



Česká školní
inspekce

Sekundární analýza TALIS 2018

Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli

| duben 2021



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



2020/2021

Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli

Sekundární analýza TALIS 2018

doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, Ph.D.

doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D.

Mgr. Monika Brusenbauch Meislová, Ph.D.

Mgr. Alena Navrátilová

Mgr. Michal Soukop

Mgr. Kateřina Zymová

Mgr. Markéta Zapletalová, Ph.D.

doc. RNDr. PhDr. Oldřich Hájek, Ph.D., MBA

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

PhDr. Josef Basl, Ph.D.

Mgr. Simona Boudová

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA

Mgr. Roman Folwarczný

Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA

Bc. Stanislav Daniel

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

OBSAH

ÚVOD K ŠETŘENÍ TALIS.....	5
SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ.....	6
KLIMA UČITELSKÉHO SBORU.....	6
PROBLÉMOVÉ TŘÍDY	7
APLIKACE DIDAKTICKÝCH METOD VE VÝUCE	8
TEORETICKÉ VYMEZENÍ	9
JAK ČÍST SEKUNDÁRNÍ ANALÝZU: METODOLOGIE A POUŽITÉ METODY ANALÝZY.....	13
INDEXY	15
INDEXY NA ÚROVNI UČITELE – UČITELSKÉ DOTAZNÍKY	15
KLIMA UČITELSKÉHO SBORU.....	15
PROBLÉMOVÉ TŘÍDY	19
APLIKACE DIDAKTICKÝCH METOD VE VÝUCE	19
INDEXY NA ÚROVNI ŠKOLY – ŘEDITELSKÉ DOTAZNÍKY	21
1 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU (SPOLUPRÁCE UČITELŮ) A KLIMA ŠKOLY.....	24
1.1 DESKRIPTIVNÍ ZJIŠTĚNÍ	24
1.2 PREDIKCE SPOKOJENOSTI A STRESU UČITELŮ A KOMPLEXNÍ VZTAHY V PROBLEMATICE KLIMATU UČITELSKÉHO SBORU	42
1.3 DOPROVODNÁ ZJIŠTĚNÍ Z MODULU TALIS-PISA LINK.....	50
2 PROBLÉMOVÉ TŘÍDY	54
2.1 DESKRIPTIVNÍ ZJIŠTĚNÍ	54
2.2 PREDIKCE DISCIPLÍNY TŘÍDY POHLEDEM UČITELE A KOMPLEXNÍ VZTAHY V PROBLEMATICE DISCIPLINÁRNÍHO KLIMATU TŘÍD A ŠKOL	67
2.3 DOPROVODNÁ ZJIŠTĚNÍ Z MODULU TALIS-PISA LINK.....	68
3 APLIKACE DIDAKTICKÝCH METOD.....	72
3.1 DESKRIPTIVNÍ ZJIŠTĚNÍ	72
3.2 PREDIKCE MÍRY VYUŽÍVÁNÍ ROZDÍLNÝCH METOD VÝUKY A KOMPLEXNÍ VZTAHY V TÉTO PROBLEMATICE.....	83
3.3 DOPROVODNÁ ZJIŠTĚNÍ Z MODULU TALIS-PISA LINK.....	85
4 OBECNÁ ZJIŠTĚNÍ A DOPLŇUJÍCÍ ANALÝZY	88
4.1 VZTAHY MEZI JEDNOTLIVÝMI INDEXY NA ÚROVNI UČITELE A ŠKOLY	88
4.2 VÝSLEDKY VYBRANÝCH INDEXŮ NA ÚROVNI KRAJŮ.....	91
LITERATURA	96
PŘÍLOHA 1	102

ÚVOD K ŠETŘENÍ TALIS

Mezinárodní šetření TALIS (Teaching and Learning International Survey) je stejně jako šetření PISA pořádáno Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Průběh šetření v České republice zabezpečuje Česká školní inspekce. V případě šetření TALIS 2018 se v České republice jednalo již o druhý cyklus v řadě, do kterého se země zapojila. Předchozí šetření proběhlo v roce 2013, šetření z roku 2008 se ČR nezúčastnila. Poslední šetření proběhlo kromě České republiky v dalších 47 zemích a ekonomikách.

Hlavním cílem šetření TALIS je zmapovat názory, postoje a motivace učitelů, kteří v ČR působí na druhém stupni ZŠ či nižším stupni víceletých gymnázií (takto vymezená populace učitelů odpovídá úrovni ISCED 2 dle mezinárodní klasifikace vzdělávání). Informace byly v rámci šetření zjišťovány prostřednictvím elektronických dotazníků, které učitelé a ředitelé škol vyplňovali online.

Výhodou šetření je, že umožňuje, stejně jako podobná mezinárodní šetření, propojení učitelské a ředitelské úrovně i následnou analýzu takto spojeného datového souboru. Do šetření TALIS se v ČR zapojilo přes 3 400 učitelů z 219 škol. Díky náhodnému výběru škol a učitelů lze zjištění z TALIS zobecňovat na definovanou populaci, tedy učitele druhého stupně ZŠ a nižšího stupně víceletého gymnázia.

Vedle samostatného šetření TALIS je zpráva doplněna také o další zjištění z modulu TALIS-PISA link. Tento modul umožnil propojit výpovědi učitelů a ředitelů vybraných škol, které byly zapojeny do šetření PISA 2018, s výsledky a výpověďmi testovaných žáků.

SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ

Klima učitelského sboru

- Spokojenější učitelé častěji uvádějí, že vnímají pozitivní dopad zpětné vazby ke své práci, mají vysokou míru sebedůvěry ve vlastní kompetence a účastní se profesních a dalších aktivit souvisejících s profesním rozvojem. Ředitelé škol a jejich zřizovatelé by tak měli podporovat celoživotní vzdělávání učitelů a jejich další profesní rozvoj.
- S celkovou spokojeností učitelů pozitivně souvisí míra participace mezi zúčastněnými stranami a možnost aktivně se zapojit do rozhodování o aktivitách a směřování školy. Jako vhodné opatření se jeví budování prostředí, v rámci kterého dostanou učitelé možnost vyjadřovat se k návrhům vedení školy či alespoň částečně budou moci rozhodnutí ovlivňovat.
- Pokud učitelé ve škole v průměru uvádějí, že přicházejí s novými myšlenkami, jsou i tito učitelé v těchto školách v průměru celkově spokojenější. Zejména u mladších učitelů může být malá inovativnost týmu významnou překážkou začlenění se do pedagogického sboru a významně negativně ovlivňovat jejich spokojenost s pozicí na dané škole. Ředitelé škol by tak měli nastavit systém vhodných podmínek, pravidel a procesů, které budou upravovat podání inovativních návrhů a jejich vyhodnocení. Tímto způsobem může dojít ke stimulaci inovačního pracovního prostředí a podpoří vyšší motivaci a spokojenost učitelů.
- S vyšším věkem pedagogů klesá spokojenost s profesí učitele. To může být dáno syndromem vyhoření, ale i dalšími faktory. V případě nízké participace (škola neumožňuje participovat na rozhodnutích) starší učitelé vykazují vyšší nespokojenost s profesí než stejně staří učitelé, kteří působí na školách s vysokou mírou participace.
- V případě, že ředitel deklaruje vyšší míru spolupráce všech stran (zaměstnanců, rodičů a žáků), jsou starší učitelé více nespokojeni s profesí než mladší kolegové. Možné vysvětlení může být v tom, že ředitelé deklarující vyšší míru spolupráce všech stran přinášejí do pedagogického sboru vyšší míru nejistoty pramenící z nových postupů při práci s rodiči a dalšími aktéry ve vzdělávání. Tato nejistota se může projevit více u starších učitelů než u mladších. Ředitelé by si měli osvojit principy vedení a řízení lidí a tyto dovednosti pak využít pro motivující zpětnou vazbu, pomocí které mohou dosáhnout snížení nejistoty a nespokojenosti pedagogů.
- Celkově jsou pak s profesí učitele spokojenější ženy než muži.
- Přestože mladší učitelé vykazují vyšší stres z chování žáků, jsou celkově s profesí učitele spokojenější než starší učitelé. U starších učitelů pak v závislosti na vyšší míře stresu z žáků jejich spokojenost s profesí výrazně klesá. Tento vztah může být vysvětlitelný počáteční motivací mladších učitelů, kteří více vnímají pozitivně hodnoty pedagogické profese ve smyslu kariéry a společenského dopadu na rozvoj společnosti.
- Analýzy ukázaly na souvislosti mezi mírou spolupráce učitelů a vyšší mírou deklarace toho, že učitelé přicházejí s novými myšlenkami. Oboje souvisí s tím, že se učitelé mohou na sebe navzájem spolehnout. Kooperace a koordinace učitelů pak negativně souvisí se stresem z pracovní zátěže. Kooperace a koordinace je tedy klíčem k lepšímu klimatu v učitelském sboru, což se může projevit vyšší spokojeností učitelů. Vedení školy by mělo nastavit vhodné komunikační kanály a principy sdílení příkladů dobré praxe. Na jejich nastavení by vedení mělo spolupracovat přímo s pedagogy, čímž zvýší jejich motivaci a spokojenost.
- Menší vnímaný společenský přínos profese pedagoga (do jaké míry učitelé vnímají, že jejich práce může ovlivnit rozvoj mládeže a dětí, mohou pomoci sociálně slabším) je v obcích s vyšším podílem lidí v exekuci. Vysoký podíl exekucí se vyskytuje zejména ve vyloučených lokalitách Karlovarského, Ústeckého a Moravskoslezského kraje a v periferních oblastech krajů Olomouckého a Plzeňského a na vnitřních periferiích České republiky. Učitelé zde méně vnímají svoji roli v tom, že mohou ovlivnit pozitivně budoucí rozvoj dětí a mládeže.
- Učitelé, kteří vyjádřili spokojenost s profesí učitele, vnímají také vyšší osobní přínos pedagogické profese a vyšší hodnotový a politický vliv v oblasti vzdělávání. Obě oblasti jsou dobře ovlivnitelné vhodnými opatřeními (zlepšení finančních a materiálních podmínek učitelů, zlepšení pracovního prostředí aj.).
- Pro udržení stabilní spokojenosti učitelů se svou profesí a pozicí je nutné harmonicky rozvíjet jak vnímaný osobní přínos profese učitele (vnitřní očekávání učitele), tak společenský přínos profese učitele (vnější očekávání učitele) a vnímání hodnotového a politického vlivu profese učitele (zda je profese učitele vnímána jako ta, která ovlivňuje podstatné hodnotové a politické směřování země v oblasti vzdělávání).

- Učitelé, kteří vnímali vyšší míru participace na úrovni školy a možnost aktivně se zapojit do rozhodování o aktivitách a směřování školy, pozitivněji vnímali společenský přínos pedagogické profese, jež je spojena se spokojeností učitelů s jejich profesí.
- Učitelé, kteří pocítují silné známky stresu, jsou zároveň těmi s nízkou sebedůvěrou v různých oblastech (třídní management, celková sebedůvěra aj.). Sebedůvěra učitele ve vlastní kompetence hraje klíčovou roli ve zvládnutí stresových situací, ale dopomáhá i efektu dalších jevů, včetně spokojenosti učitele. Sebedůvěru lze pozitivně ovlivnit adekvátními kurzy DVPP podporujícími získání kompetencí v řešení problémů, které způsobují stres učitele.
- Spokojenost učitele je asociována s vnímáním pozitivní zpětné vazby, vysokou mírou sebedůvěry ve vlastní kompetence či aktivním vyhledáváním aktivit profesního rozvoje.
- Začínající učitelé do 5 let praxe vnímají silněji bariéry profesního rozvoje než jejich zkušenější kolegové.

Problémové třídy

- Sebedůvěra v kompetenci třídního managementu pozitivně ovlivňuje schopnost učitelů pracovat s problematickou třídou s horším disciplinárním klimatem. Předpokladem pro zvládnutí disciplinárního klimatu ve třídě je znalost teorie řízení třídy a dovednosti pro proaktivní způsob řízení třídy. K tomu může sloužit absolvování kurzů DVPP k získávání takových kompetencí, které se zaměřují na dovednosti hodnocení a sebehodnocení žáků, tvoření pravidel hry vzájemného chování, pravidel ocenění a sankcí, budování vztahů a důvěry mezi žákem a učitelem.
- Pokud učitel vykazuje vysokou míru sebedůvěry v třídní management (např. uklidňování žáků a nabádání k dodržování třídních pravidel aj.) a má vysokou sebedůvěru ve vlastní kompetence, vnímá i vyšší disciplínu ve třídě a méně často tráví čas výuky uklidňováním žáků. Podobný vztah platí v případě, kdy je učitel spokojený s autonomií ve vlastní třídě, respektive že má kontrolu nad způsobem vedení výuky.
- Učitelé, kteří vnímají silnou autonomii v rozhodování o aktivitách a směřování své třídy (tj. mají nad třídou velkou kontrolu), udávají, že mají se svými žáky lepší vztahy. Je pravděpodobné, že mezi žáky a učitelem musí panovat synergie, která by měla být neustále udržována, aby nedocházelo k převaze působení rušivých elementů (zhoršená disciplína apod.).
- Delší praxe a aprobovanost souvisí s nižší mírou toho, že učitelé tráví čas zjednáváním pořádku. Zkušenosti těchto kolegů by měly být sdíleny jako příklad dobré praxe méně zkušeným kolegům. Ředitelé by měli zajistit podporu výměny zkušeností mezi učiteli.
- Průměrně horší disciplinární klima na úrovni škol vnímají také ředitelé škol. Což může naznačovat, že se nejedná jen o problém jednotlivých učitelů a jejich schopnosti zvládat disciplínu ve třídě, ale spíše systémový problém plynoucí z horšího školního klimatu. To potvrzují i zjištění z modelu TALIS-PISA link, kdy školy, kde žáci v průměru uváděli horší disciplinární klima, vykazovaly i horší průměrné vnímané klima učitelů. Ředitel může ve spolupráci se zřizovatelem školy a dalšími aktéry, např. s neziskovým sektorem, zahájit proces zkoumání příčin nastalého stavu a zahájit konzultace s cílem navrhnout a implementovat potřebná opatření ke zvládnutí horšího celkového třídního klimatu školy.
- Překvapivým zjištěním je statisticky významný rozdíl v případě aprobovanosti výuky. Ti učitelé, kteří vyučují všechny své předměty neaprobovaně, využívají metody třídního managementu častěji než učitelé, kteří alespoň část předmětů vyučují aprobovaně. Učitelé vyučující neaprobovaně nezaostávají za svými kolegy co do sebedůvěry v uplatnění kompetencí k třídnímu managementu, častější využití těchto kompetencí jde zřejmě na vrub složitějším vztahům mezi učitelem a žáky či dalším problémům, nikoli na vrub uvažované a často zmiňované nekompetentnosti učitelů vyučujících neaprobovaně.
- Víceletá gymnázia i po kontrole dalších faktorů vykazují nižší míru rušivého klimatu ve třídě.
- Složení třídy je přímo asociováno s hodnotou vnímaného disciplinárního klimatu ve třídě. Větší množství žáků s horšími studijními výsledky, problémy v chování nebo žáků pocházejících ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí je asociováno s horším třídním disciplinárním klimatem, jak jej vnímají učitelé, což si vyžaduje častější využívání metod třídního managementu.

Aplikace didaktických metod ve výuce

- Didaktickou metodu *jasnost vedení výuky* (ve smyslu jasného stanovení cílů výuky, požadavků na žáky a jejich zřetelnější komunikace směrem k nim) častěji aplikují ženy a obecně učitelé s vyšší vnímanou vlastní kompetencí a ti, kteří vnímají zpětnou vazbu a vyšší spolupráci. Didaktický přístup jasnost vedení výuky častěji deklarovali také starší učitelé a učitelé učící na základních školách, méně pak na víceletých gymnáziích.
- Didaktický přístup *kognitivní aktivace* (ve smyslu aplikace metod podporujících u žáků nikoli memorování faktů, ale hledání řešení problémů, týmovou práci apod.) aplikují častěji muži, učitelé vnímající vyšší sebedůvěru a ti, kteří se dále profesně vzdělávají. Častěji se tato metoda používá na víceletých gymnáziích.
- Didaktický přístup *třídní management* (ve smyslu uklidňování žáků a nabádání k dodržování třídních pravidel), který spíše ale měří to, do jaké míry učitelé musí zvládat zhoršené klima třídy, souvisí s nižší disciplínou ve třídě a také s tím, že učitel deklaruje vyšší stres z chování žáků. Tito učitelé také vykazují nižší vnímanou vlastní účinnost a sebedůvěru.
- Učitelé gymnázií, ve srovnání s dalšími druhy škol dle modulu TALIS-PISA link, častěji využívají metody kognitivní aktivace.
- Průměrná míra využívání metod kognitivní aktivace učiteli ve škole je pozitivně asociována s úspěšností žáků v testech čtenářské gramotnosti. To může být důsledkem častějšího využívání tohoto typu metod na školách s vyšším průměrným socioekonomickým statusem a na víceletých gymnáziích.
- Absolvování kurzů DVPP pro získání kompetencí v aplikaci různých didaktických metod je asociováno s vyšší sebedůvěrou učitelů v jejich reálné aplikaci. I přes zjevnou přínosnost kurzů DVPP je nejčastěji udávanou překážkou v absolvování kolize s pracovním rozvrhem učitele. Vhodným opatřením může být ze strany ředitelů a zřizovatelů podpora a motivace pro online formy dalšího vzdělávání, sdílení dobré praxe, které nejsou závislé na místě a času. Materiální a metodickou podporu může zajistit buď obec, kraj, či může být výsledkem spolupráce škol v rámci projektů Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání.
- Sebedůvěra učitele ovlivňuje volbu metod hodnocení žáků. Učitelé s velkou sebedůvěrou ve vedení výuky používají ve větší míře více hodnotících nástrojů. Rozdíly mezi učiteli se projevují nejvýrazněji v poskytování bezprostřední zpětné vazby při pozorování žáka během práce a při nabádání žáků k tomu, aby sami ohodnotili svůj pokrok, a ve využití vlastních hodnotících nástrojů.

TEORETICKÉ VYMEZENÍ

TALIS je prvním mezinárodním šetřením, kde jsou učitelé a ředitelé škol systematicky dotazováni přímo na oblast vyučování a učení (tedy školní prostředí, kde vyučování probíhá, a podmínky, ve kterých učitelé i ředitelé pracují). Přínosem takového typu šetření je především zpětná vazba sloužící nejen jako podklad pro zlepšení podmínek pro učitele při vykonávání jejich profese, ale současně jako podklad pro změny ve vzdělávací politice a vzdělávacím systému s cílem je zefektivnit. Výsledky sekundární analýzy TALIS 2018 tak mohou být významným zdrojem informací pro autority českého vzdělávacího systému, zejména pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nebo Českou školní inspekci.

V dosavadním diskurzu pedagogických věd je na mezinárodním poli i v České republice za zcela zásadní faktor působící ve vzdělávání považován socioekonomický status (Marjoribanks 1979 a 2002; Blossfeld, Shavit 1993; Willms 1999; Mullis et al. 2000; Noel, de Broucker 2001; Sirin 2005; Perry, McConney 2010; Straková 2007 a 2010; Straková, Simonová 2015; Dvořák, Straková 2016). Ten ovlivňuje výuku na školách jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni škol, a není pochyb o tom, že socioekonomické zázemí se projeví také u učitelů. Působení socioekonomického statusu (SES) je elementárním zjištěním většiny současných studií zabývajících se vzdělávacími systémy a faktory, které na jejich kvalitu působí. Sekundární analýza TALIS 2018 se zaměří podrobněji na vybrané oblasti, které souvisejí s činností pedagogického sboru a podmínkami pro výkon učitelství profese. Propojením s daty z mezinárodního testování žáků PISA 2018 se navíc nabízí prostor pro zkoumání vlivu různých podmínek pro výuku a školního prostředí na výsledky žáků základních škol v mezinárodních testováních přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti.

První zkoumanou oblastí¹ v rámci předkládané sekundární analýzy je **Klima učitelského sboru (spolupráce učitelů) a klima školy**. Školní instituce jsou hned po rodině těmi hlavními, které nějakým způsobem ovlivňují sociální život dítěte, stejně jako významně formují jeho názory či přesvědčení. Panuje také předpoklad, že výsledky, kterých žákovské populace v procesu vzdělávání dosahují, jsou závislé na parametrech a prostředí školy a stejně tak konkrétní třídy, v níž se žáci vzdělávají (Průcha 2002). V tomto případě hovoříme o vlivu tzv. klimatu školy, respektive třídy.

Pokud se podíváme nejprve na klima učitelského sboru a obecně klima školy, jedná se o oblast, která není zcela jasně definována. Klima školy bývá nejčastěji vymezováno jako sociálně-psychologická proměnná vyjadřující kvalitu mezilidských vztahů a současně sociálních procesů fungujících v dané škole takovým způsobem, jakým ji vnímají, prožívají a hodnotí primárně učitelé a žáci (Průcha, Walterová, Mareš 2001). Mareš (2000) říká, že klima školy v sobě zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, odehrává a bude odehrávat. Nejednoznačnost ve vymezení školního klimatu pak přináší různé teoretické přístupy, resp. různé způsoby, jak na tuto problematiku nahlížet. Dle Čápa a Mareše (2001) můžeme rozlišit celkem 4 odlišné přístupy v chápání i zkoumání problematiky zaměřené právě na klima školy: 1) zaměření na vedení a organizaci školy, 2) zaměření na učitelský sbor, 3) zaměření na vztahovou dimenzi aktérů výuky a 4) komplexněji pojaté přístupy. Je zřejmé, že některé přístupy se na klima školy dívají z užšího pohledu, kdy např. přístup založený na sledování klimatu učitelského sboru se vztahuje pouze na část osob participujících na chodu školní instituce. Přitom to, co utváří celkové školní klima, je mnohem komplexnější soubor různých vzájemně působících faktorů. Např. kvalita a specifická profesních, ale i mimoprofesionálních interakcí mezi učiteli, stejně jako kvalita sociálních vztahů učitelského sboru s vedením školy (tedy klima učitelského sboru) jsou faktory, které celkové školní klima ovlivňují nejvýrazněji (Urbánek 2003).

Výzkumu školního klimatu se věnuje i řada českých autorů. Některé studie přinášejí zajímavé závěry. Urbánek (2003) se zaměřil na často diskutovaný vztah mezi velikostí školy a kvalitou jejího klimatu na základních školách a došel k závěru, že vliv na klima sboru je závislý na více faktorech, ale primárně zkoumaný faktor velikosti školy se neukázal jako ten zásadní, který klima sboru ovlivňuje. Naopak klíčovým faktorem se ukázal způsob organizace života školy a charakter vedení lidí. Obdobně také novější studie Jursově, Urbánka a Váchové (2019) ukázala, že i přes srovnatelné hodnoty sociálního klimatu se školy mohou lišit v organizaci a vytváření podmínek práce. Soulad stylu vedení se specifiky každého učitelského sboru se přitom ukázal jako klíčový faktor ovlivňující kvalitu sociálního klimatu. Obecně lze říci, že pokud se představy o fungování školy na straně učitelského sboru i na straně vedení školy shodují a takto jsou i v praxi realizovány, kvalita nejen klimatu učitelského sboru, ale současně klimatu celé školy se zvyšuje.

Nesmíme v tomto kontextu opomenout také pojem sociální klima školní třídy, který lze definovat jako „relativně trvalý stav interakce, komunikace a vztahů, jež se vytvářejí (spontánně a řízeně) mezi účastníky edukačního prostředí školní třídy a jež působí na jejich jednání, kooperace a výsledky činnosti“ (Průcha 2002). Edukační prostředí třídy je tvořeno jednak fyzikálními faktory (např. osvětlení, prostorová dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn apod.) a jednak psychosociálními faktory (jedná se o sociální klima, což jsou dlouhodobé a stabilní vztahy ve třídě a dále třídní atmosféra, která je tvořena krátkodobými interakcemi mezi členy třídy) (Průcha 2002; Lašek 2001). Sociální klima třídy je utvářeno vzájemnými vztahy mezi učitelem a žáky. Platí, že třídy s lepším klimatem se vyznačují obecně

¹ Konceptní řešení šetření TALIS 2018 viz [Konceptní rámec šetření TALIS 2018](#).

lepšími a osobnějšími vztahy mezi učiteli a žáky a jsou tudíž i lepším pracovním prostředím pro výuku (podrobněji viz Hadj-Mousová 2012). Vzájemné vztahy v třídním kontextu pak budou logicky ovlivňovat i výkon žáků, a to v pozitivním smyslu v případě dobrého pracovního prostředí a dobrých vzájemných vztahů.

