozhodnout (86 % v EU). Pouze jeden ředitel z 25 lituje svého rozhodnutí stát se ředitelem.

Poslední oblast, kterou v rámci tohoto tématu šetření TALIS 2018 zkoumalo, byla spokojenost s platem a podmínkami pracovní smlouvy (**pracovní podmínky**). S platem, který za svoji práci dostávají,

53 V TALIS 2013 se jednalo o položku „Administrativní a ředitelské úkony a porady“, která byla v TALIS 2018 rozdělena do dvou položek „Administrativní úkony a schůzky“ a „Úkony a schůzky související s vedením školy“.

54 <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Informace-Konkurzy-na-reditele-skol-a-skolskych-za/Konkurzy-na-reditele-informace.pdf>

je spokojeno nebo velmi spokojeno 36 % českých ředitelů (v EU 42 %, rozdíl nicméně není statisticky významný), výrazně vyšší míru spokojenosti oproti situaci v EU (59 %) vyjadřují čeští ředitelé (73 %) v souvislosti s podmínkami pracovní smlouvy (odměny, rozvržení pracovní doby).

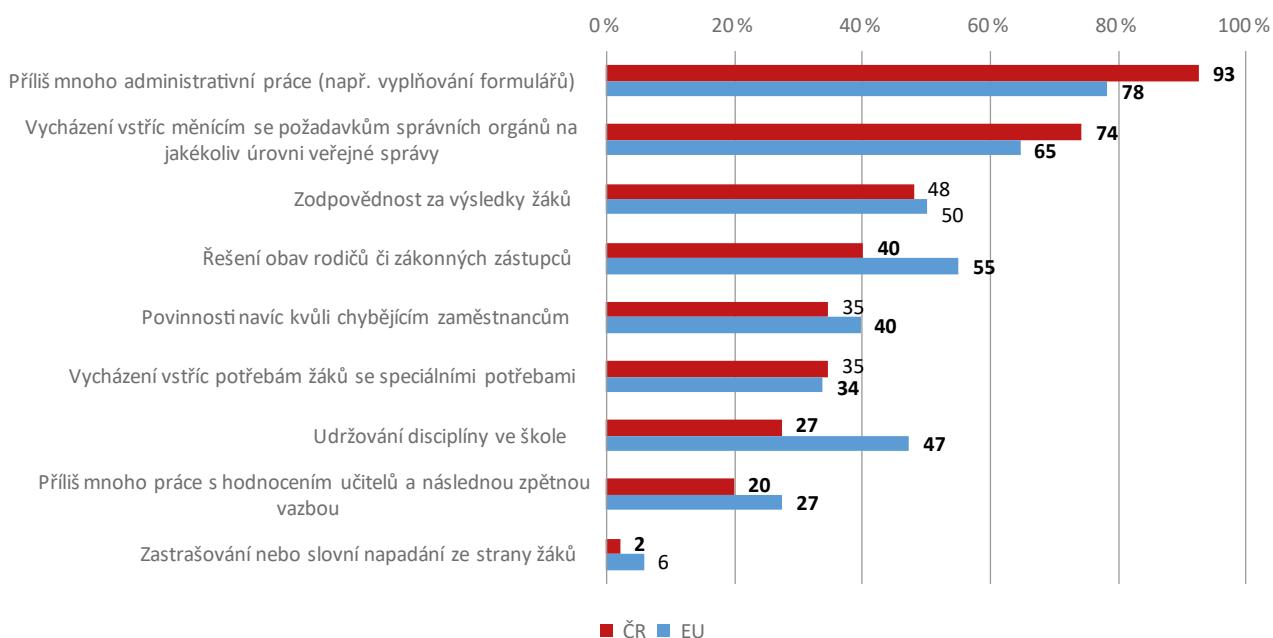
Spokojenost v těchto třech oblastech se mezi řediteli základních škol a gymnázií významně neliší, s výjimkou výroku „Rád/a bych přešel/přešla na jinou školu, kdyby to bylo možné,“ s nímž nesouhlasil žádný ředitel víceletého gymnázia, ale souhlasilo 6 % ředitelů základních škol. Ředitelé menších škol (do 311 žáků)⁵⁵ vyjadřují vyšší míru naprostého souhlasu s tvrzením, že jsou celkově ve svém zaměstnání spokojeni (31 %), v porovnání s řediteli středně velkých (21 %) a velkých škol (13 %). Ředitelé vesnických škol pak v porovnání s kolegy ze škol ve větších městech ve větší míře souhlasili s výrokiem, že výhody tohoto povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami (83 % ředitelů škol v sídlech do 3 000 obyvatel, 62 % v sídlech nad 3 000 obyvatel).