Na kvalitu třídního klimatu může mít vliv také motivovanost učitele. Tu mohou negativně ovlivňovat různé obtíže spojené s touto profesí. Mezi nejčastěji zmiňované patří velká pracovní zátěž, výše platu, vyrušující a nezvladatelní žáci či společenský status spojený s učitelským povoláním (Kyriacou et al. 2003; Kitching, Morgan, O'Leary 2009), dále pak materiální a sociální benefity, které učitelům škola poskytuje v nedostatečné míře (Findikci 2006). Tyto a mnohé další faktory jsou důvodem k tomu, že mladí učitelé tuto profesi po několika letech opouštějí. Různé průzkumy dále prokázaly, že učitelé se často vyznačují nízkým profesním sebevědomím a neuvědomují si výjimečnost své profese. Sami sebe poté vnímají pouze jako zprostředkovatele přesně určených učebních plánů, a to směrem od státních orgánů k žákům (Vašutová 2006). Snižující se motivace, která má vliv také na výkon učitele, je tedy důsledkem mnoha působících faktorů, mezi něž patří mimo jiné také klima školy. Pokud je nastavení školního klimatu pro daného učitele nevyhovující (např. zde nejsou dobré sociální vztahy, ideál učitele se neshoduje s reálnou organizací výuky ze strany vedení nebo vedení nevytváří vhodné podmínky pro učitele apod.), jeho motivace i výkon se bude pravděpodobně snižovat, což bude mít následně vliv také na výsledky žáků. Důležitou roli vedení akcentují argumenty typu, že dobrý ředitel by měl umět ve své škole učitele nadchnout a povzbudit pro práci (Celík 1999; Kocabas 2009). Stále je však potřeba mít na paměti, že hodnocení školního klimatu je subjektivní a co se pro jednoho může jevit jako nevyhovující, může jinému členu tohoto klimatu vyhovovat.

Dále se sekundární analýza zaměřuje na **Problémové třídy (učitelé musí často žáky usměrňovat, rušení, nedisciplína žáků)**. Problémové chování žáků ve třídách je něco, s čím se musí potýkat učitelé napříč různými typy škol (od odborných učilišť po gymnázia) i napříč jednotlivými stupni vzdělávání (od škol základních až po vysoké školy). Problémové chování žáků ve výuce může mít mnoho forem, např. vyrušování a hluchost, vynucování si pozornosti, ignorace učitele, ničení učebních pomůcek, povzbuzování spolužáků k rušivému chování, vulgarity, šikana, záškoláctví a mnohé další situace. Jak bylo zmíněno již výše, vyrušující a nezvladatelní žáci jsou mnohdy také jedním z hlavních důvodů, proč se mladí učitelé rozhodnou po několikaleté praxi učitelskou profesi opustit (Kyriacou et al. 2003; Kitching, Morgan, O'Leary 2009). Rušivé či nevhodné chování žáků v každodenním pracovním nasazení je pro učitele nesmírnou psychickou zátěží, snižuje jeho motivaci k učení a často je hlavní překážkou pro systematické řízení výuky a dosahování očekávaných studijních výstupů u žáků, stejně jako pro plnění povinností souvisejících s výukou ze strany učitele (Navrátil, Mattioli 2011). Udržet pracovní nasazení a disciplínu je jednou z nejobtížnějších úloh učitele (Mertin, Krejčová 2013), a to i ve třídě bez rušivých elementů. Učitel je přitom mimo rodinu první autoritou, se kterou se musí děti při nástupu do školní docházky vyrovnat. Jeho primárním cílem je navíc rozvoj osobnosti žáka nejen v oblasti vzdělání, ale také z hlediska poznávacích a sociálních způsobilostí, mravních a duchovních hodnot pro občanský život i výkon povolání v dospělosti (Kohoutek 2006).

S hledáním řešení, jak se s problémovými žáky vypořádat, souvisí však jeden zásadní problém. Často se totiž nejedná o žáky problémové pouze ve škole, ale obecně v životě. Najít příčinu problémového chování u každého jednotlivého žáka tak může být velmi obtížné, jelikož hlavní příčiny se budou pravděpodobně lišit (např. jeden žák si může vynucovat pozornost učitele, protože se mu jí doma nedostává, a jiný žák je rušivým dítětem od mala a projevuje se tak nejenom ve škole, ale také mezi rodinou či přáteli). Např. Marková (2008) provedla na více než tisícovce adolescentů v ČR průzkum, ze kterého vyplynulo, že problémovým chováním jsou nejvíce ohroženi mladí lidé, kteří *„nemají dostatečnou životní orientaci, nejsou schopni si ji aktivně hledat a nemají podporu okolí; žijí v sociálně slabých poměrech, které omezují možnost jejich životního uplatnění; žijí v neúplných a rozvrácených rodinách a citově strádají; neúčastní se žádných smysluplných aktivit a nezapojují se do žádných výchovných struktur; patří do národnostních menšin těžko se integrujících do našeho kulturního prostředí, především Romové; trpí různými závislostmi nebo se dopouští trestné činnosti“* (Marková 2008). Přestože se jedná o výzkum na dospívajících žácích, lze předpokládat jeho přenositelnost také na mladší žáky.

Stejná studie (Marková 2008) ukázala také např. to, že chlapci vykazují významně vyšší četnost problémového a psychopatologického jednání. V souvislosti s problémovým a rušivým chováním žáků se můžeme zaměřit rovněž na velikost třídy (vyjádřenou počtem žáků). Obecné přesvědčení říká, že v menších třídách má učitel lepší podmínky pro spolupráci s jednotlivými žáky a výuka v menších třídách se vyznačuje nižší mírou rušivého chování mezi žáky. Nelze však s jistotou říct, že nižší počet žáků ve třídě znamená automaticky lepší výukové podmínky, a tedy i studijní výsledky. Velmi důležitým faktorem je zde osoba učitele a to, zda dokáže výhody menší třídy efektivně využít a zvýšit tak úspěšnost žáků těchto tříd (Graue et al. 2007; Finn, Wang 2002; Anderson 2002; Lazear 1999). Může také dojít k situaci, kdy se rušivé nebo problémové chování vyskytne i při menším počtu žáků a opět bude záležet na konkrétním učiteli, jak se s takovou situací vypořádá.

Z hlediska udržování kázně je učitel v podstatě prodlouženou rukou školy a jako takový zajišťuje, aby žáci dodržovali školou nastavená pravidla chování. Pro udržení kázně a zaručení toho, že budou žáci ochotni s konkrétním učitelem spolupracovat, však nelze spoléhat na nějakou mocenskou převahu učitele (Šedřová 2011). V podmínkách moderního vzdělávání, kladoucího důraz na využívání moderních výukových přístupů a metod, často nelze vynutit autoritu

mocenským vynucováním, či dokonce vyhrožováním směrem k žákům, naopak autorita musí vycházet ze vzájemného respektu mezi učitelem a žáky. Jestliže se objeví nějaké rušivé nebo nežádoucí chování ze strany žáků, je pak nutné, aby dal učitel najevo, kdy se už jedná o chování za hranou, a vhodnou intervencí situaci uklidnil (Šedřová 2011). V případě zvolení nevhodného postupu ovšem může vzniklý problém nekázně zhoršit. Dodržování kázně, a tedy i nějakých formálně nastavených pravidel, není důležité pouze pro efektivní průběh vyučování, ale je současně jedním z důležitých cílů vzdělávání žáků, které školní instituce plní. Od žáků, kteří pravidelně porušují kázeň již ve škole, nelze ani později v životě očekávat, že by u nich nedocházelo k porušování pravidel, např. zákonů (Bendl 2011).

Poslední zkoumanou oblastí je *Aplikace didaktických metod ve výuce*. Didaktické metody se obecně řadí spíše k tzv. tradičním výukovým metodám, které dlouhodobě nacházejí uplatnění na základních a středních školách. Do této skupiny klasických výukových metod řadíme metody slovní (jako je výklad, přednáška, rozhovor, diskuze, písemné práce, práce s texty), metody názorně-demonstrační (pozorování jevů, pokusy, demonstrace) a metody praktické (laboratorní činnost, nácvik pracovních dovedností apod.) (Zormanová 2012). Odborná literatura uvádí rovněž velké množství nejrůznějších výukových stylů. Vyučovací a učební styly na základě aktivizace levé nebo pravé mozkové hemisféry, na základě preference auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické či jiné smyslové aktivity, dále globální či analytické styly, reflexivní či impulzivní, adaptérský či inovátorský, intelektové styly (Lojová 2005; Witkin et al. 1977; Kagan 1966; Kirton 1976; Sternberg 1988) a další (podrobněji viz např. Kohoutek 2006). Různé výukové metody stejně jako různé styly učení pak mohou produkovat různé studijní výsledky.

Z hlediska výukových metod můžeme tyto rozdělit na dvě základní skupiny – tradiční výukové metody a moderní výukové metody. V současné době se diskutují zejména moderní neboli alternativní metody, které mají zohledňovat moderní trendy ve vzdělávání a na rozdíl od zaměření na frontální výuku mají reflektovat potřeby jednotlivých žáků a rozvíjet komplexně jejich nadání. Obecně jsou jako alternativní školy označovány všechny druhy škol, které se odlišují od škol tradičních vyznačujících se odtržením od běžného života, autoritativním stylem výuky a důrazem na učení se faktů a pouček nazpaměť (v ČR např. waldorfská škola, montessori škola, daltonská škola, jenská škola a další). Z hlediska úspěšnosti žáků jsou názory ohledně výhod tradičních a moderních výukových metod sporné. Pozitivní vliv tradičních metod na výsledky žáků prokázali například Bietenbeck 2014; Schwerdt, Wuppermann 2011; Korbel, Paulus 2017. Jiné studie zase ukazují, že tradiční výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející z rodin s horším socioekonomickým zázemím a naopak moderní výukové metody na žáky pocházející ze vzdělaných rodin (Lavy 2015). Na základě těchto zjištění ovšem nemůžeme říci, že tradiční metody jsou obecně lepší pro dosahování lepších výsledků žáků. Moderní, respektive alternativní školy a alternativní výukové metody se totiž zpravidla zaměřují na rozvoj žáků v jiných oblastech. Důraz je kladen na vnitřní motivaci, individualismus a rozvoj žáka v sociálně-emoční rovině, dále flexibilitu, osobní potřeby a zájmy žáků, rozvoj tvořivosti apod. (podrobněji viz např. Korbel, Paulus 2017; Rýdl 1999; Průcha 2012; Hrdličková 1994; Jůva, Svobodová 1995; Jůva, Svobodová 1996). Velmi diskutované jsou metody výuky v kontextu jejich rozdílného působení na dívky a na chlapce. V nedávné studii Korbel a Paulus (2017) naznačují, že tradiční metody výuky mohou mít spíše negativní vliv na sebevědomí chlapců, zatímco moderní metody spíše pozitivní. Obecný pozitivní efekt moderních metod jak pro dívky, tak pro chlapce indikují na datech žáků druhého stupně základních škol.

Pokud se podíváme na metody výuky podrobněji, některé studie prokázaly, že v případě hodnocení kvality učitele na základě úspěšnosti jeho žáků ze strany školy se učitelé chovají ve výuce více direktivním způsobem, žákům více pomáhají, ale také jsou k nim více kritičtí (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Vašutová 2006). Stejně studie také prokázaly, že učitelé směřují k direktivnímu stylu výuky v případě, že čelí velkému nátlaku nejen z hlediska úspěšnosti svých žáků, ale také v důsledném naplňování kurikula vyučovaného předmětu a naplňování cílů stanovených školou, nátlaku ze strany rodičů nebo např. nátlaku na využívání moderních technologií a metod, kterým příliš nerozumí. Čím vyšší nátlak je na učitele vyvíjen, tím nižší je poté jejich osobní motivace k práci, resp. k učení. To může mít ve většině případů za následek právě směřování k direktivnímu stylu výuky, jenž se projevuje mimo jiné zhoršením vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky a následně také ztrátou osobní motivace k dalšímu učení na straně žáků (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002). Do protikladu k direktivní frontální výuce pak je možné postavit takový styl výuky, který podporuje v hodinách vyšší míru žákovské autonomie. Cílem moderní autonomně zaměřené výuky je vytvoření přátelského výukového prostředí, kde je kladen důraz na podpoření osobní motivace žáků pro výuku a vysokou míru interakce mezi učitelem a žáky. V souvislosti s tímto posláním se učitel snaží výuku přizpůsobit žákům v dané třídě tak, aby pro ně byla zajímavá a současně reflektovala jejich přání, potřeby a zájmy (Reeve 2009; Reeve 2016; Reeve, Cheon 2014). Lze předpokládat, že učitelé, kteří si pravidelně rozšiřují své vzdělání (např. formou DVPP), budou více otevření novým metodám výuky či různým inovacím.

S využitím různých výukových metod tedy úzce souvisí taktéž profesní zdatnost učitelů. Zpravidla lze předpokládat, že méně zdatní nebo zkušení učitelé budou směřovat spíše k direktivnímu stylu výuky v souladu se snahou o naplnění kurikula a očekávání ze strany vedení školy. Zvyšování profesní zdatnosti formou dalšího vzdělávání (DVPP) je pro učitele příležitostí, jak držet krok s novými trendy ve výuce. Už předchozí šetření TALIS z roku 2013 však ukázalo, že čeští učitelé se v mezinárodním srovnání méně vzdělávají v oblastech, v nichž se cítí nejméně zdatní, a to přesto, že vnímali profesní vzdělávání pozitivně (Kašparová, Potužníková, Janík 2013). Samotnou kapitolou v metodách výuky je např. využívání informačních a komunikačních technologií (ICT). Problematickým může být právě v této oblasti

faktor učitele, resp. skeptický postoj k moderním technologiím způsobený většinou nedostatkem kompetencí pro jejich využívání. Zejména pak starší učitelé mohou mít obavy z využívání ICT, a to z důvodu nedostatečných znalostí a nízkého povědomí o možnostech, které nabízí. Je na místě také zmínit, že někteří učitelé se mohou obávat i toho, že jejich žáci vyrůstající v době moderních technologií jsou v tomto ohledu mnohem zdatnější. Přitom právě využívání ICT lze snadno řešit za pomoci dalšího vzdělávání učitelů (Robová 2012; Burill et al. 2002; Kastberg, Leatham 2005; Nocar 2003). ICT navíc poskytují obrovský potenciál pro využívání ve výuce a jejich přínos se ukázal zejména v posledním roce, kdy se Česká republika potýká s koronavirovou krizí a s ní souvisejícím plošným uzavřením škol. ICT se staly prostředkem, jak výuku nepozastavit úplně, a učitelé se museli ze dne na den na tento styl výuky adaptovat.

JAK ČÍST SEKUNDÁRNÍ ANALÝZU: METODOLOGIE A POUŽITÉ METODY ANALÝZY



V rámci sekundární analýzy TALIS 2018 byly použity metody statistické analýzy běžně využívané v pedagogických a sociálních vědách. Mezi tyto patří deskriptivní statistiky s tříděním prvního a druhého stupně, které poskytují souhrnné informace o dílčích proměnných a jsou tak základem pro provedení pokročilých analýz a sestavení komplexních modelů. Ve velké míře jsou využívány grafickou formou (graf chybových úseček) znázorněné analýzy rozdílů v průměrech (t-test, ANOVA), sloužící k porovnávání statistické podobnosti průměrů mezi skupinami žáků či učitelů.



Indexy a další proměnné, které jsou v rámci TALIS měřeny na kardinální škále, byly pro účely deskriptivní statistiky rozděleny na jednotlivé kategorie za pomoci metody *Jenks Natural Breaks*, která slučuje sousedící hodnoty do skupin (klastřů) vyznačujících se minimalizací odchylky od průměru dané skupiny, zatímco mezi jednotlivými skupinami zachovává maximální rozdíly. Hranice kategorií proto respektují přirozeně se vyskytující rozdíly mezi shluky (skupinami) dat na kardinální škále. Pro každý index jsou nicméně hranice specifické a nelze je zobecnit. Princip fungování metody *Jenks Natural Breaks* je vizuálně znázorněn v příloze zprávy.



Efekty některých faktorů na postoje učitelů mohou být ovlivněny přítomností či absencí dalších proměnných, které s těmito faktory souvisejí. Proto kombinujeme jednoduché deskriptivní techniky s komplexnějšími multivariačními statistickými modely.



Pro zjištění komplexnějších vztahů je používáno hierarchické regresní modelování na dvou úrovních (učitel a škola). Regresní model je statistickou technikou, která dovoluje zjistit „efekt“ (ve smyslu asociace) konkrétní proměnné očištěné o efekt dalších do modelu zahrnutých proměnných. Hierarchické regresní modely (HLM) jsou využívány oproti jednoduché lineární regresi s ohledem na hierarchickou strukturu analyzovaných datových souborů (škola → učitel), a to z toho důvodu, že jednoduchá lineární regrese není schopna korektně vyhodnotit statistickou významnost a vztahy mezi proměnnými v hierarchické struktuře dat (viz Gelman a Hill 2007; Gelman, Hill, a Vehtari 2020).



Modely byly testovány s náhodnou konstantou na úrovni školy, proto jsou v textu zobrazeny modely s druhou úrovní odpovídající škole. Přestože v případě postojových otázek učitelů jsou menší rozdíly mezi školami (vnitrotřídní koeficient korelace ICC v rozmezí 5–10 %), preferujeme používání HLM regresi oproti jednoduché lineární regresi.



Jednodušší i složitější vztahy testované regresními modely jsou interpretovány za pomoci vizuálního znázornění grafu regresních koeficientů. Body znázorňují regresní koeficient, chybové úsečky pak méně striktní 90% konfidenční interval. Veškeré proměnné byly standardizovány na škálu dvou směrodatných odchylek, aby bylo možno srovnat sílu asociačního vztahu napříč proměnnými. Jedná se o tzv. Gelmanovu metodu (viz Gelman 2008), kdy efekty proměnných se interpretují následovně, pokud se nezávislá proměnná změní zhruba z minima na maximální hodnotu, hodnota závislé proměnné se změní o hodnotu koeficientu. Výhodou je porovnatelnost škálových a ordinálních proměnných s kategoriálními binárními (dummy) proměnnými (Gelman 2008, s. 2867).



Jednotlivé faktory vstupují do modelů a komplexnějších multivariačních analýz jako indexy, které jsou přímo tvořené odborným týmem TALIS. Jednotlivé indexy jsou v závorce uvedeny kódem z datového souboru a z technické zprávy OECD k TALIS 2018. Je nutné mít na paměti, že se ve všech případech jedná o deklaratorní odpovědi učitelů a ředitelů. Validita takto získaných odpovědí je obecně nižší, protože v dotazníkových šetřeních mohou respondenti záměrně své výpovědi zkreslit, například z důvodu sociální konvence (tzv. social desirability bias).



Šetření TALIS 2018 bylo tvořeno odpověďmi učitelů z učitelského dotazníku a odpověďmi ředitelů škol. Veškeré proměnné tak vyjadřují subjektivní vnímání daných faktorů učiteli nebo řediteli. Odpovědi ředitelů jsou vždy na úrovni školy. Proměnné učitelského dotazníku vstupují do regresních modelů ve dvou úrovních. Individuální úroveň učitele (první úroveň), agregovaný průměr učitelských odpovědí na úrovni školy (průměr). Je důležité zdůraznit, že jedna proměnná může měřit odlišné jevy na úrovni učitele oproti agregované úrovni školy. Jedná se tak o kontextuální či kompoziční faktory školy ovlivňující postoje učitelů. Celá řada postojových konceptů je pak navzájem endogenní, to znamená, že nejsme schopni na koncepční úrovni odlišit příčinu a následek, jsme schopni pouze měřit souvislosti mezi těmito jevy. Některé postoje mohou být považovány i jako intervenující proměnné, které vztahy zprostředkovávají.



Jako sekundární zdroj pro podpoření nalezených vztahů z šetření TALIS 2018 jsou využita i data propojení modulu TALIS-PISA link. V modulu TALIS-PISA link byly stejně jako v samotném šetření PISA zapojeny druhy škol, ve kterých studují patnáctiletí žáci – základní školy, víceletá gymnázia, čtyřleté gymnázium, maturitní obory středních odborných škol, nematuritní obory středních odborných škol. Z hlediska škol zapojených v České republice do modulu TALIS-PISA link se jednalo o výběr škol vycházející z PISA 2018. Z celkem 330 škol zapojených v České republice do PISA 2018 bylo do modulu TALIS-PISA link vybráno mezinárodním konsorciem 173 škol a bezmála 4 000 žáků. Proměnné (odpovědi žáků) z modulu TALIS-PISA link byly agregovány na úroveň školy (zprůměrovány) a do analýz vstupují vždy na druhé úrovni školy. Cílem je zjistit korelace mezi postoji žáků a postoji učitelů. Je nutné mít ale na paměti, že se jedná o úroveň školy, a měříme tak vztahy mezi kompozičními či kontextuálními faktory, které jsou zobecnitelné jen pro úroveň škol.



Otázky týkající se výuky ve třídě a využívaných postupů se vztahovaly k jedné třídě, kterou učitel vyučuje. Konkrétně měl zvolit třídu žáků na 2. stupni ZŠ nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia na dané škole, v níž vyučoval po 11. hodině minulé úterý, případně třídu, kterou vyučoval ve dni následujícím po úterý, pokud v dané úterý žádnou odpovídající třídu neučil.



Sekundární analýza nemá za cíl nahradit akademický výzkum. Výsledky jsou proto prezentovány uživatelskou formou místo standardních požadavků impaktovaných časopisů. Závěry sekundární analýzy mohou posloužit následnému akademickému výzkumu, který může dále rozvinout výsledky exploračních analýz v této zprávě.



Veškeré analýzy jsou prováděny s odpovídajícím vážením dat. Pro přípravu, kódování, propojování a základní analýzu dat byly využity softwarové programy *IDB Analyzer* a *IBM SPSS Statistics*. Pro pokročilejší analýzy a hierarchické regresní modelování byly využity programy *Stata*, *R* (vizualizace) a *Mplus* (kontrola výsledků z R, testování robustnosti při imputaci chybějících hodnot, práce s plausibilními hodnotami). V rámci programu R byly využity balíčky „*instvy*“ a „*WeMix*“ (umožňuje vážení na dvou úrovních HLM), „*lme4*“ pro HLM modely, „*interaction*“ pro vizualizaci interakčních efektů, „*coefplot*“ pro vizualizaci regresních koeficientů, „*correlation*“ pro Gaussovy grafické modely.



V případech, kde se v textu Zprávy při interpretaci kombinovaných grafů hovoří o rozdílech mezi žáky různých škol obecně a kde je obtížné dodržovat terminologii dle druhů a typů škol (dle §7 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, a souvisejících prováděcích předpisů), využívá Zpráva z důvodu zachování jednoduchosti a přehlednosti textu pouze termín „druh školy“. V případech, kdy se v textu hovoří zřetelně o rozdílech mezi žáky definovaných typů škol (typy středních škol, typy škol dle SES apod.), je ponechán termín „typ školy“.

Všechny výsledné vztahy je možno chápat pouze ve smyslu asociací či korelací mezi zkoumanými faktory a sledovanými postoji učitelů. Z charakteru šetření TALIS 2018 či TALIS-PISA link, kdy se jedná o srovnání učitelů či ředitelů v jeden časový okamžik a kdy se v řadě případů jedná o proměnné zjišťované pomocí dotazníku a zachycující často jen deklarované chování respondenta, nelze vyvozovat žádné příčinné souvislosti.

Při popisu regresních modelů a v následném shrnutí analýzy „efekt proměnné“ znamená pouze pozitivní nebo negativní asociaci při interpretaci regresního koeficientu, v žádném případě „efekt proměnné“ nelze interpretovat jako kauzální vztah.

Důvodem je výzkumný design studie TALIS.

INDEXY

V rámci problematiky učitelů a jejich postojů k žákům, škole, výuce a dalším aspektům vzdělávacího procesu pracuje šetření TALIS 2018 s mnoha latentními koncepty a indexy, konstruovanými jako faktorové skóre pomocí konfirmační faktorové analýzy (korelující otázky jsou sdruženy do jednoho souhrnného indexu, který lépe vyjádří komplexní problematiku). Indexy jsou standardizovány s pomyslnou středovou hodnotou 10 a směrodatnou odchylkou o velikosti 2. Pro použití v deskriptivních přehledových grafech této sekundární analýzy indexy dále třídíme pomocí metody Jenks Natural Breaks (viz příloha zprávy).

Jednotlivé indexy lze rozdělit na indexy na učitelské úrovni, konstruované z odpovědí učitelů v rámci učitelských dotazníků, a indexy na úrovni školy, konstruované z odpovědí ředitelů v rámci ředitelských dotazníků, které hovoří buď o kontextu dané školy, nebo přímo o osobě samotného ředitele.

Následující výčet indexů respektuje přibližnou příslušnost daných indexů k jednotlivým analyzovaným tématům. Řada indexů je nicméně, z důvodu komplexnosti reality, používána v analýzách napříč jednotlivými tématy.

Indexy na úrovni učitele – učitelské dotazníky

Klima učitelského sboru

Spokojenost s pracovním prostředím (T3JSENV)

“Rád/a bych přešel/přešla na jinou školu, kdyby to bylo možné.”

“Práce v této škole mě těší.”

“Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.”

“Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.”

Index sledující spokojenost učitelů s pracovním prostředím, konstruovaný ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu značí vyšší spokojenost učitele s pracovním prostředím na škole, na které působí.

Spokojenost s profesí učitele (T3JSPRO)

“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.”

Index měřící spokojenost učitelů obecně s pedagogickou profesí. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší spokojenost učitele s pedagogickou profesí.

Celková spokojenost s prací (T3JOBSA)

Index složený z předcházejících indexů

T3JSENV

T3JSPRO

Index měří celkovou míru spokojenosti učitelů jak s pracovním prostředím, tak s profesí jako takovou.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší lze očekávat u učitelů celkovou spokojenost s profesí a postem učitele.

Well-being a stres na pracovišti (T3WELS)

“V práci pocítuji stres.”

“Při mé práci mi zbývá dostatek času na osobní život.”

“Moje práce má negativní vliv na mé duševní zdraví.”

“Moje práce má negativní vliv na mé tělesné zdraví.”

Index sleduje, jak často dochází z pohledu učitelů k situacím, které mají vliv na jejich duševní i fyzické zdraví. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená častější zkušenost s uvedenými situacemi a silnější pocit stresu učitele.

Stres z pracovního vytížení (T3WLOAD)

“Příliš přípravné práce na hodiny”

“Příliš vyučovacích hodin”

“Příliš práce se známkováním”

“Příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů)”

“Povinnosti navíc kvůli chybějícím učitelům”

Index sledující, do jaké míry jsou uvedené situace spojené s pracovním vytížením zdrojem stresu u učitele. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější stres z pracovního vytížení učitel pociťuje.

Stres z chování žáků (T3STBEH)

“Zodpovědnost za výsledky žáků”

“Udržování disciplíny ve třídě”

“Zastrašování nebo slovní napadání ze strany žáků”

Index sleduje, do jaké míry jsou uvedené situace spojené s chováním žáků, zdrojem stresu učitele.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím silnější stres učitel pociťuje.

Osobní přínos profese pedagoga (T3PERUT)

“Učitelské povolání nabízí stabilní kariéru.”

“Učitelské povolání poskytuje spolehlivý příjem.”

“Být učitelem znamená mít jistou práci.”

“Školní rozvrh (např. hodiny, prázdniny, práce na zkrácený úvazek) zapadá do mých povinností v osobním životě.”

Index sleduje, do jaké míry hrály uvedené aspekty roli při výběru pedagogické profese učitelem. Je konstruován ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější osobní přínos pedagogické profese učitel pociťuje.

Společenský přínos profese pedagoga (T3SOCUT)

“Díky práci učitele mohou ovlivnit rozvoj dětí a mládeže.”

“Díky práci učitele mohou pomoci sociálně slabším.”

“Díky práci učitele mohou být prospěšná/prospěšný pro společnost.”

Index sledující, jak velký sociální přínos pedagogické profese učitel vnímá. Konstruován je ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější společenský přínos pedagogické profese učitel vnímá.

Vnímání hodnoty a politického vlivu profese (T3VALP)

“Názory učitelů jsou ceněny politiky této země/tohoto kraje.”

“Učitelé mají možnost ovlivnit vzdělávací politiku v této zemi/v tomto kraji.”

“Média v této zemi/v tomto kraji si učitelů cení.”

Index sleduje, jaký hodnotový a politický vliv pedagogické profese učitele vnímají. Konstruován je ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější hodnotový a politický vliv učitelé vnímají.

Sebedůvěra v třídním managementu (T3SECLS)

- “Mít pod kontrolou vyrušování ve třídě”
- “Vyjasnit svá očekávání ohledně chování žáků”
- “Dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě”
- “Uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný”

Index sleduje, do jaké míry učitelé zvládají situace narušující výuku, souhrnně označované jako třídní management. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím sebevědomější je učitel v uplatňování nástrojů třídního managementu.

Sebedůvěra v zapojení žáků do výuky (T3SEENG)

- “Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky”
- “Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu”
- “Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci”
- “Pomáhat žákům myslet kriticky”

Index sleduje míru sebedůvěry učitele v metodách a situacích, pomáhajících zapojit žáky do výuky, tedy zvýšit jejich motivaci učit se. Konstruován je ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená vyšší sebevědomí učitele ve schopnosti zapojení žáků do výuky.

Sebedůvěra ve vedení výuky (T3SEINS)

- “Připravovat žákům podnětné otázky”
- “Využívat různé postupy hodnocení výsledků”
- “Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmateni”
- “Využívat ve třídě různé vyučovací metody”.

Index sleduje míru sebedůvěry učitele ve vedení výuky, schopnosti adaptovat didaktické metody potřebám žáků a třídy a jejich hodnocení. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší je sebevědomí učitele ve vedení výuky, adaptabilitě metod a hodnocení žáků.

Celková sebedůvěra učitele (T3SELF)

- Index složený z předcházejících indexů
- T3SECLS
- T3SEENG
- T3SEINS

Index měří celkovou sebedůvěru učitele v kompetencích třídního managementu, schopnostech zapojení žáků do výuky a vedení samotné výuky. Konstruován je ze tří dílčích indexů.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší celkové sebevědomí učitel pocítuje.

Sebedůvěra učitele v multikulturních třídách (T3SEFE)

- “Čelit výzvám multikulturní třídy.”
- “Přizpůsobovat výuku kulturní rozmanitosti žáků.”
- “Zajistit vzájemnou spolupráci žáků s přistěhovaleckým původem a bez něj.”
- “Zvýšit povědomí o kulturních rozdílech mezi žáky.”
- “Snižit používání etnických stereotypů mezi žáky.”

Index sleduje míru sebevědomí učitelů při výuce v multikulturních třídách a schopnost adaptability výuky dle kulturní rozmanitosti žáků. Konstruován je z pěti otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená vyšší sebedůvěru učitele při výuce v multikulturních třídách.

Profesní spolupráce v hodinách (T3COLES)

- "Vyučuji týmově společně s jinými učiteli"*
- "Pozoruji výuku ostatních učitelů a poskytuji jim zpětnou vazbu"*
- "Zapojuji se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů)"*
- "Společně s kolegy pracujeme na svém profesním rozvoji"*

Index sledující, do jaké míry učitelé spolupracují v hodinách např. společnou výukou, zapojením do školních projektů, vzájemným pozorováním apod. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím silnější profesní spolupráci učitelé vnímají.

Sdílení a koordinace mezi učiteli (T3EXCH)

- "Vyměňuji si učební materiály s kolegy"*
- "Probírám s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků"*
- "Spolupracuji s ostatními učiteli v této škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků"*
- "Účastním se společných porad"*

Index sleduje míru, do jaké mezi učiteli dochází k výměně materiálů, zkušeností či informací ohledně žáků. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji dochází mezi učiteli k výměně materiálů, zkušeností či informací.

Celková spolupráce mezi učiteli (T3COOP)

- Index složený z předcházejících indexů
- T3COLES
- T3EXCH

Index měří celkovou míru spolupráce mezi učiteli.

Čím vyšší hodnota indexu, tím silnější kooperaci mezi učiteli můžeme pozorovat.

Inovativnost týmu (T3TEAM)

- "Většina učitelů v této škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání."*
- "Většina učitelů v této škole je otevřena změnám."*
- "Většina učitelů v této škole hledá nové způsoby, jak řešit problémy."*
- "Většina učitelů v této škole si vzájemně poskytují praktickou podporu při uplatňování nových myšlenek."*

Index sledující míru, do jaké učitelé vnímají inovativnost pedagogického sboru na škole, kde vyučují, otevřenost jejich kolegů vůči změnám a inovativním přístupům či ochotu kolegů nalézat řešení problémů spojených s výukou. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím vyšší míru inovativnosti celého pedagogického sboru učitelé pociťují.

Participace mezi zúčastněnými stranami (T3STAKE)

- "Tato škola poskytuje zaměstnancům příležitost aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech."*
- "Tato škola poskytuje rodičům nebo zákonným zástupcům příležitost aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech."*
- "Tato škola poskytuje žákům příležitost aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech."*
- "V této škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování."*
- "Ve škole společně vytváříme atmosféru vzájemné podpory a spolupráce."*

Index sleduje pohled učitele na možnost zapojení učitelů, rodičů žáků i žáků samotných do procesu rozhodování v dané škole. Sledována je atmosféra spolupráce ve škole.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silněji učitelé vnímají možnost zapojit se do rozhodování o směřování školy a silněji vnímají atmosféru spolupráce.

Spokojenost s autonomií rozhodování ve třídě (T3SATAT)

- "Výběr vyučovaného obsahu"*
- "Výběr vyučovacích metod"*
- "Hodnocení toho, co se žáci naučili"*
- "Stanovování kázeňských trestů žáků"*
- "Určování množství zadávaných domácích úkolů"*

Index sleduje, do jaké míry učitelé vnímají možnost autonomně rozhodovat o výuce v dané třídě z hlediska obsahu, metod výuky či hodnocení, včetně eventuálního stanovení kázeňských trestů. Je konstruován z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější autonomii rozhodování v dané třídě učitelé pociťují.

Problémové třídy

Učitelem vnímané disciplinární klima (T3DISC)

“Na začátku vyučovací hodiny musím dlouho čekat, než se žáci utiší.”

“Žáci v této třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru.”

“Přicházím o poměrně dost času, protože žáci vyrušují.”

“Ve třídě je mnoho rušivého hluku.”

Index měřící učitelem vnímanou míru disciplíny v hodinách. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím slabší je disciplinární klima a tím více je ve třídě rušivého hluku nebo je výuka narušována jinými způsoby.

Vztahy mezi učitelem a žákem (T3STUD)

“Učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí.”

“Většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý.”

“Většinu učitelů zajímá názor žáků.”

“Jestliže žák potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne.”

Index sledující charakteristiku vztahu mezi učitelem a jeho žáky, zda žáci učitele respektují či zda je úspěch žáků jedním z motivujících faktorů učitele. Index je konstruován ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím lepší panují vztahy mezi učitelem a jeho žáky.

Aplikace didaktických metod ve výuce

Kognitivní aktivace (T3COGAC)

“Zadávám úlohy, které nemají jasné řešení.”

“Zadávám úlohy, které od žáků vyžadují, aby mysleli kriticky.”

“Rozdělují žáky do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy.”

“Žádám žáky, aby se sami rozhodli pro postup, kterým chtějí řešit složité úlohy.”

Index měří míru využívání metod kognitivní aktivace ze strany učitelů. Metody kognitivní aktivace pobízejí žáky k hledání řešení problémů, týmové práci a kritickému myšlení. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji učitel ve výuce používá metody kognitivní aktivace žáků.

Jasnost vedení výuky (T3CLAIN)

“Shrnu obsah předešlé vyučované látky.”

“Na začátku výuky nastavím jasné cíle.”

“Vysvětluji, co očekávám, že se žáci naučí.”

“Vysvětluji, jak nová látka souvisí s dřívější látkou.”

Index sledující, do jaké míry učitelé využívají jasné a srozumitelné vedení výuky, nastavují její cíle a vysvětlují žákům svá očekávání. Konstruován je ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená častější využívání nástrojů pro zřetelné vedení výuky.

Třídní management (T3CLASM)

“Říkám žákům, aby dodržovali třídní pravidla.”

“Nabádám žáky, aby poslouchali, co jim říkám.”

“Klidním žáky, kteří ruší.”

“Když začne hodina, řeknu žákům, aby se rychle utišili.”

Index sleduje, jak často se učitelé dostávají do situací, které vyžadují použití metod souhrnně označovaných jako třídní management. Konstruován je ze čtyř otázek.

Vyšší hodnota indexu znamená častější využívání nástrojů třídního managementu učitelem.

Celkové využívání didaktických metod (T3TPRA)

Index složený z předcházejících indexů

T3CLAIN

T3COGAC

T3CLASM

Index měří celkovou míru využívání různých didaktických metod učitelem. Konstruován je ze tří dílčích indexů.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím častěji učitel využívá různé didaktické techniky.

Potřeba profesního rozvoje k výuce diverzity (T3PDIV)

“Přístupy k individualizovanému učení”

“Výuka žáků se speciálními potřebami”

“Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí”

Index sleduje míru, do jaké učitelé vnímají potřebu profesního rozvoje v oblasti výuky ve třídách s rozsáhlejší diverzitou. Konstruován je ze tří otázek.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím silnější potřebu profesního rozvoje v dané oblasti učitelé vnímají.

Potřeba profesního rozvoje v předmětu a pedagogice (T3DPED)

“Prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučuji”

“Pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů”

“Znalost školního vzdělávacího programu”

“Postupy hodnocení žáků”

“Chování žáků a vedení třídy”

Index sleduje, do jaké míry učitelé pocítují potřebu profesního rozvoje v oblastech spojených s předmětem jimi vyučovaným a obecně v pedagogice. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím větší potřebu profesního rozvoje v daných oblastech učitelé pocítují.

Bariéry profesního rozvoje (T3PDBAR)

“Nemám potřebné předpoklady (např. kvalifikaci, zkušenosti, odpracované roky).”

“Profesní vzdělávání je příliš finančně náročné.”

“Zaměstnavatel jej dostatečně nepodporuje.”

“Nemám čas kvůli rodinným povinnostem.”

“Neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání.”

Index sleduje učitelé udávané důvody případné neúčasti na kurzech profesního rozvoje a jiné bariéry účasti bránící. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější bariéry profesního rozvoje učitelé vnímají.

Efektivní profesní rozvoj (T3EFFPD)

“Vycházela z mých předchozích vědomostí.”

“Uzpůsobila se potřebám mého osobního rozvoje.”

“Měla srozumitelnou strukturu”

“Vhodně se soustředila na obsah potřebný k výuce mých předmětů.”

Index sleduje evaluaci učitelů ohledně přínosnosti aktivit profesního rozvoje. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím učitelé hodnotí aktivity profesního rozvoje jako přínosnější.

Aplikace technik pro výuku v rozmanitosti (T3DIVP)

“Podpora aktivit nebo organizací, které podněcují žáky k projevení různých etnických a kulturních identit (např. umělecké skupiny)”

“Pořádání multikulturních akcí (např. den kulturní rozmanitosti)”

“Výuka žáků, jak se chovat v případě etnické nebo kulturní diskriminace”

“Zavádění postupů výuky a učení, které integrují globální problémy do vzdělávacího programu”

Index sleduje míru, v jaké učitelé aplikují metody výuky učící žáky o kulturních rozdílech a společenské rozmanitosti. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více různých metod, spojených s výukou rozmanitosti, učitelé využívají.

Indexy na úrovni školy – ředitelské dotazníky

Stres ředitele z pracovního vytížení (T3PWLOAD)

“Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou”

“Příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů)”

“Povinnosti navíc kvůli chybějícím zaměstnancům”

Index sleduje ředitelem udávanou míru stresu plynoucí z pracovního vytížení. Konstruován je ze tří otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím silnější stres z pracovního vytížení ředitel dané školy pociťuje.

Participace zúčastněných stran dle ředitele (T3PLEADP)

“Tato škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.”

“Tato škola poskytuje rodičům nebo zákonným zástupcům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.”

“Tato škola poskytuje žákům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.”

“V této škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování.”

“Ve škole společně vytváříme atmosféru vzájemné podpory a spolupráce.”

Index sledující míru spolupráce mezi školou, žáky, rodiči žáků a možnost těchto aktérů podílet se na rozhodování o aktivitách a směřování školy. Konstruován je z pěti otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím ředitel dané školy vnímá participaci mezi jednotlivými aktéry za rozsáhlejší.

Delikvence a násilí na škole (T3PDELI)

“Vandalství a krádeže”

“Zastrašování nebo šikana mezi žáky (nebo jiný druh verbálního napadání)”

“Fyzické zranění způsobené v důsledku násilí mezi žáky”

“Zastrašování či verbální napadání učitelů a zaměstnanců školy”

Index sleduje řediteli udávanou četnost závažných kázeňských situací na dané škole. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím jsou závažné kázeňské situace na dané škole častější, dle pohledu ředitele školy.

Spokojenost ředitele s pracovním prostředím (T3PJSENV)

“Práce v této škole mě těší.”

“Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.”

“Se svým výkonem v této škole jsem spokojen/a.”

“Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.”

Index sleduje ředitelem udávanou spokojenost s pracovním prostředím. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím spokojenější s pracovním prostředím ředitel dané školy je.

Spokojenost ředitele s profesí (T3PJSPRO)

“Výhody tohoto povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami.”

“Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět tuto práci/pozici.”

“Lituji svého rozhodnutí stát se ředitelem/ředitelkou.”

“Říkám si, jestli by nebylo lepší, kdybych si býval/a zvolil/a jiné povolání.”

Index sleduje ředitelem udávanou spokojenost s pozicí ředitele jako takovou. Konstruován je ze čtyř otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím spokojenější je ředitel školy se svou profesní pozicí.

Celková spokojenost ředitele (T3PJBSA)


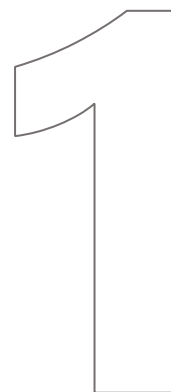
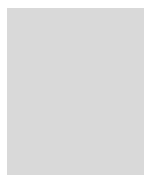
Index složený z předcházejících indexů

T3PJSENV

T3PJSPRO

Index měří celkovou míru spokojenosti ředitele s prací. Konstruován je ze dvou dílčích indexů spokojenosti.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím spokojenější ředitel dané školy je.

A thick, solid grey horizontal bar spans across the top left of the page.A large, hollow outline of the number '1' is positioned in the upper right quadrant of the page.A thick, solid grey horizontal bar is partially visible on the right edge of the page.

1

Klima učitelského sboru (spolupráce učitelů) a klima školy

1 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU (SPOLUPRÁCE UČITELŮ) A KLIMA ŠKOLY

Šetření TALIS 2018 se, podobně jako jiná mezinárodní šetření gramotností, soustředí mj. na problematiku klimatu ve školách, vztahů mezi jednotlivými aktéry procesu vzdělávání (učitel–žák apod.), aktivity spolupráce mezi těmito aktéry a jejich vliv na další související problémy. Kapitola nejdříve předkládá deskriptivní zjištění, kdy jsou porovnávány postoje učitelů dle několika třídících znaků, jako je pohlaví, věk, aprobovanost, druh školy apod. Na deskriptivní část navazuje multivariační analýza, kdy jednotlivé faktory ovlivňující klima učitelského sboru jsou analyzovány dohromady, což umožňuje přesnější odhadované vztahy mezi těmito faktory. V této kapitole je vysvětlována spokojenost učitelů a jejich stres, na druhou stranu některé faktory klimatu učitelského sboru či školy jsou zde pracovně považovány za vysvětlující faktory spokojenosti a stresu učitelů.

1.1 Deskriptivní zjištění

První sledovanou problematikou, která má významný potenciál ovlivnit celkové klima učitelského sboru, je míra spolupráce mezi učiteli v dané škole a jevy s tím související. Spolupráce, a to nejen v případě samotných žáků, ale i v případě učitelů, je považována za jeden z klíčových aspektů kultivace školního klimatu, který může mít velmi významný pozitivní vliv na celou řadu dalších jevů ovlivňujících celý vzdělávací proces a aktéry v něm zapojené.

Graf 1 prezentuje průměrné hodnoty indexů spojených s kooperací mezi učiteli – profesní spoluprací mezi učiteli v hodinách, tj. do jaké míry si učitelé např. poskytují vzájemnou zpětnou vazbu k výuce, zda se společně zapojují do žákovských i učitelských projektů, zda společně podstupují kurzy DVPP aj. a výměnu a kooperaci mezi učiteli, tj. zda a do jaké míry dochází k přenosu zkušeností, materiálů, výukových technik či hodnotících nástrojů mezi učiteli. Spolupráce mezi učiteli je sledována také celkovým indexem, konstruovaným z obou zmíněných dílčích indexů, který reflektuje problematiku z obou úhlů pohledu.

Při třídění hodnot indexů dle druhu školy, na které učitel vyučuje, existují statisticky významné rozdíly u všech tří typů indexů. Učitelé základních škol uvádějí vyšší míru sdílení a koordinace, ať už v případě profesní spolupráce, nebo výměny zkušeností a materiálů, než jakou v průměru uvádějí učitelé víceletých gymnázií. Rozdíly se promítly i do hodnoty a statisticky významného rozdílu v průměrné hodnotě celkového indexu spolupráce mezi učiteli.

GRAF 1 | Průměry indexů spolupráce mezi učiteli dle druhu školy

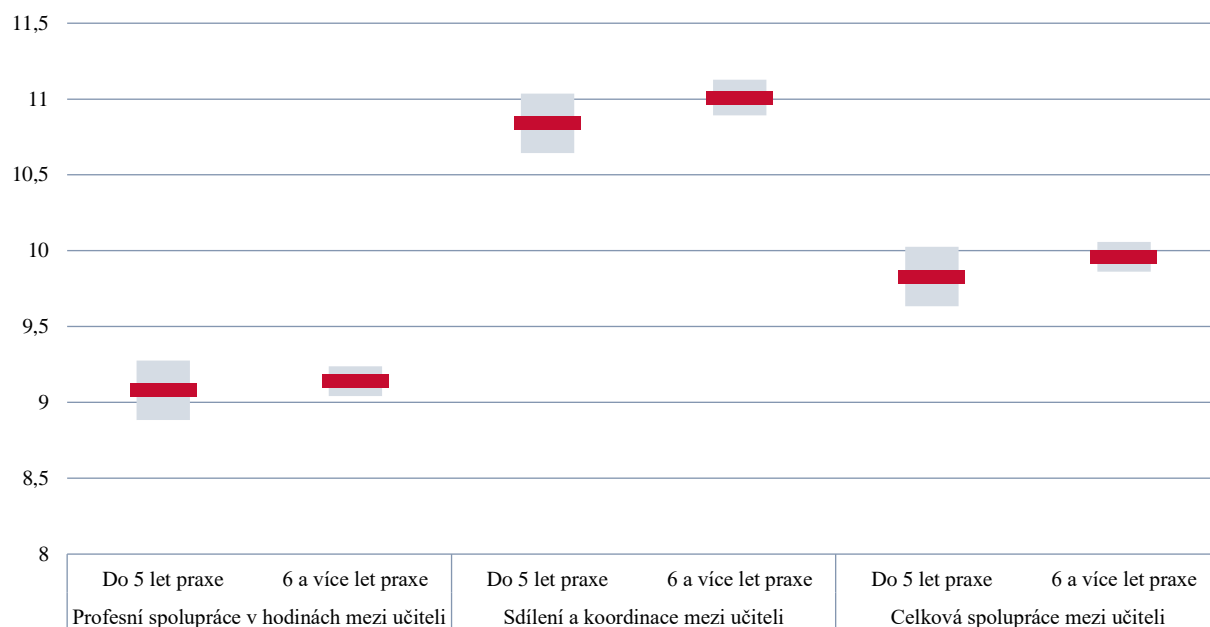


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Problematika kooperace mezi učiteli je řešena i z pohledu délky profesní zkušenosti učitele. Dle grafu 2 neexistují statisticky významné rozdíly mezi začínajícími učiteli do 5 let praxe na pozici pedagoga a zkušenějšími učiteli s více než 6 lety praxe na pozici pedagoga, co se kooperace týká. V průměru zkušenější učitelé udávají vyšší míru spolupráce ve smyslu výměny zkušeností a materiálů, což se projevilo i na mírně vyšším průměru celkového indexu spolupráce u zkušenějších učitelů. Ani jeden z rozdílů nicméně není statisticky významný.