Dotázaní čeští ředitelé by v profesi rádi zůstali i nadále, a to v průměru po dobu 8,8 let (v EU 7,5 let). Delší průměrnou dobu, po kterou by chtěli ještě vykonávat práci ředitele či ředitelky, uváděli respondenti, kteří byli v profesi po dobu kratší 5 let (12,2 let) oproti zkušenějším kolegům, tj. těm, kteří v profesi ředitele působí již déle než 5 let (7,2).

5.6 Stres v zaměstnání

Profese ředitele je náročná a může přinášet množství situací, které mohou pro ředitele představovat zdroj stresu. Ten může v dlouhodobém horizontu vést až k syndromu vyhoření a k odchodu z profese. Proto se na téma stresu zaměřilo i šetření TALIS 2018.

Graf 5.6 Podíl ředitelů, pro které jsou následující skutečnosti docela nebo do velké míry zdrojem stresu



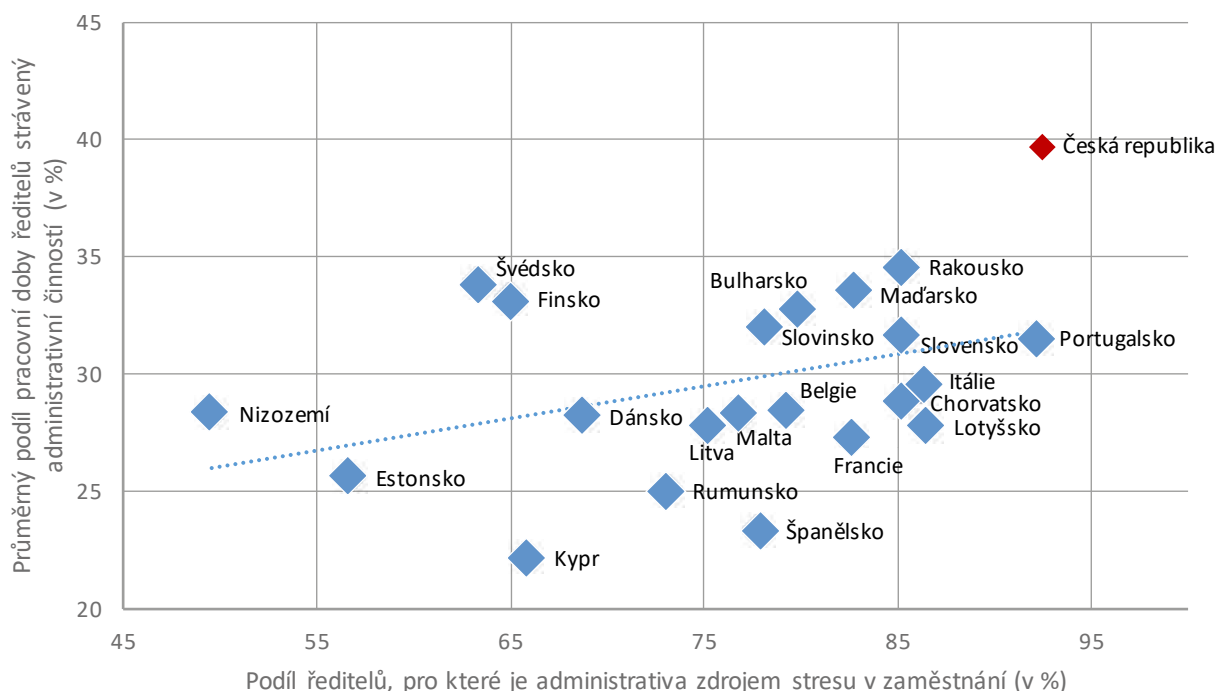
Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

⁵⁵ Ve vzorku TALIS měly školy s větším počtem žáků větší pravděpodobnost být vybrány. Jedná se zde tedy o menší školy z hlediska škol zahrnutých ve vzorku TALIS 2018 (311 žáků je hranice prvního tercilu).

Výsledky uvedené v grafu 5.6 ukazují, že pro 93 % českých ředitelů je zdrojem stresu příliš mnoho administrativní práce, a tento podíl patří spolu s Valonskem (96 %) a Portugalskem (92 %) ke třem nejvyšším nejen v EU, ale i v rámci celého šetření TALIS. Čeští ředitelé se přitom ve vnímání administrativní práce jako zdroje stresu neliší ani z hlediska velikosti sídla, v němž se jejich škola nachází, ani z hlediska zřizovatele (soukromé a veřejné školy), ani podle typu školy (ZŠ a VG).

Na začátku této kapitoly bylo uvedeno, že čeští ředitelé tráví administrativní prací nadprůměrně velkou část své pracovní doby (40 %). V mezinárodním srovnání platí, že čím větší je průměrná část celkové pracovní doby, během které ředitelé vykonávají administrativní úkony, tím větší je také podíl ředitelů, kteří vnímají administrativu ve své práci jako zdroj stresu (viz graf 5.7).

Graf 5.7 Souvislost mezi mírou administrativy v práci ředitele a jejím vnímáním jako zdroje stresu



V České republice nadprůměrný podíl ředitelů (74 %, ve srovnání s EU 65 %) dále uvedl, že pro ně je zdrojem stresu vycházení vstříc měnícím se požadavkům správních orgánů na jakékoliv úrovni veřejné správy. Naopak pro menší podíl ředitelů se jako stresující jeví řešení obav rodičů či zákonných zástupců (40 %, v EU 55 %), také udržování disciplíny ve škole (27 %, v EU 47 %) a rovněž práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou (20 %, v EU 27 %). Zcela marginální podíl ředitelů (2 %, v EU 6 %) je stresován v důsledku zastrašování nebo slovního napadání ze strany žáků. Co se týče udržování kázně ve škole, jako zdroj stresu je uvádí 29 % ředitelů základních škol a jen 15 % ředitelů víceletých gymnázií, což souvisí s rozdíly ve vnímání kázeňského klimatu v těchto dvou typech nižších sekundárních škol (viz také kapitoly 3.1, 3.3 a 3.7).

Zjištění uvedená v této kapitole potvrzují i jiné studie⁵⁶ a v souhrnu naznačují, že čeští ředitelé jsou v profesi relativně spokojeni a v jejich kariérním plánu je v profesi setrvat i v následujících letech. Jsou nicméně zavaleni administrativní prací, která je nejčastějším zdrojem stresu, a tedy rizikovým faktorem pro jejich vyhoření.

56 Například: Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203–222.

Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Praha: CERGE-EI.

Mezinárodní šetření TALIS 2018 se zabývalo mnohými tématy, z nichž některá zjištění je možné diskutovat v širším národním i mezinárodním kontextu.

V rámci mezinárodních šetření byly zkušenosti učitelů v posledních letech vedle TALIS 2018 mapovány k vybraným oblastem i v rámci PISA⁵⁷ 2015, TIMSS⁵⁸ 2015 a PIRLS⁵⁹ 2016. V PISA 2015 tomu tak bylo díky účasti České republiky ve volitelném modulu učitelského dotazníku. V TIMSS 2015 a PIRLS 2016 jsou dotazníky pro učitele standardní součástí šetření.

I z jiných mezinárodních šetření se ukazuje, že učitelé mají pocit nízkého společenského ocenění jejich profese. Učitelé v České republice nemají tolik zkušeností se vzájemným poskytováním zpětné vazby a inspirace (např. týmová výuka, vzájemné hospitace), což může souviset s limity ve vytváření podmínek pro takové aktivity s ohledem na nastavení vzdělávacího systému a s ohledem na možnosti v rámci jednotlivých škol. Zároveň by ale podpora a rozvoj v této oblasti mohly přispět ke zvýšení poměrně nízké subjektivně vnímané profesní zdatnosti českých učitelů, k intenzivnější vzájemné inspiraci a tím i ke zkvalitňování výuky.

Mezi učiteli patnáctiletých žáků bylo v **PISA 2015** zjišťováno, jak často se ve své škole věnují vybraným aktivitám⁶⁰, při kterých **učitelé spolupracují** a mají možnost se od sebe vzájemně učit. Pro vzájemné hospitace a poskytování zpětné vazby byl pro Českou republiku zaznamenán největší podíl učitelů, kteří uvedli, že se jim nikdy nevěnovali – čtvrtina učitelů základních škol; třetina učitelů ostatních druhů škol.⁶¹ Navíc další třetina se s touto aktivitou setkala jednou ročně nebo méně často.