GRAF 2 | Průměry indexů spolupráce mezi učiteli dle délky profesní zkušenosti učitele

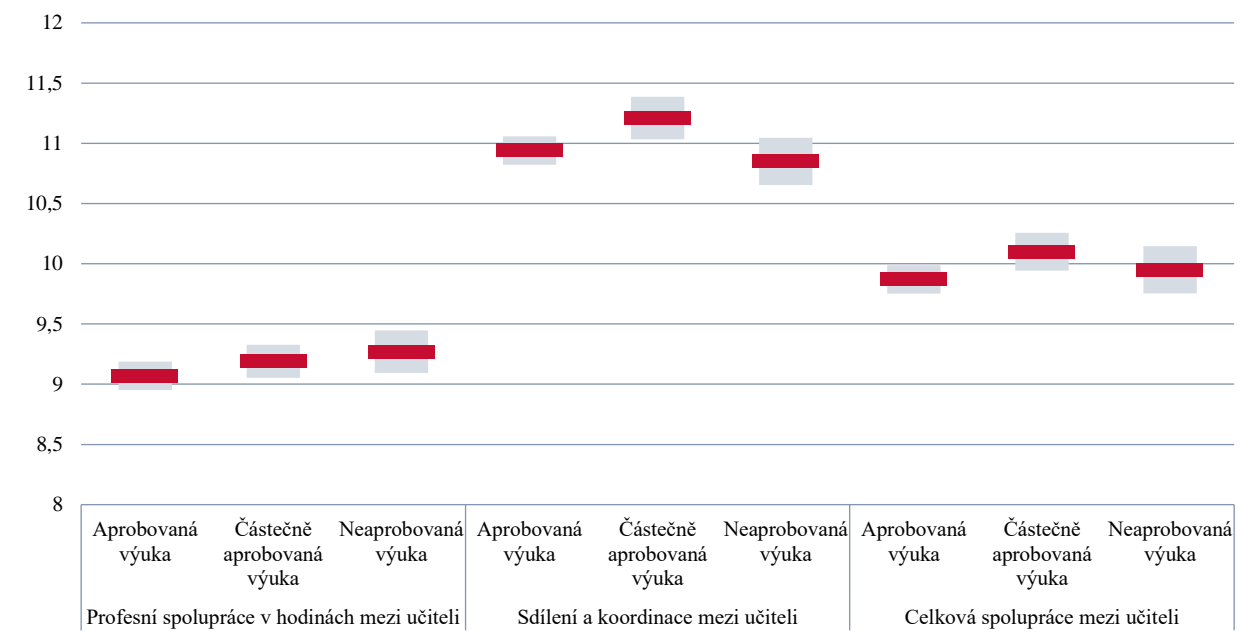


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Jako s jednou z třídících proměnných sekundární analýza pracuje s mírou aprobovanosti výuky, konstruované z baterie otázek na výuku jednotlivých předmětů. Pokud učitel u všech předmětů, jež na dané škole vyučuje, označil, že byl daný předmět součástí jeho formálního vzdělání, je jeho výuka považována za aprobovanou. Pokud učitel označil jen některé vyučované předměty jako součást jeho formálního vzdělání, je zařazen do skupiny částečně aprobované výuky. Pokud ani jeden z předmětů, které na dané škole vyučuje, neoznačil jako součást jeho formálního vzdělání, byl zařazen do skupiny neaprobované výuky. Proměnná, ze které je míra aprobovanosti výuky daným učitelem vyvozována, není zcela ideální. Proměnná nemusí spolehlivě měřit skutečnou aprobovanost učitelů. Proměnná taktéž nedokáže spolehlivě odlišit, ke které třídě / k jakému vyučovanému předmětu se vztahují výpovědi učitele ohledně rušivého klimatu ve třídě, ohledně aplikace didaktických metod apod. Jelikož šetření TALIS nepracuje s žádnou proměnnou, která by lépe ilustrovala, byť pouze orientačně, aprobovanost výuky, jsou analýzy pracující s touto proměnnou zahrnuté do zprávy pro doplnění problematiky. V žádném případě nedoporučujeme tuto proměnnou považovat za zcela spolehlivý ukazatel aprobovanosti výuky, ve vyvozování závěrů je nutné zachovat velkou dávku obezřetnosti a případná zjištění ověřit na dalších datových zdrojích.

Graf 3 sleduje spolupráci mezi učiteli pomocí stejných tří indexů a dle míry aprobovanosti výuky měřené výše zmíněnou proměnnou. Mezi učiteli s různou mírou aprobovanosti výuky neexistuje statisticky významný rozdíl co do míry sdílení, koordinace a kooperace v rámci pedagogického sboru. U učitelů s částečně aprobovanou výukou lze zaznamenat mírně vyšší průměr udávané kooperace v případě výměny zkušeností a materiálů, což se projevilo na obdobném průběhu dat celkového indexu, rozdíl ovšem není ani v jednom případě výrazný a statisticky významný.

GRAF 3 | Průměry indexů spolupráce mezi učiteli dle míry aprobovanosti výuky

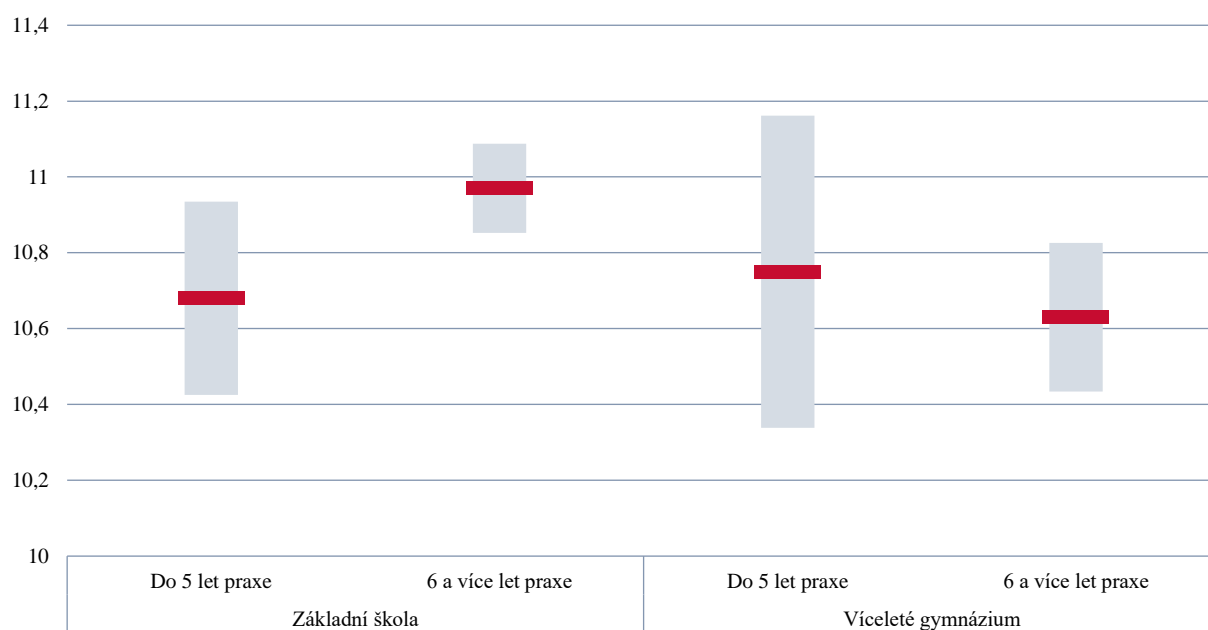
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Charakteristiky pedagogického týmu v kontextu učitelského (či školního) klimatu lze sledovat i pomocí otázek měřících míru, do jaké učitelé vnímají inovativnost pedagogického sboru. Zejména u mladších učitelů může být malá inovativnost týmu významnou překážkou začlenění se do pedagogického sboru a významně negativně ovlivňovat jejich spokojenost s pozicí na dané škole.

Graf 4 toto sleduje pomocí indexu inovativnosti pedagogického týmu, který se snaží zachytit, do jaké míry jsou učitelé ochotni přicházet s novými myšlenkami a tyto myšlenky aplikovat a do jaké míry se v tomto učitelé v jednom pedagogickém sboru podporují. Proměnná měří inovativnost učitelského klimatu na dané škole pohledem každého z učitelů. Data jsou tříděna dle délky pedagogické praxe učitele a druhu školy, na které učitel působí. Ani jeden z rozdílů mezi učiteli s různou délkou praxe není statisticky významný. Nominálně učitelé základních škol s delší praxí udávají vyšší inovativnost svého učitelského týmu než začínající učitelé. V případě víceletých gymnázií toto není potvrzeno, trend dat je spíše opačný, avšak vzhledem k velké chybě způsobené malým počtem takových učitelů v šetření TALIS 2018 lze jen spekulovat. Jediný statisticky významný rozdíl je možné pozorovat mezi vnímanou inovativností pedagogického týmu u učitelů základních škol s delší praxí a učitelů víceletých gymnázií s delší praxí. To může do určité míry souviset s rozdíly v obecné inovativnosti mezi základními školami a víceletými gymnázii, eventuálně se jedná o falešný vztah, který při kontrole dalších proměnných nebude hrát významnou roli.

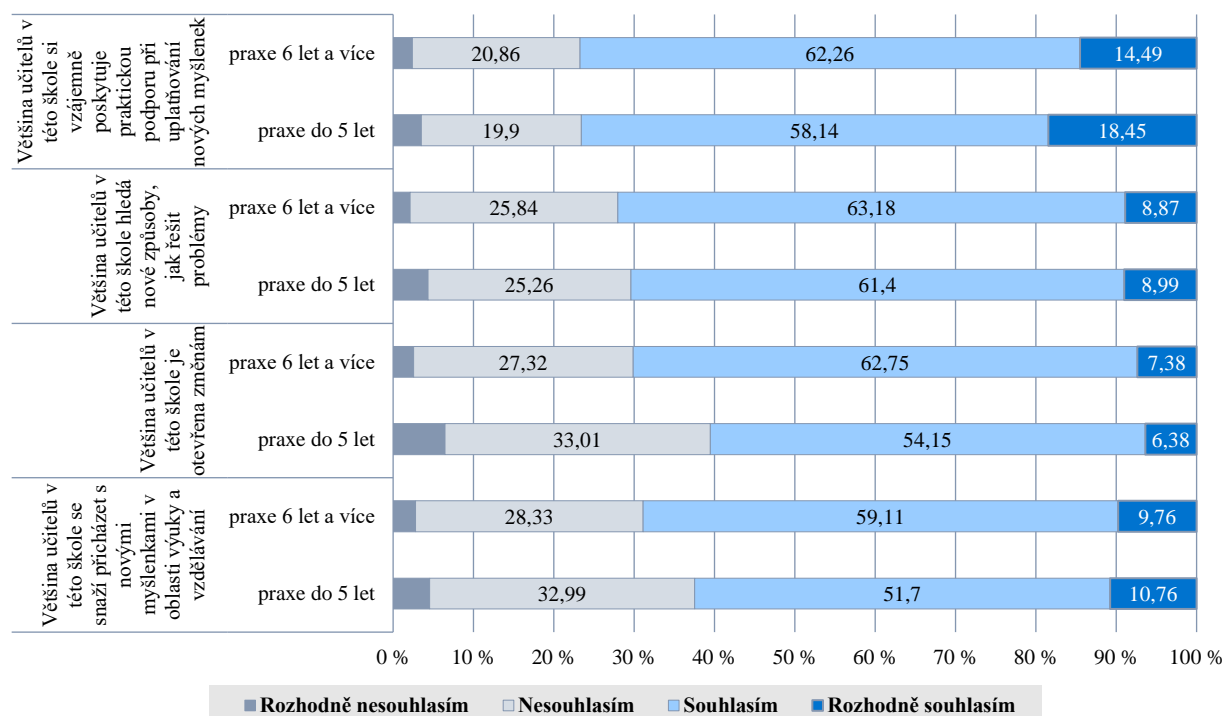
GRAF 4 | Průměr indexu inovativnosti týmu dle délky pedagogické praxe učitele



Zdroj: TALIS 2018

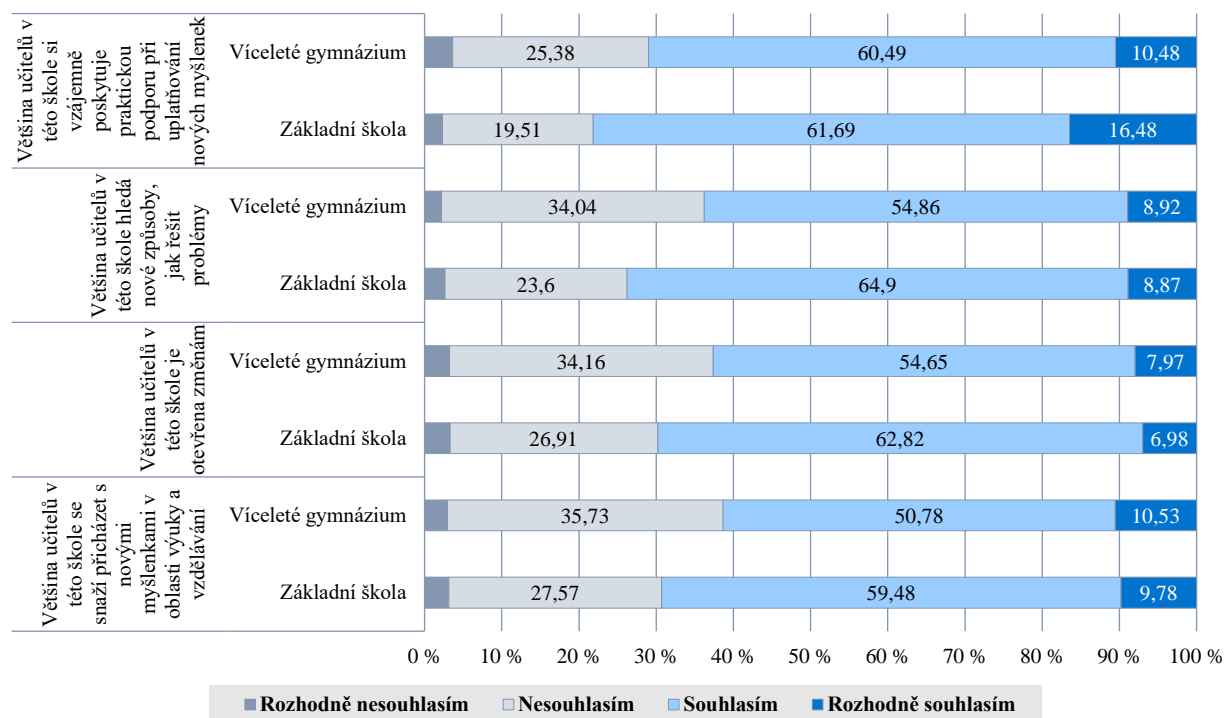
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Částečnou odpověď nám může poskytnout distribuce učitelů dle odpovědí na jednotlivé otázky, ze kterých je konstruován index inovativnosti týmu. V grafech 5 a 6 jsou zobrazeny odpovědi učitelů na jednotlivé otázky indexu inovativnosti samostatně dle délky pedagogické praxe učitele a dle druhu školy, na které učitel působí. V případě délky praxe lze zaznamenat rozdíly mezi učiteli na podkladě vnímání otevřenosti pedagogického sboru ke změnám a přicházení s novými myšlenkami. S takto nastaveným učitelským klimatem směrem k inovacím souhlasí o několik procent méně začínajících učitelů než učitelů s delší praxí, což by odpovídalo trendu dat dle průměru indexu inovativnosti. Začínající učitelé vnímají své pedagogické týmy jako méně inovativní než učitelé s delší praxí. I druhý graf dokresluje obrázek, kde ve třech ze čtyř otázek učitelé základních škol vnímají týmy, jichž jsou součástí, jako více inovativní, než je tomu u učitelů víceletých gymnázií. Za nejinovativnější prostředí lze proto považovat základní školu. Pokud bychom problematiku analyzovali i pohledem aprobovanosti výuky, mezi jednotlivými učiteli dle míry aprobovanosti jejich výuky nejsou žádné rozdíly, a to ani statisticky, ani věcně. Stejně tak nelze zaznamenat statisticky významné rozdíly mezi učiteli na základě toho, jak inovativnost celé organizace (celé školy) vnímá ředitel dané školy. Z důvodu místa tato data neprezentujeme vizuálně.

GRAF 5 | Podíly učitelů dle postojů k charakteristikám učitelského sboru na jejich škole, tříděno dle profesní zkušenosti učitelů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost 1–4 % u každé kategorie.

GRAF 6 | Podíly učitelů dle postojů k charakteristikám učitelského sboru na jejich škole, tříděno dle druhu školy, na které učitel působí

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost 1–4 % u každé kategorie.

Dle teoretických předpokladů nejen ve vztahu k žákům, ale právě i ve vztahu k učitelům, může mít vyšší míra koordinace vliv na některé další jevy. Často se uvádí např. významná role spokojenosti učitele se svou prací, která v komplexní realitě edukačních věd byla mnohokrát prokázána (i v rámci analýz České školní inspekce) jako významný faktor působící na výsledky žáků. V grafu 7 jsou prezentována data propojující spokojenost učitele s mírou udávané kooperace či koordinace. Spokojenost je měřena celkovým indexem spokojenosti učitele s prací a tříděna dle celkového indexu spolupráce mezi učiteli, děleného do tří kategorií pomocí metody Jenks Natural Breaks. Je patrné, že čím vyšší míra koordinace je učiteli udávána, tím se projevuje větší spokojenost učitele s prací. Rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi jsou statisticky i věcně významné a předpokládaný vztah může být téměř lineární.

GRAF 7 | Průměr indexu celkové spokojenosti učitele dle míry udávané celkové spolupráce/kooperace mezi učiteli

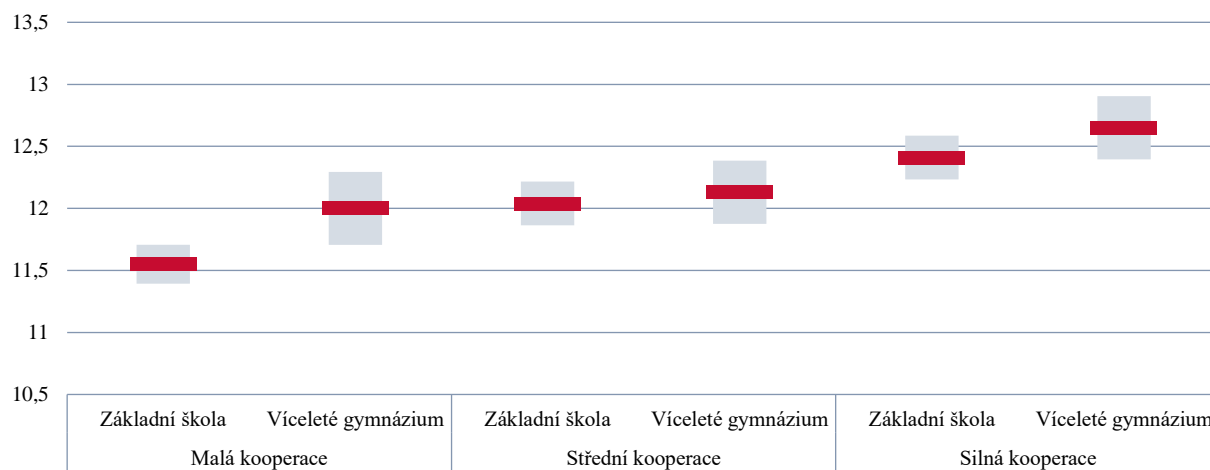


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Spokojenost učitele pochopitelně není ovlivňována efektem pouze koordinace, ale celé řady dalších proměnných. Nelze proto říci, že spokojenost učitele zajistí pouze zlepšení kooperace mezi učiteli, ale je nutné harmonicky rozvíjet vztahy na pracovišti, posilovat kompetence učitelů a naopak se snažit maximálně eliminovat případné rušivé jevy, které spokojenost učitelů snižují, což se může projevit až na žákovské úrovni v podobě horších výsledků z testů gramotností. Takové faktory, pozitivní či negativní, jsou zpravidla spojeny se samotným prostředím školy. Dle grafu 8 sledujícího index spokojenosti učitele s prací dle míry kooperace a druhu školy existuje statisticky významný rozdíl ve spokojenosti učitelů víceletých gymnázií a základních škol, pokud udávají jen malou míru kooperace. Kooperace v tomto případě nezlepšuje spokojenost učitele, což je sice kompenzováno jinými faktory působícími na víceletých gymnáziích, avšak ne na základních školách.

GRAF 8 | Průměr indexu celkové spokojenosti učitele dle míry udávané spolupráce/kooperace mezi učiteli a dle druhu školy

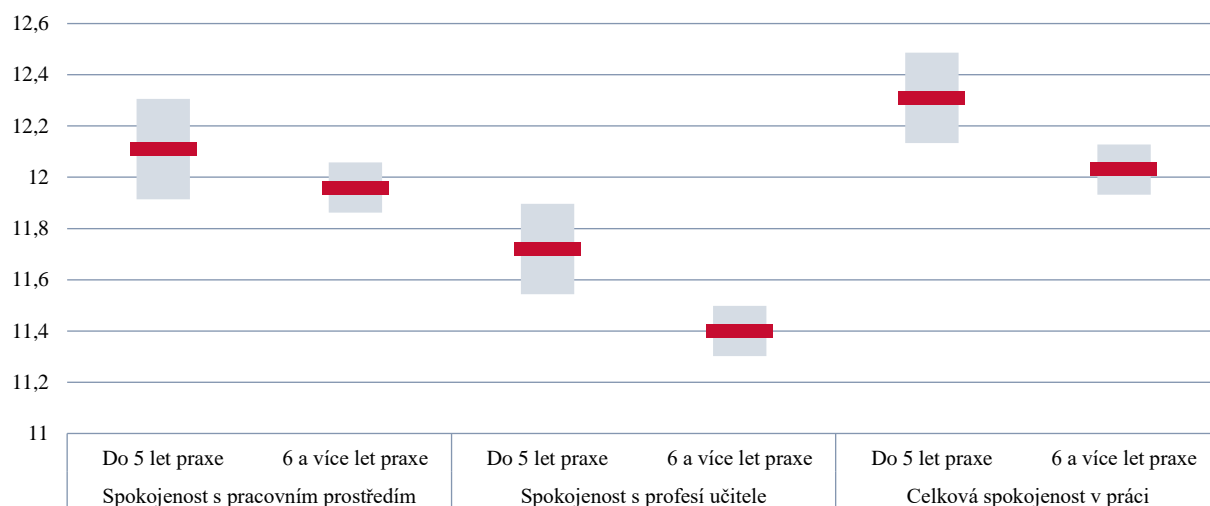


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Samotná spokojenost učitele se může lišit i dle dalších kritérií. Graf 9 ukazuje podstatné rozdíly v průměrech jednotlivých indexů spokojenosti tříděných dle délky profesní zkušenosti učitele. Učitelé, kteří disponují již 6- a víceletou praxí na pozici pedagoga, udávají v průměru nižší spokojenost než jejich méně zkušené kolegové. Rozdíly jsou nicméně statisticky významné jen u spokojenosti s profesí učitele a na základě toho i v celkové spokojenosti učitele. Rozdíl mezi učiteli dle délky praxe není statisticky významný v případě spokojenosti s pracovním prostředím, i když samotný průměr je u zkušenějších učitelů nižší. Data by napovídala určitému procesu odcizení zkušenějších učitelů pedagogické profesi s tím, jak roste délka praxe pedagoga.

GRAF 9 | Průměry indexů spokojenosti učitele dle délky profesní zkušenosti učitele

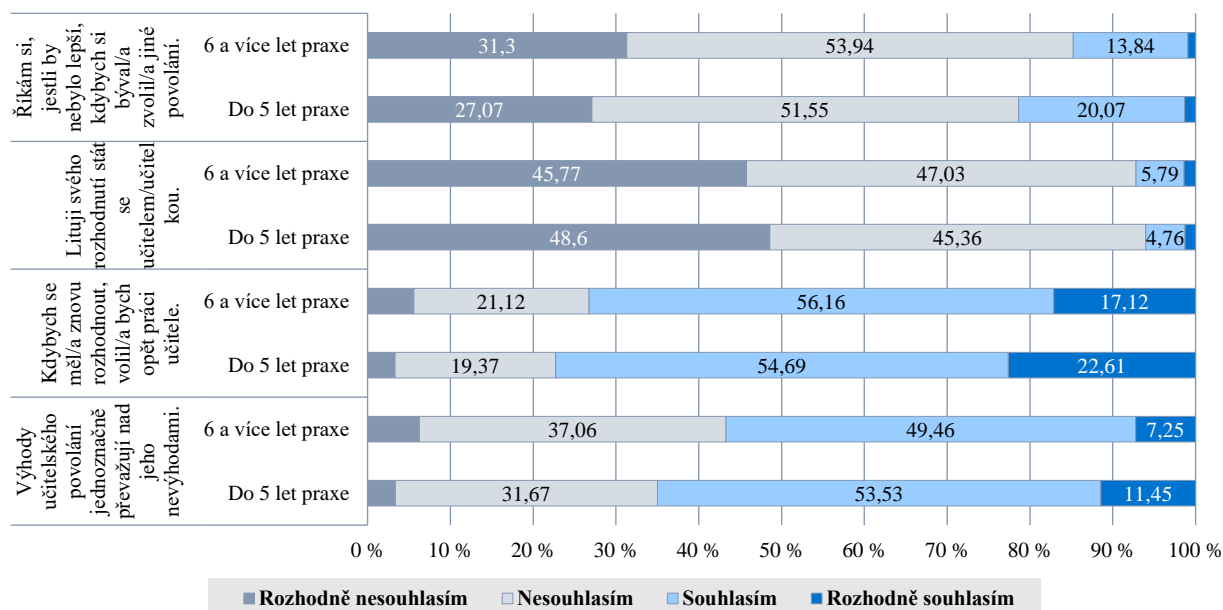


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Procesu odcizení od učitelské profese s narůstajícími zkušenostmi by odpovídal i graf 10 zobrazující distribuce odpovědí učitelů na jednotlivé otázky indexu spokojenosti s povoláním učitele. Zkušenější učitelé o něco častěji vyjadřují nesouhlas s výroky ohledně výhod povolání učitele převažujících nad jeho nevýhodami. Obdobně zkušenější učitelé odpovídají v případě eventuální možnosti znovu si zvolit své povolání.

GRAF 10 | Podíly učitelů dle souhlasu s výroky v problematice spokojenosti s učitelským povoláním, tříděno dle délky praxe

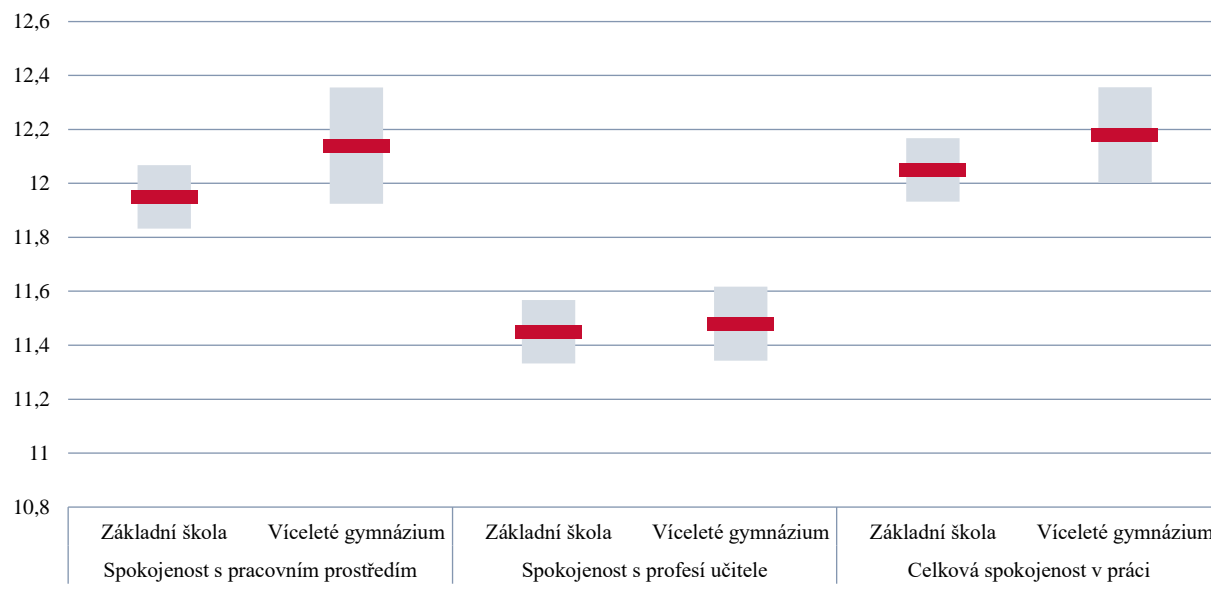


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost v každé kategorii v rozmezí 1–5 % (vyšší chybovost u větších kategorií).

Spokojenost učitelů byla sledována i dle jednotlivých druhů škol. Zde ovšem nelze nalézt žádné statisticky ani věcně významné rozdíly mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Pouze v případě spokojenosti s pracovním prostředím učitelé víceletých gymnázií udávají mírně vyšší spokojenost, což ovšem může souviset s dalšími neměřenými faktory.

GRAF 11 | Průměry indexů spokojenosti učitele dle druhu školy

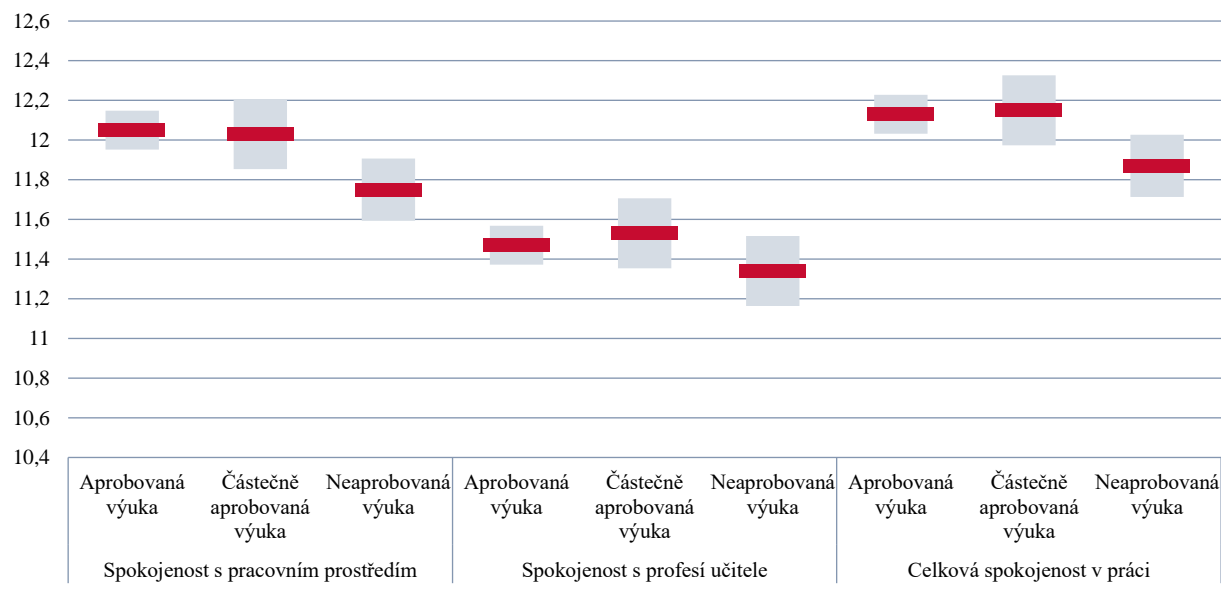


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Poněkud odlišný obrázek poskytuje třídění hodnot indexů spokojenosti dle míry aprobovanosti výuky zajišťované učitelem. U všech tří indexů spokojenosti lze zaznamenat mírný, avšak statisticky nevýznamný pokles průměru spokojenosti učitele, pokud tento zajišťuje výuku pouze neaprobovaně. Na rozdíl od výše sledovaných skupin se rozdíl projevuje zejména v případě spokojenosti s pracovním prostředím a ve výsledku též v celkové spokojenosti. V obou případech je rozdíl na hranici statistické významnosti.

GRAF 12 | Průměry indexů spokojenosti učitele dle míry aprobovanosti jeho výuky

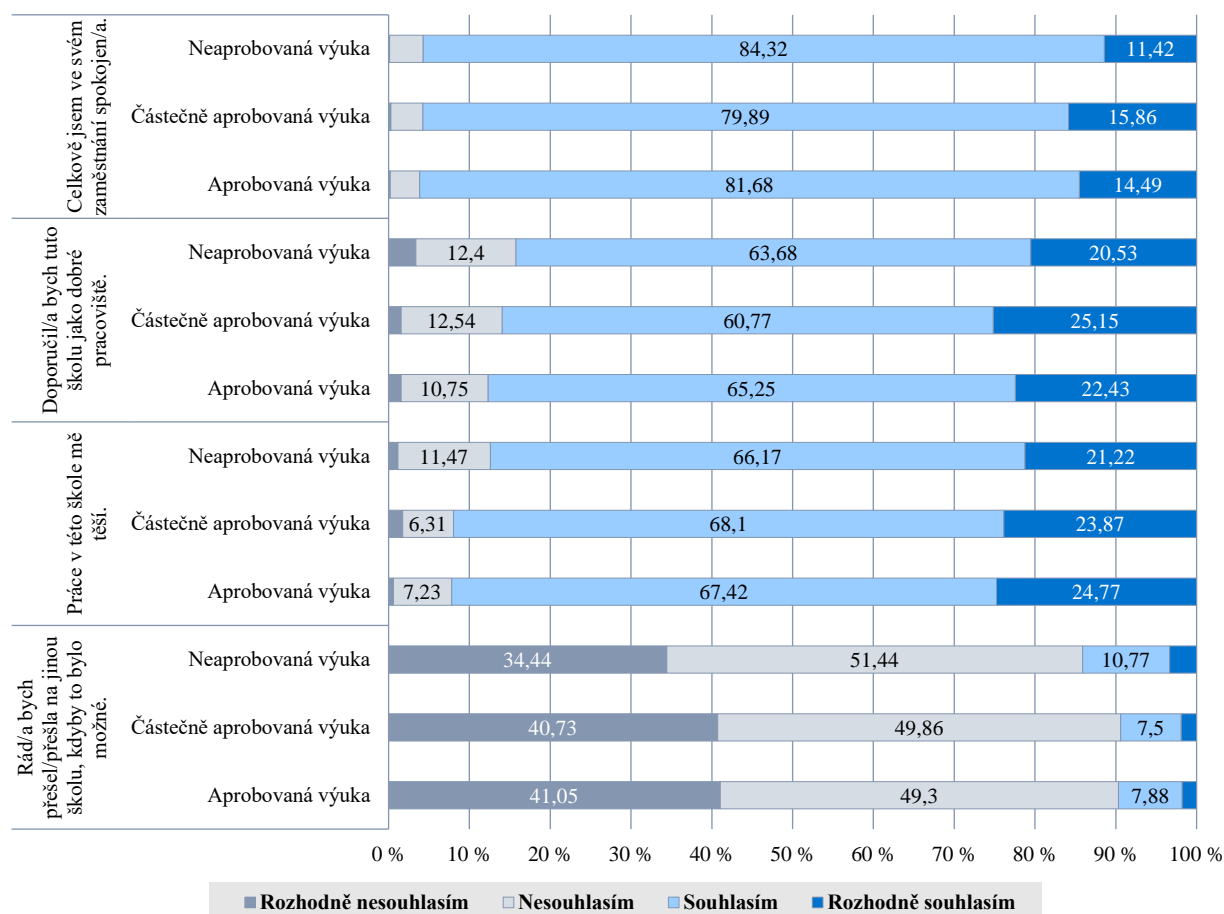


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud rozebereme daný index spokojenosti s pracovním prostředím a sledujeme jednotlivé podíly učitelů dle jejich souhlasu s výroky, které tento index konstruují, je zřejmé, že eventuální nespokojenost učitelů má pravděpodobně jiné důvody než ty spojené se školou. Učitelé, kteří učí aprobovaně, mají taktéž o něco málo vyšší spokojenost s pracovním prostředím oproti učitelům, kteří učí své předměty pouze neaprobovaně. Stejně tak existuje o několik málo procent více učitelů, kteří nevyučují aprobovaně a kteří by rádi přešli na jinou školu. Rozdíly mezi podíly učitelů jsou nicméně naprosto minimální, aprobovanost výuky proto nelze chápat jako příčinu eventuální nespokojenosti učitelů s pracovním prostředím, spíše jako jednu z průvodních charakteristik učitelů, která je o něco málo pravděpodobnější u učitelů nespokojených s pracovním prostředím.

GRAF 13 | Podíly učitelů dle souhlasu s výroky v problematice spokojenosti s pracovním prostředím, tříděno dle aprobovanosti výuky



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost v každé kategorii v rozmezí 1–5 % (vyšší chybovost u větších kategorií).

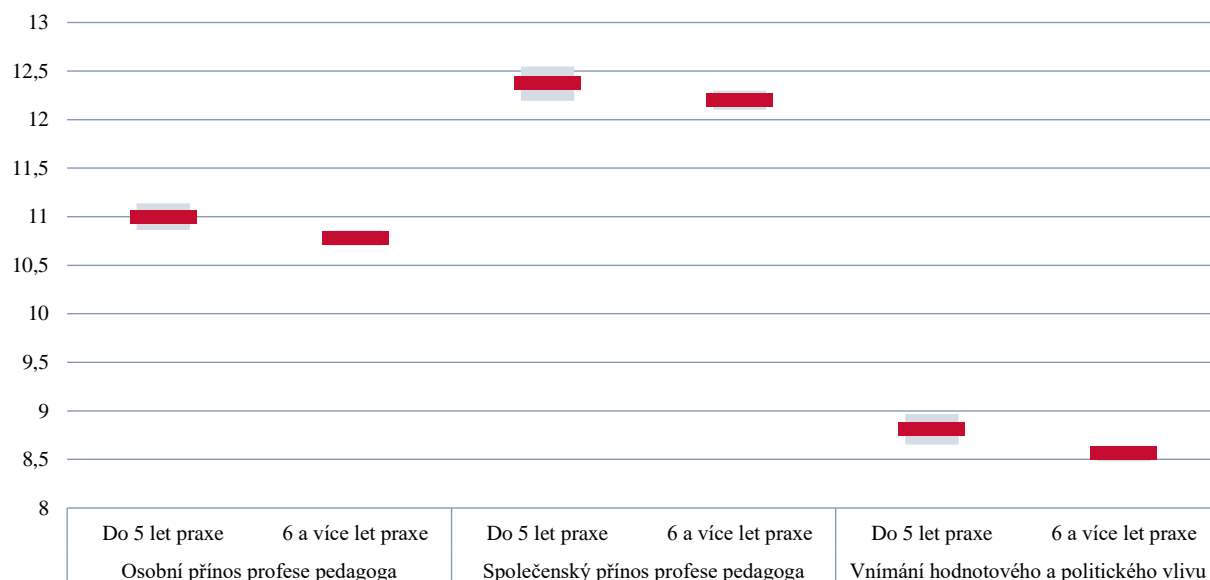
Dalšími oblastmi, ve kterých lze hledat podstatné faktory ovlivňující spokojenost učitelů (a tím podporu učitelského a školního klimatu), je obecné vnímání profese učitele a její postavení ve společnosti a v neposlední řadě možnost dalšího profesního rozvoje v rámci aktivit DVPP, které může určitá skupina pedagogů chápat jako podstatnou podmínku spokojenosti se zaměstnáním.

První zmíněnou oblast šetření TALIS 2018 měří pomocí tří hlavních indexů, sledujících osobní přínos profese učitele (zda profese učitele naplňuje vnitřní očekávání každého učitele), společenský přínos profese učitele (zda profese učitele naplňuje vnější očekávání každého učitele) a také vnímání hodnotového a politického vlivu profese učitele (zda je profese učitele veřejností vnímána jako ta, která ovlivňuje podstatné hodnotové a politické směřování země v oblasti vzdělávání). Lze říci, že pro spokojenost učitelů je nutné harmonicky rozvíjet všechny tři úrovně vnímání profese učitele. Učitel potřebuje jak vnitřní, tak vnější uspokojení a potřebuje mít reálný vliv v oblasti, které se věnuje.

Graf 14 sleduje tři výše zmíněné indexy (pozn. indexy jsou centrovány na hodnotu 10, nejsou nicméně vzájemně spolehlivě porovnatelné – je nutné srovnávat kategorie v rámci každého indexu zvláště). Je patrné, že u učitelů s delší pedagogickou praxí dochází k jistému poklesu průměru u všech tří indexů. S výjimkou společenského přínosu pedagogické profese, kde se pohybujeme na pomyslné hranici statistické významnosti, jsou všechny rozdíly statisticky

významné. Učitelé s delší pedagogickou praxí ve srovnání se začínajícími učiteli vnímají osobní i společenský přínos a hodnotový a politický vliv pedagogické profese jako nižší. Toto zjištění koresponduje se zaznamenaným poklesem průměrné spokojenosti s profesí pedagoga s rostoucí délkou pedagogické praxe.

GRAF 14 | Průměry indexů vnímaného osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užité hodnoty) pedagogické profese dle délky praxe

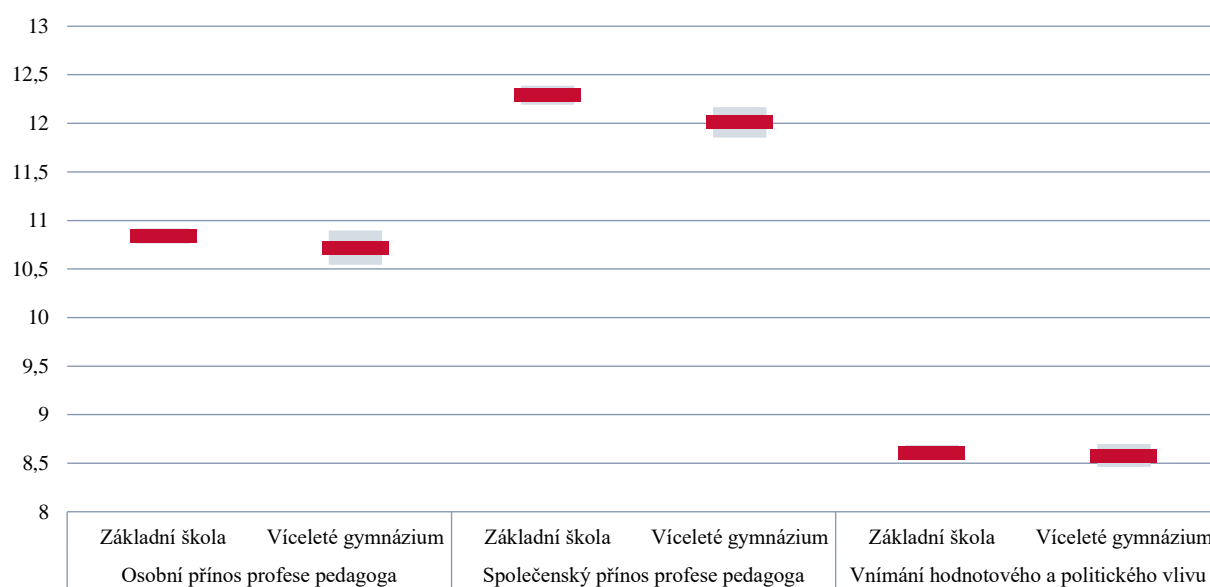


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Oproti délce pedagogické praxe se projevuje v případě učitelů třídných do kategorií dle druhu školy pouze jeden statisticky významný rozdíl. Učitelé základních škol vnímají o něco větší společenský přínos profese učitele než jejich kolegové z víceletých gymnázií. U osobního přínosu pedagogické profese a jejího potenciálního hodnotového a politického vlivu nelze mezi těmito skupinami učitelů nalézt statisticky významné rozdíly. Pokud sledujeme tuto problematiku optikou aprobovanosti výuky zajišťované učitelem, nenalezneme statisticky významné rozdíly v průměrných hodnotách indexů ani u jedné skupiny učitelů.

GRAF 15 | Průměry indexů vnímaného osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užité hodnoty) pedagogické profese dle druhu školy



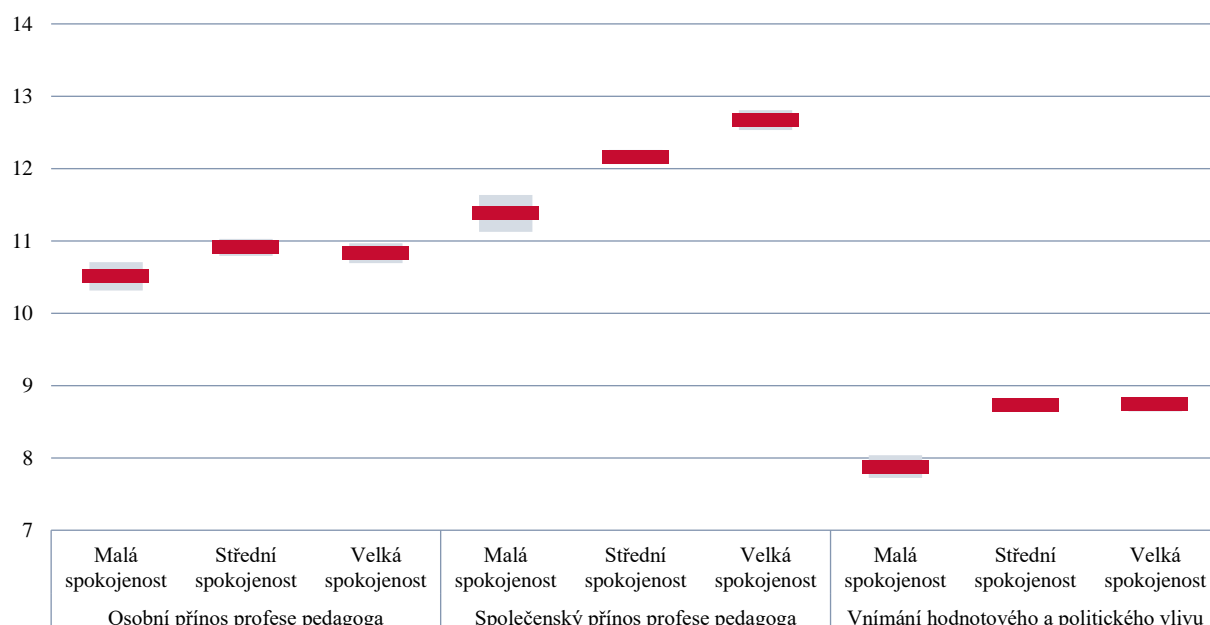
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Odlisný, avšak velmi důležitý obrázek poskytuje třídění dat dle již zmiňované míry celkové spokojenosti učitelů s jejich profesí, na niž by vnímání sociální a osobní role pedagogické profese mělo mít rozhodující vliv. Dle grafu 16 můžeme vyzdvihnout předpoklad, že pro spokojenost učitelů s profesí jako takovou je potřeba harmonicky rozvíjet všechny tři úrovně přínosu pedagogické profese. Ti učitelé, kteří vyjádřili střední a velkou spokojenost s profesí učitele, uváděli také vyšší míru vnímaného osobního přínosu pedagogické profese a vyšší hodnotový a politický vliv v oblasti vzdělávání ve srovnání s učiteli, kteří uváděli jen malou spokojenost. Rozdíly v průměrech těchto skupin jsou statisticky významné. Obě oblasti jsou navíc ovlivnitelné přiměřenými opatřeními – zvýšení osobního přínosu pedagogické profese (např. zlepšení finančních a materiálních podmínek, zlepšení pracovního prostředí aj.) a přehodnocení hodnotového a politického vlivu pedagogů v oblasti vzdělávání (přesun kompetencí pro řešení specifických školních problémů na školy).