Když byli učitelé v dubnu 2015 dotázáni, jestli se účastnili v uplynulých 12 měsících vybraných aktivit, *mentorování a/nebo vzájemnou hospitaci či koučování oficiálně organizované školou* zmínilo napříč druhy škol 40 % učitelů. *Neformální rozhovor s kolegy na téma, jak zlepšit svou výuku*, mělo možnost uskutečnit 95 % dotázaných učitelů.

Vybrané otázky z učitelských dotazníků **PIRLS 2016** a **TIMSS 2015** nám umožňují nahlédnout situaci učitelů základních škol na prvním stupni vzdělávání. Na základě otázky *Jak často se scházíte s ostatními učiteli kvůli následujícím záležitostem*⁶² se v PIRLS 2016 i TIMSS 2015 ukázalo, že téměř všechny žáky vyučovali učitelé, kteří si alespoň někdy *vyměňují s ostatními zkušenosti získané při výuce*. Dle PIRLS 2016 ale téměř třetinu žáků vyučovali učitelé, kteří neměli zkušenost *s hospitací na hodině kolegy kvůli získání nových zkušeností* (v TIMSS 2015 podíl činil 38 %). Navíc pouze 14 % žáků vyučovali učitelé, kteří se vzájemných hospitací účastní velmi často nebo často (v TIMSS 2015 podíl činil 12 %).

Při obecnějších dotazech k **učitelské profesi** uvedli v PISA 2015 učitelé všech druhů škol většinou převahu výhod učitelského povolání nad nevýhodami (v rozmezí od 53% míry souhlasu v případě učitelů nematuritních oborů do 62% míry souhlasu v případě učitelů speciálních škol). Ještě o něco

57 Šetření OECD PISA pravidelně jednou za tři roky mapuje úroveň přírodovědné, čtenářské a matematické gramotnosti patnáctiletých žáků.

58 Šetření IEA TIMSS se každé čtyři roky zaměřuje na zjišťování úrovně vědomostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníku v matematice a v přírodních vědách. Česká republika se od cyklu 2011 zapojuje pouze do testování žáků 4. ročníku.

59 Šetření IEA PIRLS jednou za pět let zjišťuje čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníku základní školy.

60 Otázka: „Jak často se v průměru věnujete na vaší škole následujícím činnostem?“ Možnosti odpovědí: *nikdy, jednou ročně nebo méně často, 2-4x ročně, 5-10x ročně, 1-3x měsíčně, jednou týdně nebo častěji*.

61 V rámci PISA 2015 byly rozlišovány následující druhy škol – základní škola, víceleté gymnázium, čtyřleté gymnázium, maturitní obory středních odborných škol, nematuritní obory středních odborných škol, speciální školy.

62 Na výběr byly možnosti: velmi často, často, někdy, nikdy nebo téměř nikdy.

vyšší míra souhlasu byla zaznamenána pro názor, že by si opět zvolili práci učitele, kdyby se měli rozhodovat znovu (v rozmezí od 68% míry souhlasu v případě učitelů nematuritních oborů do 84% míry souhlasu v případě učitelů speciálních škol).

Také PIRLS 2016 zjišťoval pocity učitelů spojené s učitelským povoláním.⁶³ Celkově u učitelů převažovalo pozitivní vnímání. Podíl žáků, jejichž učitelé pocit zažívali velmi často a často, ve čtyřech případech překračoval 80 % (spokojenost s povoláním – 88 %; nacházení hlubokého významu a smyslu práce – 86 %; pociťování nadšení pro práci – 81 %; práce je samotné inspiruje – 83 %). V případě pocitu hrdosti na práci, kterou dělají, bylo vnímání o něco méně pozitivní. Podíl žáků, jejichž učitelé pocit zažívali velmi často a často, byl 73 %. Pouze občas pocit zažívali učitelé čtvrtiny žáků (26 %).

V případě TIMSS 2015 byl podíl žáků, jejichž učitelé zažívali pocity spojené s učitelskou profesí velmi často a často, obdobný (spokojenost s povoláním – 88 %; nacházení hlubokého významu a smyslu práce – 84 %; pociťování nadšení pro práci – 78 %; práce je samotné inspiruje – 76 %). Pocit hrdosti na práci, kterou dělají, zažívali velmi často a často učitelé 70 % žáků. Jen občas pocit zažívali učitelé více než čtvrtiny žáků (29 %).