Třetí sledovaný index navíc naznačuje, že může existovat téměř lineární pozitivní vztah mezi společenským přínosem pedagogické profese a spokojeností učitelů s jejich profesí. Role v posilování spokojenosti učitelů je potenciálně nejsilnější mezi všemi třemi sledovanými indexy, bohužel právě společenský přínos pedagogické profese, tedy vnější hodnota profese vnímaná veřejností, je nejhůře ovlivnitelná přímými opatřeními. Pro zjištění možností a eventuální přijetí opatření pro zvýšení vnímání společenského přínosu hodnoty pedagogické profese je nutný další specifický výzkum.

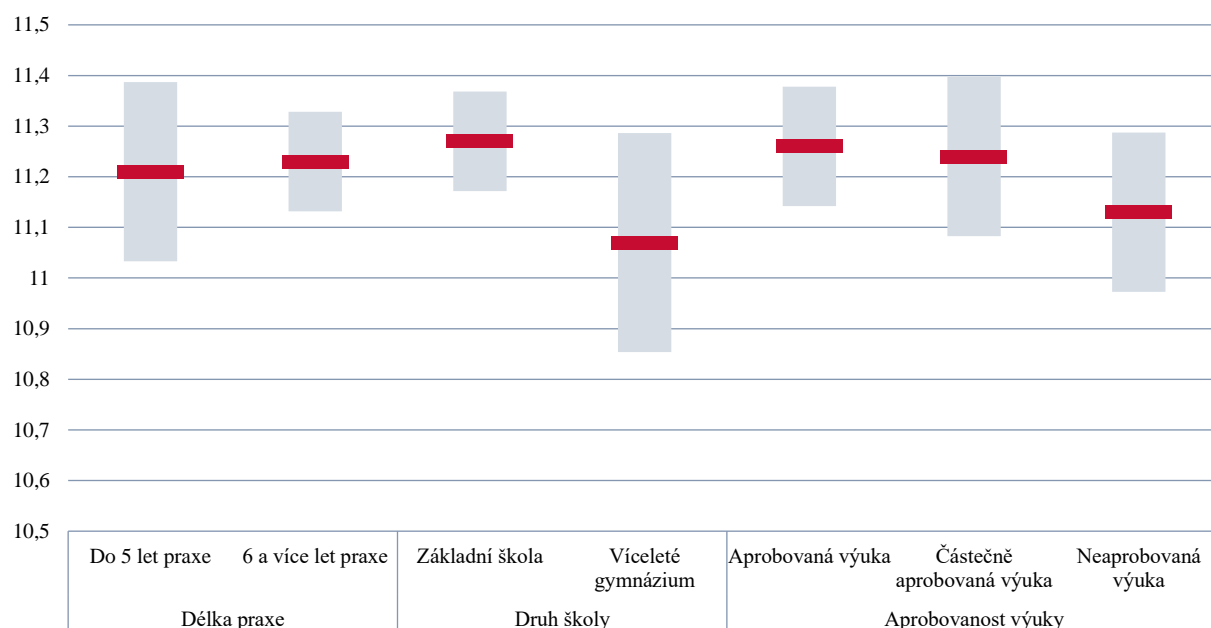
GRAF 16 | Průměry indexů vnímaného osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užité hodnoty) pedagogické profese dle míry spokojenosti s profesí učitele



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Vnímání pedagogické profese ze strany samotných učitelů a zvýšení vlivu takové profese, když už ne na úrovni celostátní či regionální, tak na úrovni jednotlivé školy, může zlepšit situace, kdy jsou učitelé aktivně zapojováni do rozhodování o směřování a aktivitách školy. Šetření TALIS 2018 měří tuto problematiku indexem participace mezi zúčastněnými stranami, který sleduje, do jaké míry z pohledu učitelů jsou žáci, rodiče žáků a samotní učitelé zapojováni do aktivit školy. Pokud je předpoklad správný, aktivní zapojení učitelů by mohlo mít alespoň částečně pozitivní dopad a mohlo by do jisté míry kompenzovat horší vnímání vnější užité hodnoty a hodnotového a politického vlivu profese pedagoga. Graf 17 souhrnně prezentuje průměrnou hodnotu indexu participace mezi zúčastněnými stranami dle jednotlivých třídících faktorů. Je zřejmé, že mezi skupinami neexistuje žádný statisticky významný rozdíl ani mezi učiteli s různou délkou praxe, ani mezi učiteli z různých druhů škol, ani mezi učiteli dle míry aprobovanosti jejich výuky. Jediný výkyv v podobě nižší míry vnímané participace mezi učiteli víceletých gymnázií je zatížen velkou chybou a nemožností spolehlivě usuzovat.

GRAF 17 | Průměr indexu participace mezi zúčastněnými stranami dle jednotlivých třídících faktorů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Přestože se neobjevují rozdíly mezi jednotlivými učiteli napříč sledovanými druhy škol, typy aprobovanosti výuky či délky praxe, vnímaná participace mezi zúčastněnými stranami může mít obecný pozitivní vliv na spokojenost učitelů. To v základním zobrazení sleduje graf 18. Ti učitelé, kteří vyjadřují velkou spokojenost s pedagogickou profesí, mají také statisticky významně vyšší průměrnou hodnotu vnímané participace mezi zúčastněnými stranami a naopak. Potenciální vztah je téměř pozitivně lineární.

GRAF 18 | Průměr indexu vnímané participace mezi zúčastněnými stranami dle celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí

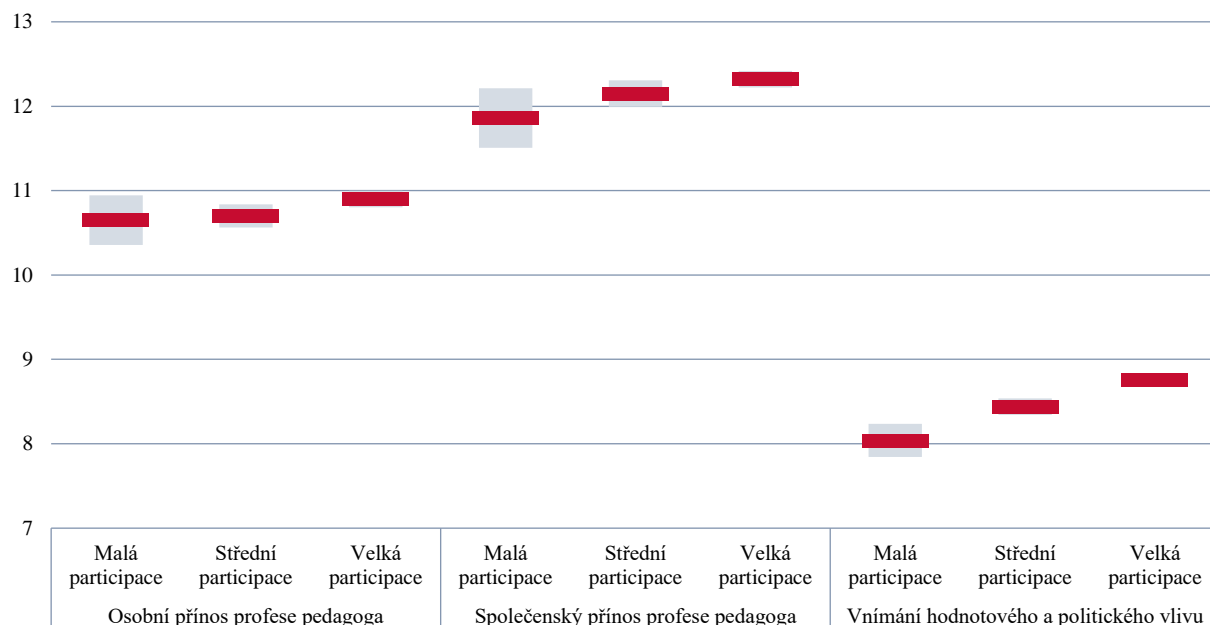
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud se podíváme na problematiku optikou dříve představeného osobního, společenského a hodnotově-politického přínosu pedagogické profese, jak ukazuje graf 19, trend dat koresponduje s předpokladem, že aktivní zapojení učitele do rozhodování o směřování a aktivitách školy může částečně kompenzovat negativní trend vnímání profese pedagoga.

Čím silnější participaci mezi zúčastněnými stranami, tj. žáky, rodiči, učiteli a školou, učitelé vnímají, tím také uvádějí v průměru vyšší hodnotový a politický vliv pedagogické profese. Aktivní zapojení učitelů do rozhodování na úrovni školy má potenciál zvyšovat i učitelé vnímaný společenský přínos pedagogické profese, který je za jiných okolností jen velice těžko ovlivnitelný. Rozumným řešením pro zvyšování spokojenosti učitelů a ve výsledku i potenciální zlepšování výsledků žáků je tak mj. právě aktivní zapojení učitelů (a dalších aktérů) do rozhodování na úrovni školy.

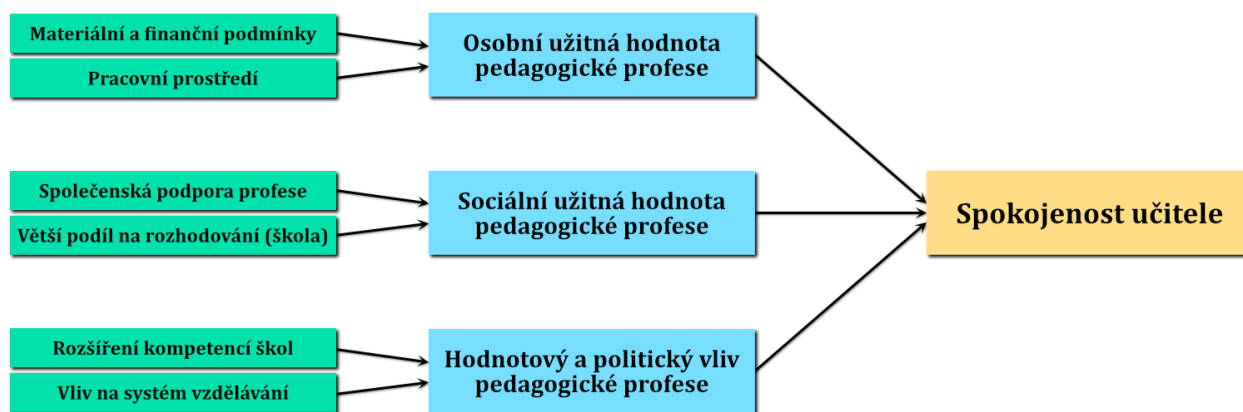
GRAF 19 | Průměry indexů vnímaného osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užité hodnoty) pedagogické profese dle míry vnímané participace mezi zúčastněnými stranami



Zdroj: TALIS 2018

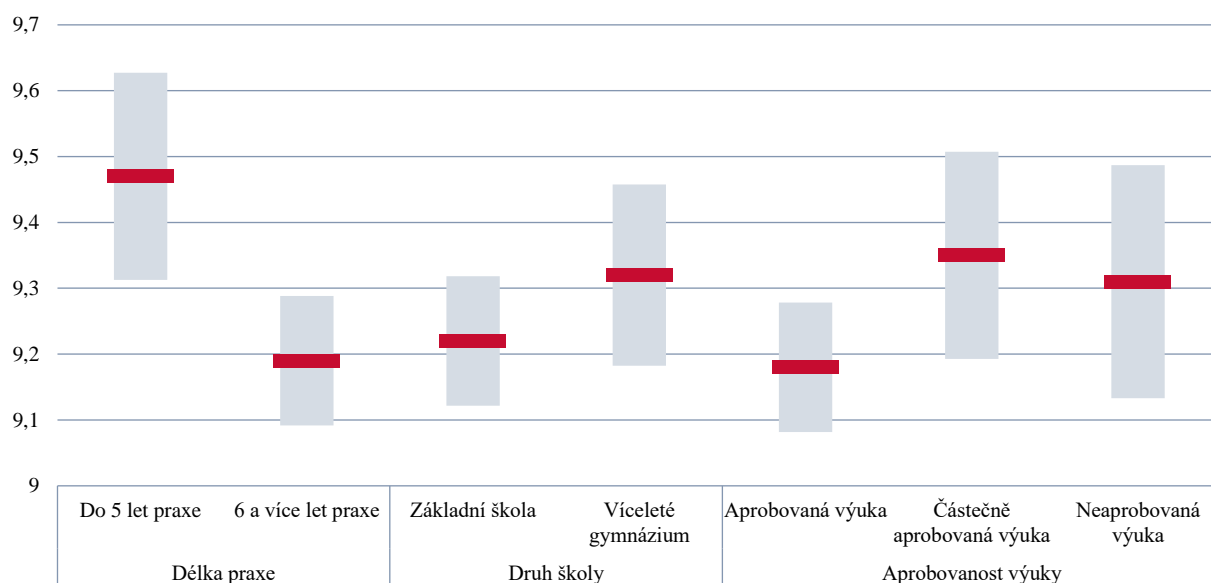
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Úvahy o propojenosti těchto konceptů přibližuje ilustrativní schéma, které vychází z teoretických předpokladů podložených dílčími zjištěními analýz. Nejsme nicméně schopni dostatečně doložit směr kauzálního působení jednotlivých konceptů. Pro přijímání eventuálních opatření je naprosto nezbytné toto podložit dalšími datovými zdroji.



Zdroj: TALIS 2018; založeno na teorii a dílčích zjištěních z analýz

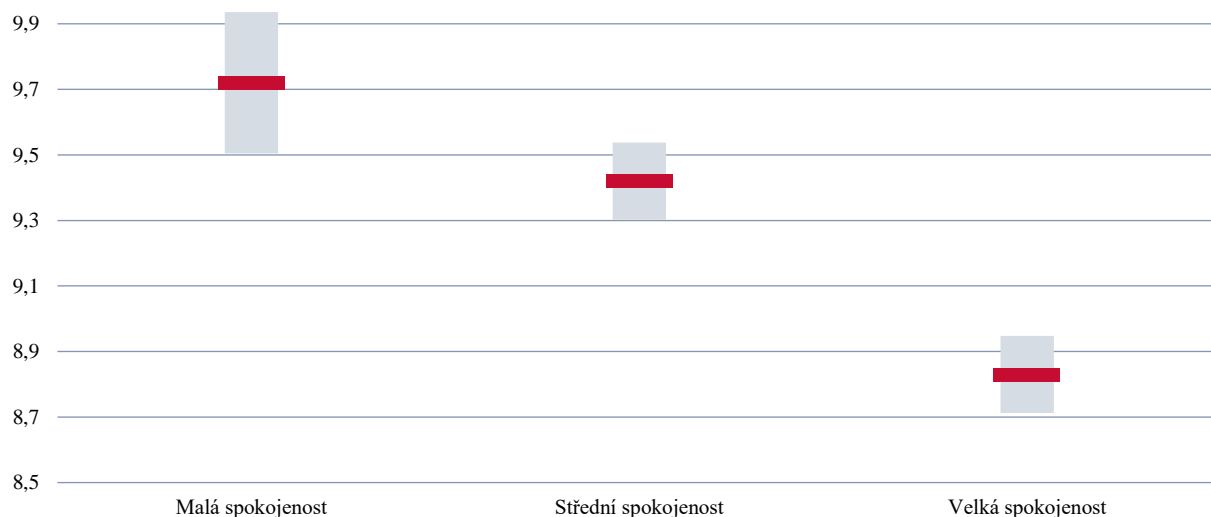
Poslední sledovanou možností s potenciálem pozitivně ovlivnit spokojenost učitelů a tím zlepšit učitelské a školní klima je přístup učitelů k aktivitám DVPP a jiným aktivitám profesního rozvoje. Obecný předpoklad hovoří o vyšším vnímání bariér profesního rozvoje zejména u mladších (ať už věkem, či zkušenostmi) učitelů. Souvisí to jednak s obecně klesající ochotou profesně se vzdělávat s rostoucím věkem (nejen) učitele (běžné v jakékoliv profesi) a jednak s proměnou generací na pedagogických pozicích. Graf 20 sleduje průměr indexu vnímaných bariér profesního rozvoje dle jednotlivých třídicích faktorů délky profesní zkušenosti, druhu školy a míry aprobovanosti výuky. I přes vyšší chybovost v jednotlivých kategoriích je patrné, že jediný statisticky významný rozdíl lze nalézt mezi učiteli dle délky jejich pedagogické praxe. Začínající učitelé do 5 let praxe vnímají silněji bariéry profesního rozvoje než jejich zkušenější kolegové.

GRAF 20 | Průměr indexu vnímaných bariér profesního rozvoje dle jednotlivých třídících faktorů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Zjištění není překvapivé a nemuselo by být nikterak závažné, pokud by neexistovala spojitost mezi mírou vnímaných bariér profesního rozvoje a spokojeností učitelů, která, jak bylo naznačeno výše, významně ovlivňuje další návazné procesy v systému vzdělávání. Jak nicméně ukazuje graf 21, čím vyšší spokojenost učitelé udávali, tím méně bariér profesního rozvoje vnímali a naopak. Nejnižší spokojenost vykazovali ti učitelé, kteří zároveň udávali nejvyšší míru vnímaných bariér profesního rozvoje. Z uvedených zjištění lze usuzovat, že spokojenost učitele je ovlivňována celou řadou různých proměnných, které je třeba buď, v ideálním případě, harmonicky rozvíjet, nebo naopak korigovat.

GRAF 21 | Průměr indexu vnímaných bariér profesního rozvoje dle celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí

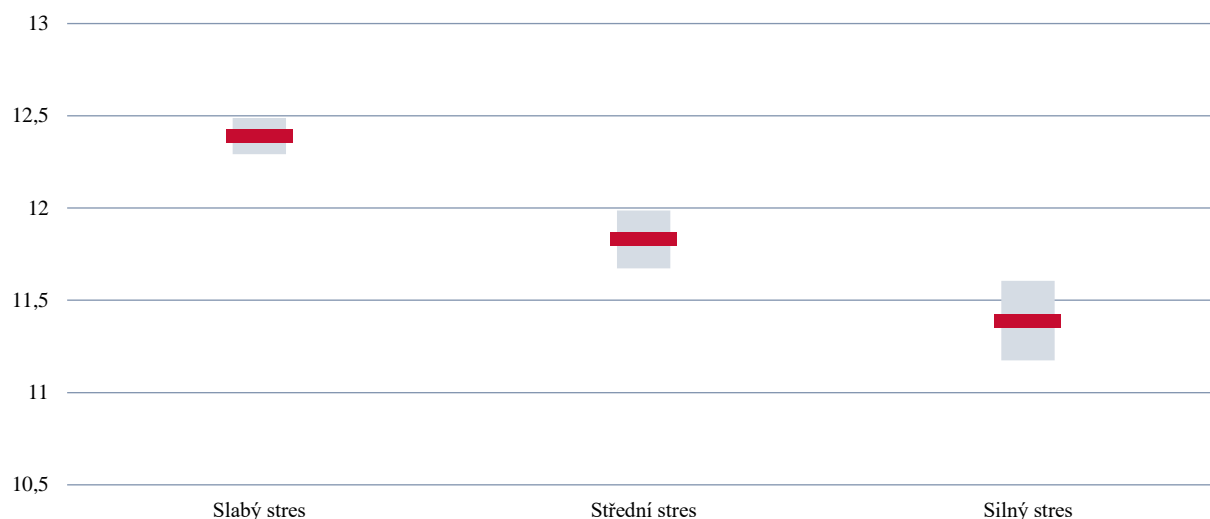
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Spokojenost učitele s jeho prací, jak bylo zmíněno výše, může být nicméně ovlivněna i negativně. Nejčastějším jevem, který oslabuje motivaci k práci, k seberozvoji apod. a je stále více diskutován i jako spouštěč civilizačních nemocí, pokud dosáhne určité fáze, je stres. V současné době, kdy dle různých průzkumů až polovina populace udává takovou míru stresu, která negativně ovlivňuje mj. jejich pracovní život, a až dvě třetiny populace udávají nespokojenost se svým zaměstnáním, může být stres jednou z hlavních příčin, která bude ovlivňovat spokojenost učitele na pracovišti.

Graf 22 nejprve prezentuje obecný vývoj dat z pohledu stresu učitele z pracovního vytížení. Ti učitelé, kteří udávají silný stres z pracovního vytížení, udávají také výrazně nižší spokojenost s prací dle celkového indexu spokojenosti. Rozdíly mezi skupinami učitelů dle míry stresu jsou statisticky i věcně významné, předpokládaný vztah je téměř negativně lineární.

GRAF 22 | Průměr indexu celkové spokojenosti učitele dle míry udávaného stresu z pracovního vytížení



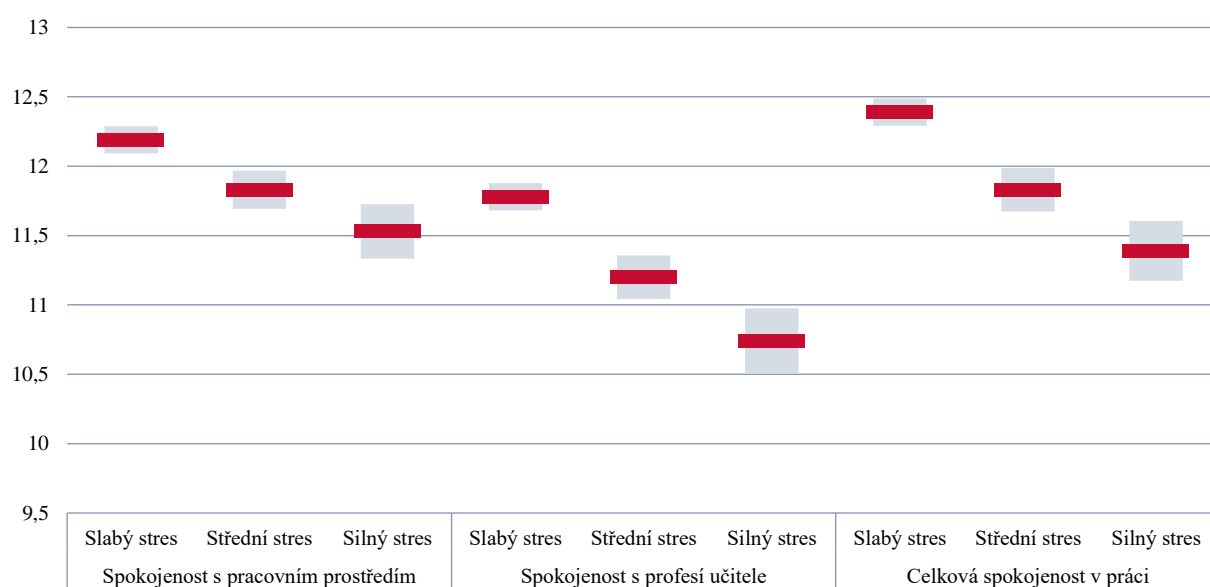
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Stres učitele se může projevat mnoha negativními důsledky: od narušování individuálního psychického a fyzického zdraví přes narušení sociálních kontaktů a obecně vztahů v rámci pedagogického sboru až po celkové vyčerpání učitele vlivem různých druhů nespokojenosti. V kontextu stresu na pracovišti je v případě pedagogů na místě otevřeně hovořit i o odhalování obecných náznaků syndromu vyhoření v této pomáhající profesi, jenž může mít velmi negativní vliv na další aktéry procesu vzdělávání, zejména pak samotné žáky.

Graf 23 se pokouší shrnout změny průměru tří sledovaných indexů spokojenosti učitele dle míry pocíťovaného stresu z pracovního vytížení. Lze říci, že existují statisticky významné rozdíly ve spokojenosti učitelů, ať už v pracovním prostředí, tak ve spokojenosti s profesí jako takovou, na podkladě pocíťovaného stresu z pracovního vytížení.

GRAF 23 | Průměry indexů spokojenosti učitele dle míry pocíťovaného stresu z pracovního vytížení



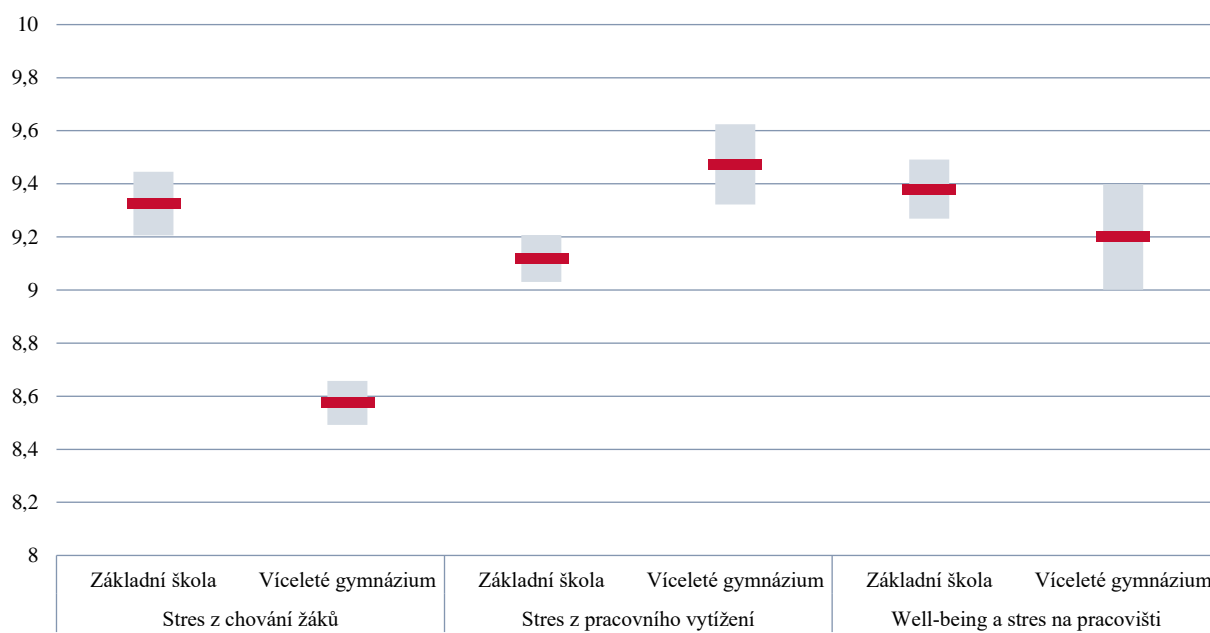
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Šetření TALIS 2018 se nicméně zaměřilo i na jiný stres než nejběžnější stres z pracovního vytížení. Sledován je jak stres z vytížení na pracovišti, tak stres plynoucí z chování žáků a obecný stres a duševní pohoda (well-being) učitele na pracovišti.

Graf 24 porovnává průměrné hodnoty indexů zachycujících stres mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Z grafu je na první pohled patrné, že zatímco chování žáků za zdroj stresu v práci v průměru ve větší míře považují učitelé základních škol, učitelé víceletých gymnázií se vyznačují vyšší průměrnou hodnotou indexu stresu souvisejícího s množstvím práce. Co se týče posledního indexu zachycujícího celkový stres učitelů a vnímané dopady práce na zdraví, není rozdíl v průměrech statisticky významný. Zjištění by korespondovalo s obecnými předpoklady, kdy na základních školách lze obecně očekávat výraznější výchovné problémy a z toho plynoucí nátlak na psychiku učitele, naopak na víceletých gymnáziích lze očekávat větší tlak na učitele z pohledu množství přípravy na výuku.

GRAF 24 | Průměrné hodnoty indexů měřících stres učitelů podle druhu školy

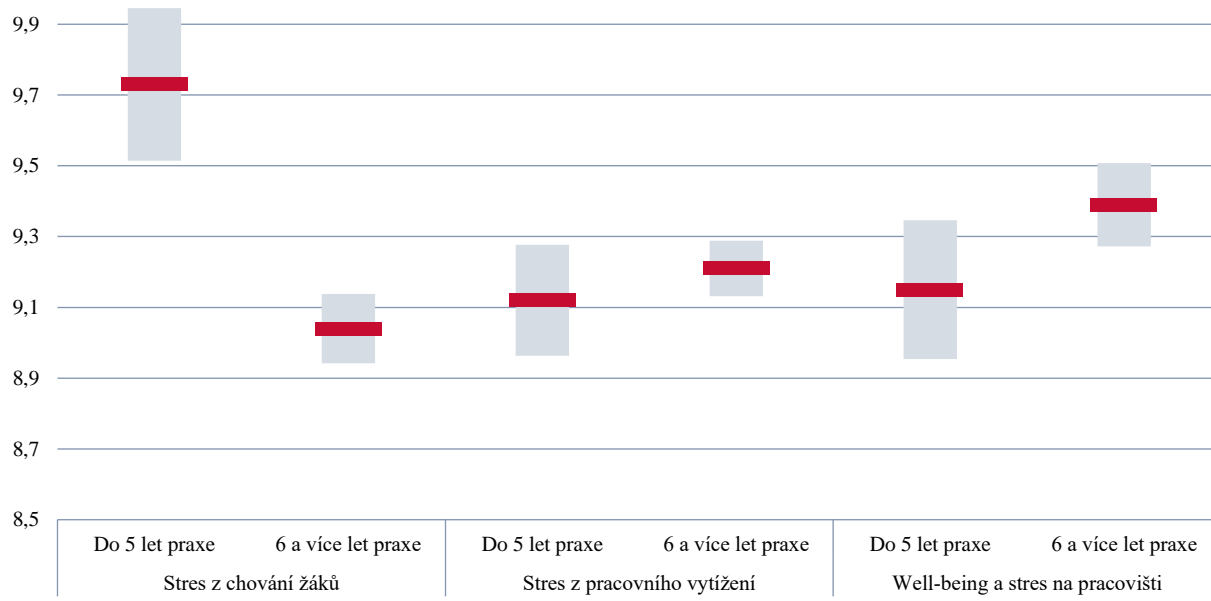


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

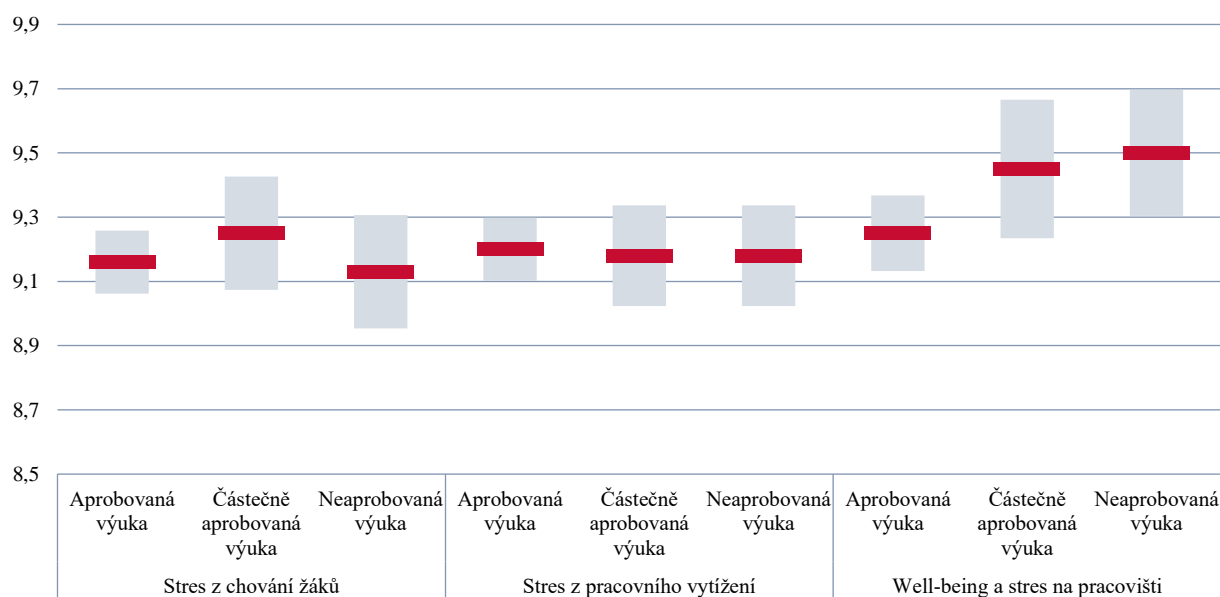
Zajímavý obrázek poskytuje graf 25 sledující míru různých druhů stresu mezi učiteli dle délky jejich profesní zkušenosti. Nejvýraznější výkyv vidíme u začínajících učitelů v případě stresu z chování žáků. Je pravděpodobné, že pro začínající učitele je chování žáků v některých školách (dle grafu 24 výše zejména v základních školách) šokujícím momentem. S přibývajícím léty praxe buď učitelé získávají silnější odolnost proti stresu, nebo začnou využívat metody selektivní ignorance, průměrná hodnota stresu z chování žáků prudce opadne u učitelů s 6 a více lety praxe. Stres z pracovního vytížení se statisticky významně neliší mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli, byť lze zaznamenat mírně vyšší průměrnou hodnotu stresu u zkušenějších učitelů. Tato hodnota je nicméně spíše podmíněna druhem školy a prostředím. Opačný trend než v případě stresu z chování žáků můžeme pozorovat v případě well-being a stresu na pracovišti. Přestože rozdíl mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli není statisticky významný, je možné, že u učitelů s delší praxí, kteří již dokážou odolávat krátkému intenzivnímu stresu z chování žáků, se začíná kumulovat dlouhodobý celkový stres plynoucí z pracovního prostředí. K potvrzení zjištění a vyvození validních závěrů by nicméně bylo potřeba dalšího výzkumu.

Indexy stresu byly sledovány i pohledem na míru aprobovanosti výuky učitelů, kdy panoval předpoklad, že učitelé učící méně aprobovaně budou mít větší problémy se zvládnutím některých stresových situací v prostředí škol. Tento předpoklad se nicméně nepotvrdil. Neexistují statisticky významné rozdíly mezi učiteli co do zvládnutí stresových situací dle míry aprobovanosti jejich výuky. Jediný index, kde lze zaznamenat určitý trend dat, jak ukazuje graf 26, je celkový index well-beingu a stresu na pracovišti, kde učitelé s částečně aprobovanou a neaprobovanou výukou udávali mírně vyšší průměrnou hodnotu dlouhodobého stresu. Ani zde ovšem nejsou rozdíly statisticky významné a věcnost trendu dat by musela být ověřena dalšími výzkumy.

GRAF 25 | Průměrné hodnoty indexů stresu dle délky pedagogické praxe učitele

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 26 | Průměry indexů stresu dle míry aprobovanosti výuky

Zdroj: TALIS 2018

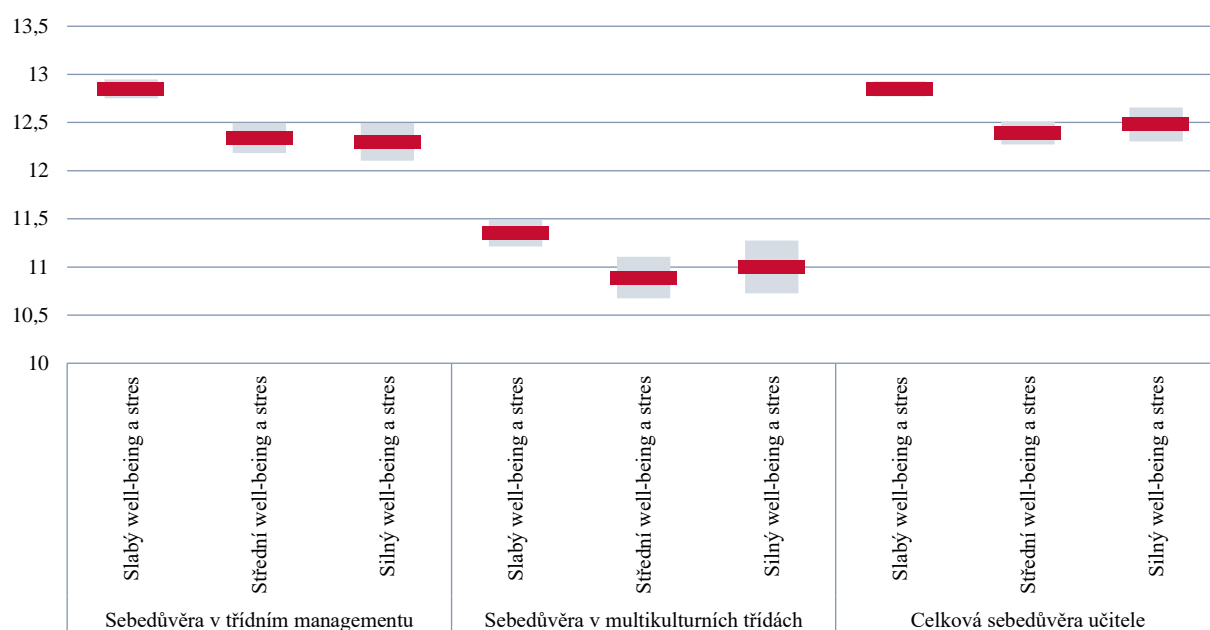
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Grafy prezentující míru stresu učitelů v různých variantách třídění přinesly myšlenku, že existují statisticky odlišitelné skupiny učitelů, kteří se dokážou vypořádat se stresem lépe než skupiny jiné. Těžko lze nicméně předpokládat, že např. změna typu školy, kde bude učitel vyučovat, automaticky povede k oslabení míry stresu. Proaktivnější přístup ke zvládnutí stresových situací hovoří spíše o nutných kompetencích učitelů, které jim dopomáhají k aktivnímu zvládnutí stresových situací a brání rozvoji závažnějších psychických stavů, jako jsou ztráta motivace, rozvoj úzkosti, deprese a obecně syndrom vyhoření. Mnoho metod zvládnutí stresu pracuje s posilováním sebedůvěry učitelů ve zvládnutí těchto situací, vyjma výuky samotných kompetencí a metod práce se stresovými situacemi.

Šetření TALIS 2018 se dotazovalo na několik otázek spojených se sebedůvěrou učitelů, z nichž některé budou předmětem dalších kapitol. Graf 27 prezentuje data z indexů sebedůvěry ve zvládnání třídního managementu, sebedůvěry v multikulturních třídách a celkové sebedůvěry učitele, který je konstruován jak z prvního indexu třídního managementu, tak dalších dvou indexů sledujících sebedůvěru učitele v rámci výuky samotné. Tyto indexy jsou samostatně součástí kapitoly věnující se aplikaci didaktických metod. Jednotlivé indexy jsou ve svých průměrných hodnotách vztahovány k celkové míře stresu učitele na pracovišti.

Z grafu 27 je patrné, že ti učitelé, kteří udávají střední a silný stres na pracovišti, jsou zároveň těmi učiteli, kteří mají nízkou hodnotu sebedůvěry ve všech třech sledovaných kompetencích (třídní management, multikulturní třídy i celková sebedůvěra). Lze předpokládat, že sebedůvěra učitele ve vlastní různé kompetence hraje klíčovou roli nejen ve zvládnání stresových situací, ale dopomáhá efektu dalších jevů a mj. spolupůsobí i na celkovou spokojenost učitele, jak bylo patrné z jednoho z grafů výše.

GRAF 27 | Průměr indexů sebedůvěry učitele dle míry celkového stresu na pracovišti



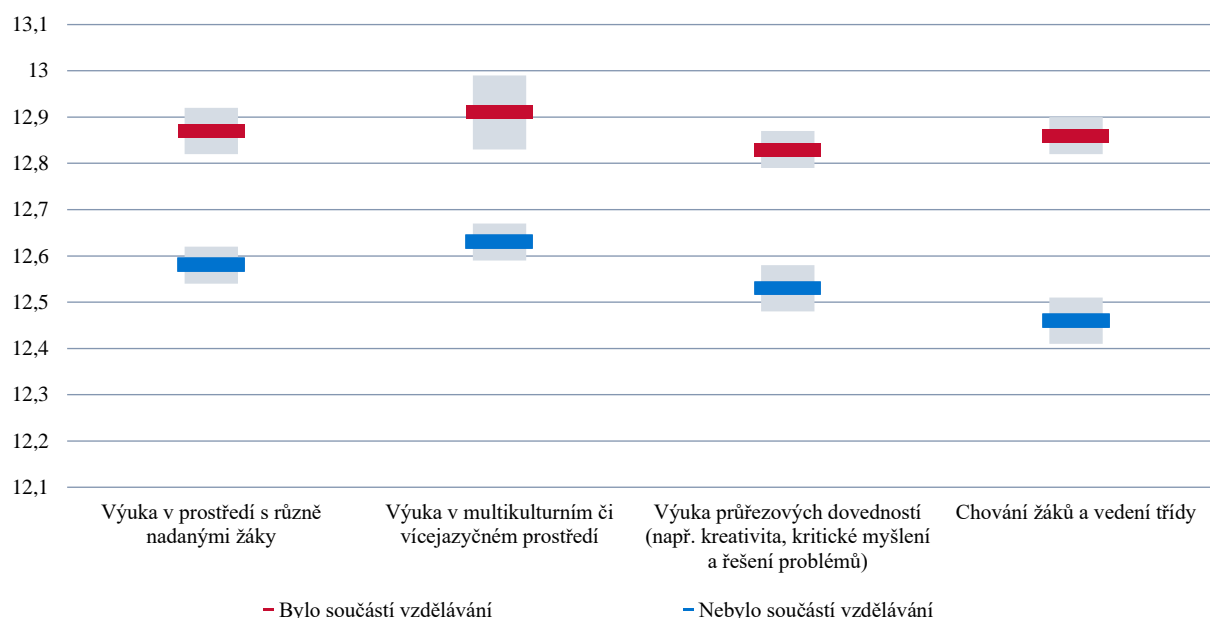
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Sebedůvěra učitelů je přitom něco, co lze ovlivnit cílenými opatřeními, formálním vzděláváním nebo kurzy v rámci DVPP. Šetření TALIS 2018 se dotazovalo na řadu témat, která byla součástí jejich formálního vzdělávání. Předpokladem je, že ti učitelé, kteří se v rámci svého vzdělávání (obdobně platí pro DVPP) setkali s výukou možností řešení situací vedoucích k vyšší míře stresu v rámci povolání, jejich stres bude nižší. To je ovšem podmíněno zejména vyšší sebedůvěrou ve výuce v takových situacích. Pro ilustraci je využito index sebedůvěry učitelů a témata formálního vzdělávání, která by učitelům mohla pomoci se s těmito situacemi vypořádat.

Graf 28 prezentuje průměrnou hodnotu indexu celkové sebedůvěry učitele dle vybraných témat formálního vzdělávání učitelů. Červené linie značí přítomnost tématu ve formálním vzdělávání učitele a modré linie jeho nepřítomnost (osa Y zobrazuje hodnoty indexu sebedůvěry), ti učitelé, kteří se v rámci svého vzdělávání setkali s tématem chování žáků a vedení (managementu) třídy, se v daných oblastech cítí jistější.

GRAF 28 | Průměr indexu sebedůvěry dle ne/absolvování vybraných témat v rámci formálního vzdělávání



Zdroj: TALIS 2018

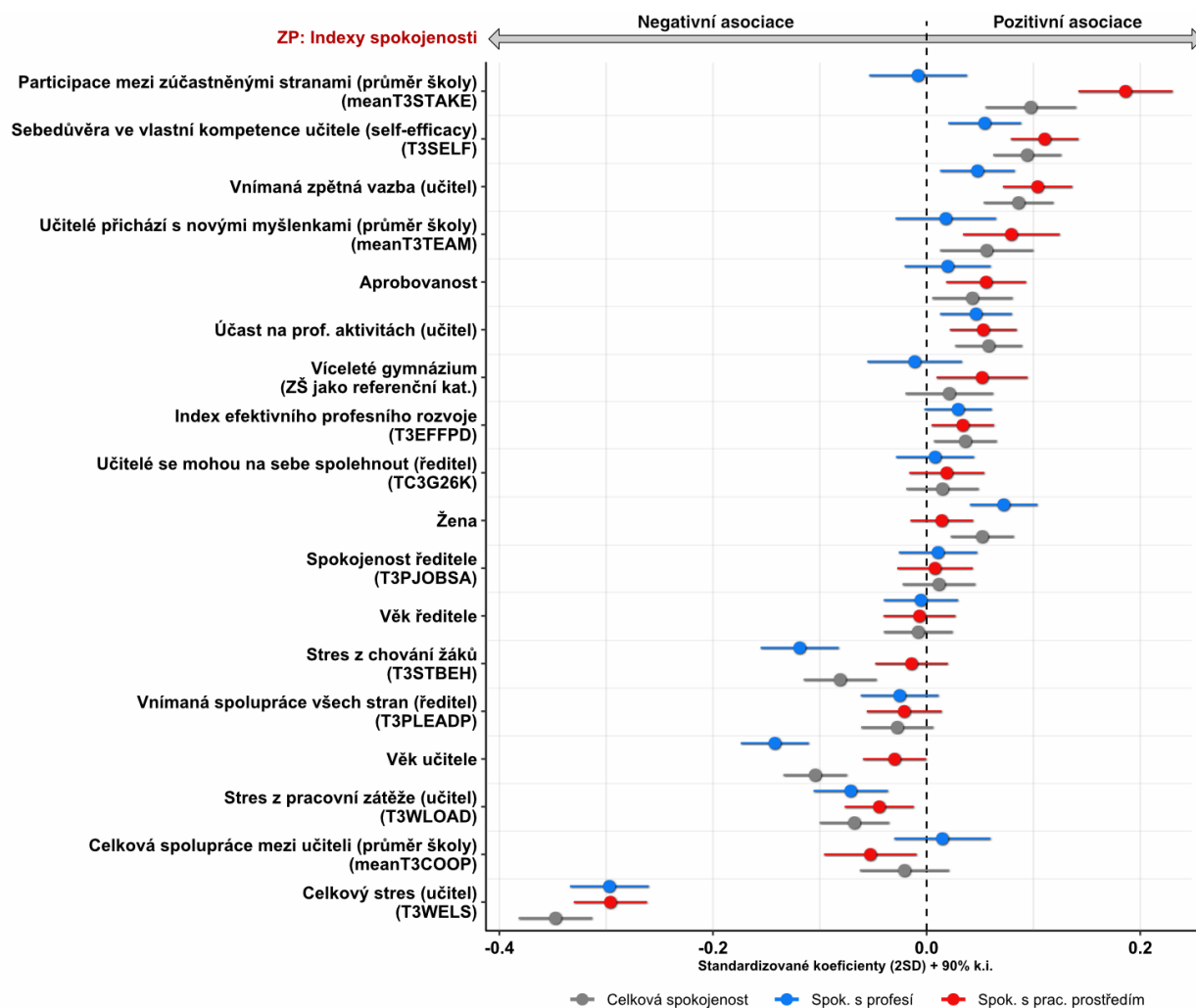
Poznámka: Červená a modrá linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

1.2 Predikce spokojenosti a stresu učitelů a komplexní vztahy v problematice klimatu učitelského sboru

Deskriptivní část je doplněna o zjištění z multivariačních statistických analýz, které dokážou srovnat souvislosti jednotlivých faktorů při kontrole dalších proměnných, jež mohou vztahy částečně zkreslit. Jako první jsou uvedeny regresní modely, které měří souvislosti mezi jednotlivými faktory a námi sledovanými postoji a názory učitelů na školní klima, konkrétně na to, jak moc jsou spokojeni s prací učitele. Výsledky jsou zobrazeny pomocí grafů regresních koeficientů, kdy hodnota koeficientu představuje bod a interval spolehlivosti úsečku. Pokud u daného faktoru bod i chybové úsečky leží za osou (čárkovaně) protínající hodnotu nula na ose x, jedná se o pozitivní vztah, naopak pokud leží pod osou vlevo, jedná se o negativní vztah. Pokud chybové úsečky protínají nulovou osu, jedná se o statisticky nevýznamný vztah, což znamená, že u proměnné nejsme schopni vztah s určitou mírou nejistoty interpretovat. Proměnné byly standardizovány do dvou směrodatných odchylek (Gelmana metoda), kdy interpretace je jednoduchá. Pokud se hodnota faktoru zvýší zhruba z minima na maximum, zvýší či sníží se hodnota závisle proměnné o hodnotu koeficientu. Protože většina indexů z šetření TALIS je konstruována pomocí faktorových či IRT metod, jejich výsledná škála je většinou abstraktní interval. Avšak pro snadnější interpretaci modelů můžeme čtenářům doporučit, že hodnoty koeficientů nad 0.1 naší standardizované škály jsou relativně významné a nad hodnotou 0.2 se jedná už o silné efekty v rámci sociálněvědních dat. Díky standardizaci tak můžeme porovnat sílu efektu jednotlivých faktorů. Modely sledují hned tři indexy spokojenosti: celkovou obecnou spokojenost učitele, spokojenost s profesí a spokojenost s pracovním prostředím. Přestože všechny druhy spokojenosti učitele spolu logicky souvisejí a korelují, největší rozdíly najdeme v otázce spokojenosti s pracovním prostředím a profesí jako takovou.