V TIMSS 2015 byly kromě výše zmíněných témat zjišťovány i případné **překážky spojené s výukou**.⁶⁴ 58 % žáků bylo vyučováno učiteli, podle nichž je ve třídách příliš mnoho žáků. S tvrzením, že v hodinách je třeba probrat příliš mnoho učiva, se ztotožnili učitelé 62 % žáků. Více času na pomoc jednotlivým žákům pociťovali učitelé 81 % žáků. Příliš mnoho administrativních úkolů pociťovali učitelé 71 % žáků.

Národní inspekční činnost

Uvedené aspekty úzce souvisí s prostorem, který mají ředitelé škol pro pedagogické vedení školy, a s tím, jakým konkrétním záležitostí se v rámci pedagogického vedení věnují a jaké mají možnosti zapojovat do pedagogického vedení další kolegy (např. předsedy předmětových komisí). Potřebu zlepšení a zvýšení podpory ředitelů akcentují rovněž **národní zjištění České školní inspekce**, protože podle poslední komplexní zprávy o vzdělávacím systému⁶⁵ *se zvyšuje počet škol, ve kterých pedagogické řízení školy vyžaduje zlepšení. Autoevaluační mechanismy nejsou realizovány komplexně a efektivně, nejsou přijímána adekvátní opatření ke zlepšování podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na úrovni školy. Chybí odborné vedení jednotlivých učitelů, systematická zpětná vazba ke kvalitě výuky s případnými adekvátními podpůrnými opatřeními pro její zlepšování. Není důsledně vyhodnocována kvalita práce metodických orgánů a poradenských pracovišť ve škole. Zvyšuje se počet škol, v nichž metodické orgány fungují pouze formálně a neposilují odbornou komunikaci mezi pedagogy uvnitř školy.*

Jedním z doporučení pro zlepšení je možnost *využívat sdíleného vedení tak, aby ředitel školy měl více prostoru pro řízení pedagogického procesu, realizaci hospitací a podporu profesního rozvoje pedagogů. Zapojit např. předsedy předmětových komisí do hospitační činnosti, neslučovat funkce členů vedení školy se specializovanými činnostmi.*

63 Otázka: „Jak často máte při svém učitelském povolání následující pocity?“ Na výběr byly možnosti: *velmi často, často, někdy, nikdy nebo téměř nikdy.*

64 Otázka: „Uvedte prosím, nakolik souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími tvrzeními.“ Na výběr byly možnosti: *rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím.*

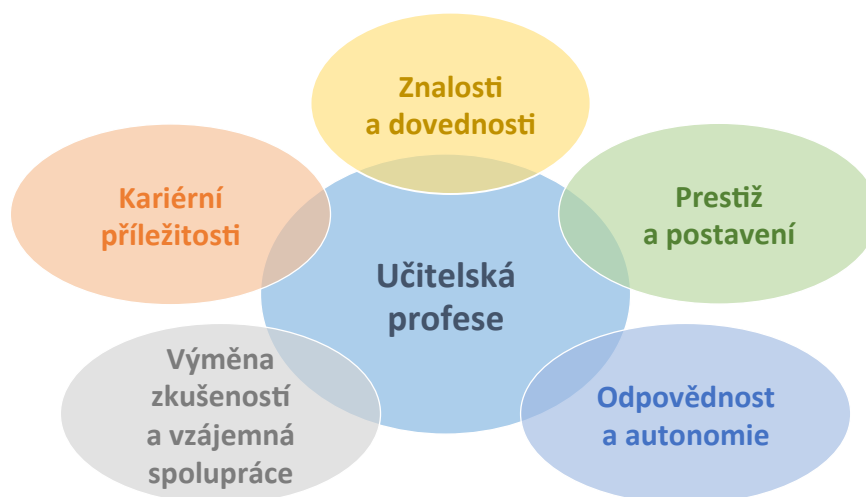
65 Česká školní inspekce. 2019. Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 – Výroční zpráva ČŠI. Str. 80–81. Dostupná na adrese [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2))

Doporučení OECD

Inspirací pro zlepšení podpory práce učitelů a ředitelů v České republice mohou být i mezinárodně orientovaná **doporučení**, která připravila na základě celkových zjištění TALIS 2018 Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

OECD v šetření TALIS pracuje s pěti pilíři učitelé profese, které jsou znázorněny na obrázku 6. 1. Většina z celkem 43 doporučení⁶⁶, která OECD nabízí, je navázána na schéma profesní dráhy učitele znázorněné na obrázku 6. 2. Na pozadí jednotlivých fází OECD apeluje klást důraz na ocenění učitelů, dynamiku na trhu práce, predikce potřebného množství učitelů a ředitelů.

Obrázek 6.1 Pilíře učitelé profese



Zdroj: OECD

Některá z doporučení OECD na tomto místě stručně představujeme. Z dlouhodobého hlediska se v naší zemi pravděpodobně neobejdeme bez výraznější veřejné kampaně vysvětlující nezastupitelný **význam a společenský přínos práce učitelů**.⁶⁷ Podle OECD je v rámci takové kampaně vhodné zdůrazňovat velmi komplexní povahu učitelé profese, jejíž náročnost se postupně zvyšuje s ohledem na společenské změny, pokračující digitalizaci a různorodost individuálních vzdělávacích potřeb.

⁶⁶ OECD v angličtině hovoří o tzv. policy pointers.

⁶⁷ V rámci druhého dílu mezinárodní zprávy k TALIS 2018 se jedná o policy pointer číslo 8.

Obrázek 6.2 Schéma profesní dráhy učitele



Zdroj: OECD

Spolu s podporou společnosti je dle OECD žádoucí věnovat pozornost systematické práci se zájemci o učitelskou profesi a neméně žádoucí musí být snaha udržet a motivovat k setrvání v profesi i zkušenější učitele.⁶⁸ V mezinárodním pohledu jsou dle zjištění TALIS zkušenější učitelé mj. v menší míře přesvědčeni, že si společnost jejich práce váží.

Na úrovni vzdělávacího systému by podle OECD měly být ve větší míře vytvářeny **podmínky pro uskutečňování aktivit dalšího vzdělávání učitelů přímo ve školách** umožňujících zohlednění specifik jednotlivých škol. Podle zjištění TALIS je přínos takových aktivit větší a klíčové je, aby byl jejich součástí prostor pro vzájemnou spolupráci učitelů, výměnu zkušeností⁶⁹, včetně konkrétních prvků, jako je např. tandemová výuka nebo výuka menších skupinek žáků v rámci třídy.⁷⁰

Z pohledu OECD je žádoucí poskytnout specifickou **podporu** nejen začínajícím učitelům, ale také **začínajícím ředitelům**⁷¹ například formou mentorování. Navrhována je podpora pro vytváření sítí ředitelů, v rámci kterých by zkušenější ředitelé mohli poskytnout mentorování začínajícím ředitelům.

68 V rámci druhého dílu mezinárodní zprávy k TALIS 2018 se jedná o policy pointer číslo 9.

69 V rámci druhého dílu mezinárodní zprávy k TALIS 2018 se jedná o policy pointer číslo 13.

70 V rámci druhého dílu mezinárodní zprávy k TALIS 2018 se jedná o policy pointer číslo 23.

71 V rámci druhého dílu mezinárodní zprávy k TALIS 2018 se jedná o policy pointer číslo 21.

7.1 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 TALIS 2018 zapojeno nejvýše 30 učitelů. V menších školách byli zapojeni všichni učitelé druhého stupně základní školy nebo nižšího stupně víceletého gymnázia, ve větších školách s více než 30 učiteli byl proveden náhodný výběr učitelů – anonymně ve speciálním softwaru dodaném mezinárodním konsorciem.

Na základě specifik výběru vzorku pro Českou republiku lze v TALIS 2018 srovnávat na úrovni druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia zjištění pro tyto druhy škol. Výběr vzorku TALIS 2018 také zohledňuje kraje České republiky.

Cílová populace – upřesnění vymezení učitele v rámci TALIS 2018

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

Mezinárodní šetření TALIS 2018

**Zkušenosti, názory a postoje
učitelů a ředitelů škol**

Národní zpráva

Mgr. Simona Boudová

PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.

PhDr. Josef Basl, Ph.D.

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

Druhé rozšířené vydání

Vydala: Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, Praha 5

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová, PaedDr. Marie Javorková

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

www.csicr.cz

978-80-88087-41-0

© Česká školní inspekce, 2020



www.csicr.cz

 **ČSI** | Česká školní
inspekce

Česká školní inspekce
Fráni Šrámka 37
150 21 Praha 5