Soustava modelů 1 ukazuje, že jednotlivé druhy spokojeností mají odlišné vysvětlení. Nejsilnější negativní vliv na všechny druhy spokojenosti má celkový deklarovaný stres učitele a dále pak stres z pracovní zátěže. Rozdílný vztah je u stresu z chování žáků, který výrazně ovlivňuje spokojenost s profesí a celkovou spokojenost, ale není již asociován se spokojeností na pracovišti. Na druhé straně máme faktory, které patrně spokojenost zvyšují, nebo jsou s ní alespoň korelovány, jedná se zejména o participaci mezi zúčastněnými stranami a inovativní pracovní prostředí. Možnost participace pak nejvíce přímo souvisí s deklarovanou spokojeností s pracovním prostředím. Rovněž pokud učitelé ve škole v průměru uvádějí, že přicházejí s novými myšlenkami, jsou i tito učitelé v těchto školách v průměru více spokojeni s pracovním prostředím a celkově více spokojeni. Jak ukázala Sekundární analýza PISA 2018 na datech PISA-TALIS link, spokojenost s pracovním prostředím učitele je asociována s lepším skóre ve čtenářské gramotnosti. Vztah ale není nalezen v případě spokojenosti s profesí. Ve všech případech má na spokojenost pozitivní vliv to, že učitel vnímá pozitivní dopad zpětné vazby, má vysokou míru sebedůvěry ve vlastní kompetence, účastní se profesních aktivit a dalších aktivit souvisejících s profesním rozvojem. Vlivem zde opět nemyslíme nutně kauzální vztah, protože úspěšní učitelé, kteří jsou spokojeni, budou pravděpodobněji spíše vyhledávat další aktivity profesního rozvoje.

SOUSTAVA MODELŮ 1 | Spokojenost s prací učitele

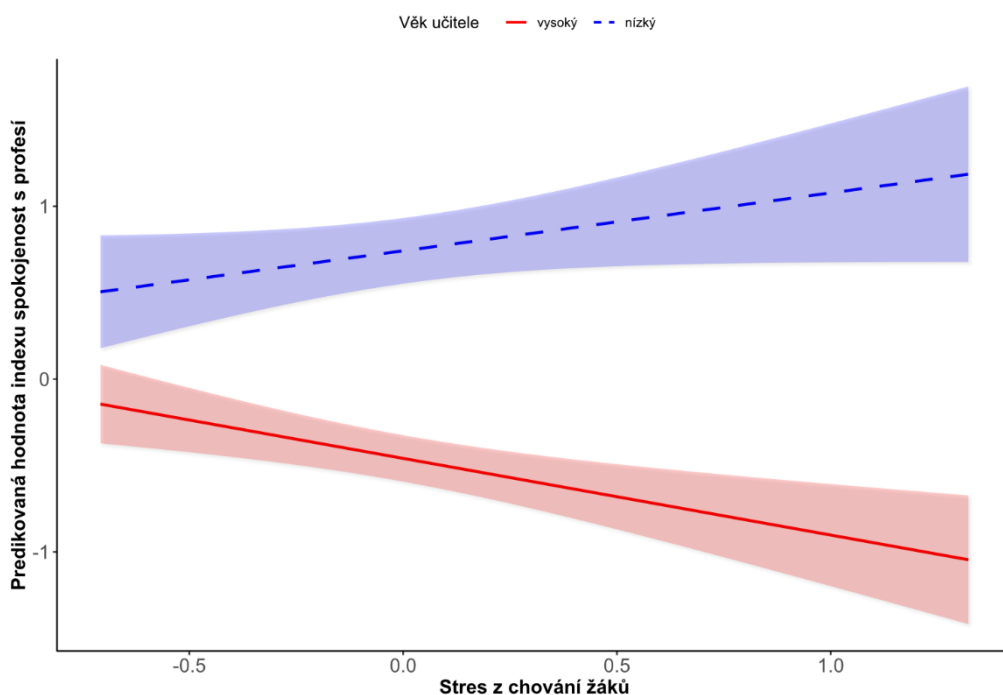


Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Model dále ukázal, že častěji – i po kontrole dalších postojových faktorů učitele – jsou spokojeny s profesí více ženy, statisticky řečeno je samostatný očištěný vliv proměnné pohlaví na spokojenost. Zajímavé je, že méně spokojeni jsou starší učitelé, a to ve všech případech. V modelech jsme ponechali i některé proměnné, které se ukázaly být zcela nevýznamné při vysvětlení spokojenosti učitele. Jedná se o druh školy gymnázium versus základní škola, kde není po kontrole dalších faktorů rozdíl ve spokojenosti učitelů. Dále pak postoje ředitelů a jejich věk. Minimální efekt proměnných z ředitelského dotazníku může být dán tím, že ředitelé mohli odpovídat zkráceně. Například u spolupráce učitelů, kooperativního klimatu či míře inovací, se kterou učitelé přicházejí, je validita patrně vyšší, pokud na tyto otázky odpovídají buď přímo učitelé, nebo žáci.

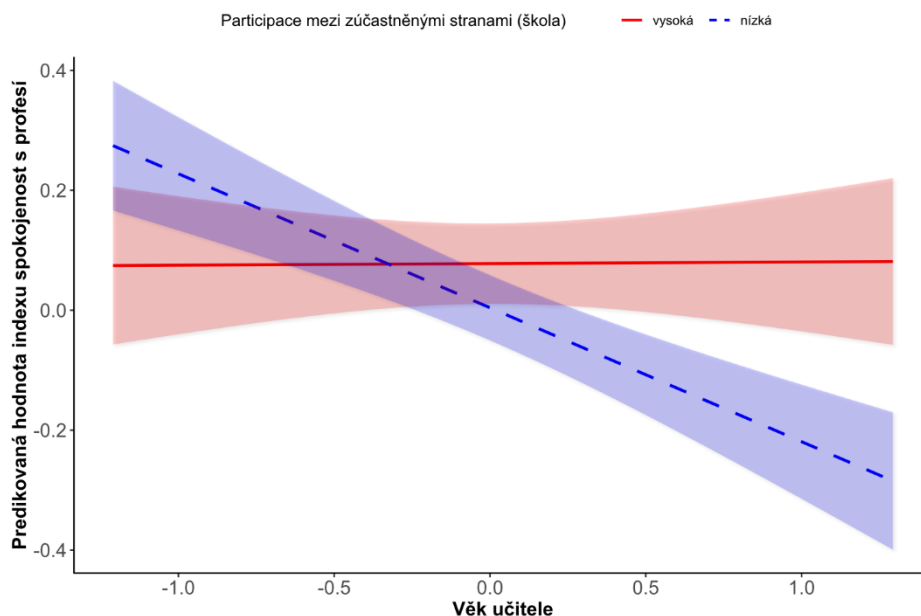
Vztahy mezi proměnnými nemusí být nutně symetrické. Proto jsme testovali i tzv. interakční efekty spolupůsobení dvou proměnných na výslednou spokojenost učitele. To znamená, že testujeme předpoklad, že za určitých podmínek daný faktor se spokojeností souvisí a za určitých třeba nikoliv. První interakce, která se v rámci sledovaných faktorů z modelu 1 prokázala být statisticky i věcně významná, je vliv stresu z chování žáků. Zde je zajímavé to, že mladší učitelé vykazující vyšší stres jsou celkově s profesí učitele spokojenější než starší učitelé. U nich pak v závislosti na stresu jejich spokojenost výrazně klesá. Tento vztah může být vysvětlitelný počáteční motivací mladších učitelů, kteří dle deskriptivní analýzy výše vykazovali vyšší hodnoty u indexu osobního přínosu (vnitřní) a společenského přínosu (vnější užité hodnoty) profese pedagoga.

GRAF 29 | Vliv stresu z chování žáků na spokojenost s profesí v závislosti na věku učitele



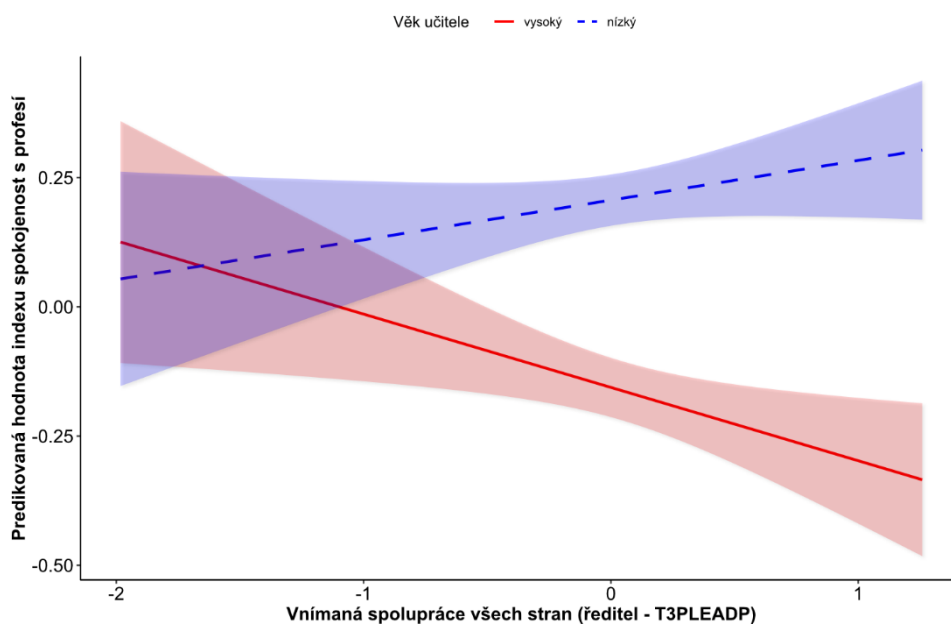
Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

Jakým způsobem lze zvýšit spokojenost i u starších učitelů? Testovali jsme celou řadu indexů měřících další faktory ovlivňující z hlediska postojů učitelů klima pedagogického sboru, které jsou ovlivnitelné ředitelem, popřípadě celkovým složením kolektivu pedagogického sboru. Nejrobustnější vztah se ukázal v případě proměnné míry participace mezi zúčastněnými stranami, který do modelu vstupuje agregován na úrovni školy a měří tak kompoziční charakteristiku sboru, ne individuální postoj jednotlivého učitele. V případě vysoké participace mezi zúčastněnými stranami nemá věk učitele vliv na spokojenost, v případě nízké participace (škola neumožňuje participovat na rozhodnutích) pak starší učitelé vykazují vyšší nespokojenost s profesí než stejně staří učitelé, kteří působí na školách s vysokou mírou participace. Stejný interakční efekt vychází v případě indexu sdílení a koordinace mezi učiteli po agregaci na úrovni školy. Pokud v průměru učitelé vykazují vyšší míru vnímané koordinace a spolupráce, jsou starší učitelé spokojenější s profesí než v případě, kdy starší učitel působí ve škole, kde je v průměru nižší deklarovaná míra sdílení, koordinace a spolupráce mezi učiteli. Protože graf vychází téměř identicky s grafem 30, tato interakce zde již není zobrazena.

GRAF 30 | Vliv věku učitele na spokojenost s profesí v závislosti na míře participace mezi zúčastněnými stranami (úroveň škola)

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

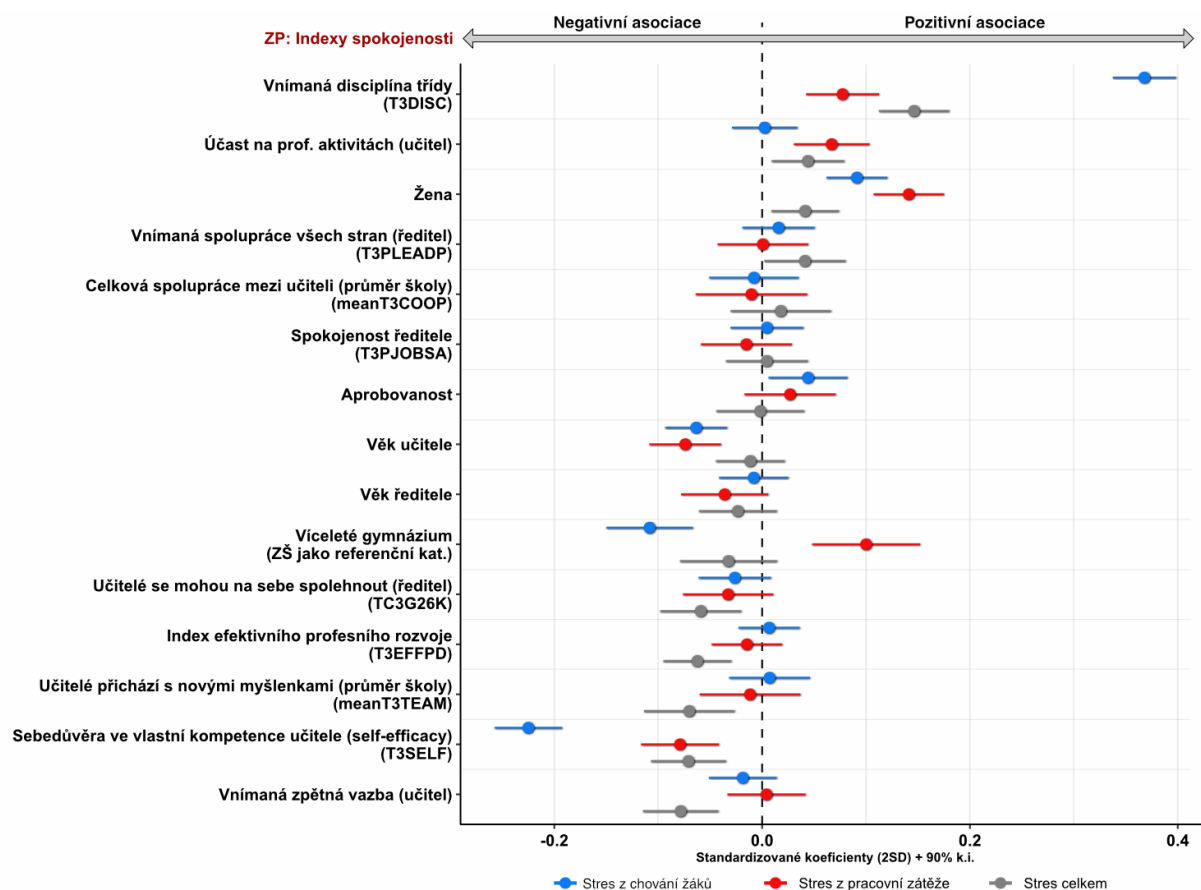
Podobná otázka na kooperační klima učitelského sboru je v rámci šetření TALIS v ředitelském dotazníku jako index spolupráce všech zúčastněných stran (T3PLEADP). Jedná se o postojovou proměnnou ředitele, která je rovněž na úrovni školy, protože na ni odpovídá ředitel. V případě, že ředitel deklaruje vyšší míru spolupráce všech stran, jsou starší učitelé více nespokojeni s profesí než mladší kolegové. V kontextu předchozích výsledků se zjištění může zdát kontradiktorní, nicméně tato proměnná je postojem ředitele, kdežto míra participace (popřípadě spolupráce) je postojem učitelů dané školy a jednalo se o průměr na úrovni školy. Tudíž předchozí proměnná měřila kooperaci a míru participace celkově dle učitelů, kdežto odpovědi ředitele jsou patrně subjektivnější a neměří objektivně kooperaci sboru, ale spíše postoj ředitele, popřípadě jeho přístup k vedení školy. Možné vysvětlení může být v tom, že ředitelé deklarující vyšší míru spolupráce všech stran přinášejí do pedagogického sboru vyšší míru nejistoty pramenící z nových postupů při práci s rodiči a dalších aktérů ve vzdělávání. Tato nejistota se může projevit více u starších učitelů než u mladších učitelů.

GRAF 31 | Vliv deklarované spolupráce všech stran (ředitel) na spokojenost s profesí v závislosti na věku učitele

Poznámka: Vytvořeno v jazyce R, balíček pro vizualizaci interakčních efektů „interactions“.

S klimatem pracovního prostředí přímo souvisí vnímaný stres učitele. Přestože ne nutně může vést stres k negativnímu vnímání pracovního prostředí, jak ukázal předchozí model, je stres negativním faktorem, který se může projevit i na výsledcích žáků. Celkem sledujeme tři druhy stresu: obecný stres, stres z pracovního prostředí a stres z žáků. Každý druh stresu může mít jiné příčiny a může souviset s jinými vysvětlujícími faktory. Disciplína třídy (čím vyšší hodnota indexu, tím nižší disciplína třídy) je hlavní prediktor stresu učitele, kdy nepřekvapivě nejsilnější vztah je u stresu z chování žáků. Větší stres z chování žáků deklarují ženy učitelky; nižší stres z chování žáků mají učitelé pociťující sebedůvěru ve vlastní kompetence, učitelé na víceletých gymnáziích a starší učitelé. Zajímavé výsledky přináší model stresu z pracovní zátěže: zde jej naopak pociťují více učitelé na víceletých gymnáziích, ženy a učitelé, kteří se častěji účastní profesních aktivit.

SOUSTAVA MODELŮ 2 | Stres učitele

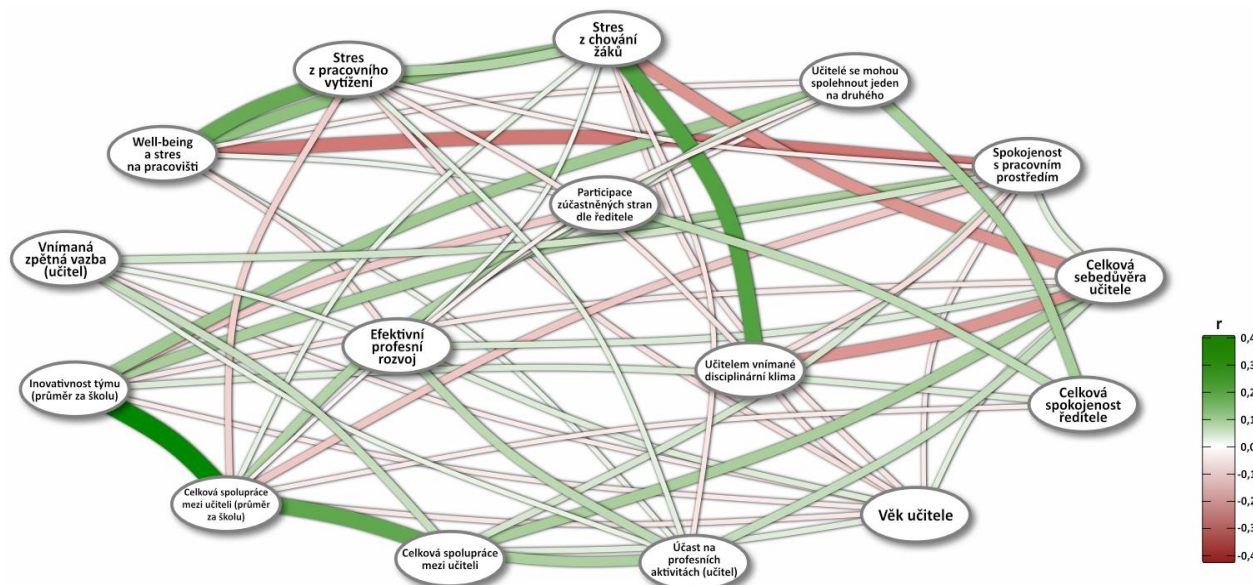


Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Co se týče celkového stresu, zde zmíníme jen některé odlišnosti a specifika. Pokud se dle ředitele učitelé na sebe mohou spolehnout, deklarují v průměru méně obecného stresu. Nižší stres mají i učitelé, kteří více vnímají zpětnou vazbu, a ti, kteří se dále efektivně profesně rozvíjejí. Pokud ve školách učitelé častěji tvrdili, že přicházejí s novými myšlenkami, vykazují učitelé menší míru obecného stresu. V tomto ohledu se zdá být klíčové, aby ředitel školy stimuloval inovativní klima v učitelském sboru a podporoval další aktivity profesního rozvoje.

Regresní modely nejsou schopné zachytit komplexní vztahy mezi jednotlivými faktory, protože predikují vždy hodnoty závisle proměnné při určité sadě sledovaných prediktorů. Abychom si ukázali na vztahy mezi všemi proměnnými, je kapitola zakončena Gaussovým grafickým modelem, který ukazuje všechny párové parciální korelace po očištění všech vztahů mezi proměnnými. Ideálně tak ukazuje očištěný vztah mezi páry proměnných. Zelená barva ukazuje pozitivní asociace a červená negativní asociace, tloušťka pak sílu vazby. Model může také naznačovat, že některé faktory mohou působit skrze intervenující proměnné. Například vyšší pociťovaná sebedůvěra ve vlastní kompetence není přímo korelovaná s celkovou spokojeností s pracovním prostředím, ale souvisí s vnímáním stresu z chování žáků, který souvisí se stresem obecně a ten pak může vést k nižší spokojenosti práce učitele. Gaussův model navíc poukazuje na vztahy mezi jednotlivými faktory, které vstoupily do regresního modelu výše. Kupříkladu spolu souvisí spolupráce učitelů a vyšší míra deklarace toho, že učitelé přicházejí s novými myšlenkami. Oboje pak souvisí s tím, že se učitelé mohou na sebe spolehnout. Kooperace učitelů potom negativně souvisí se stresem z pracovní zátěže. Kooperace tak je klíčem k lepšímu klimatu v učitelském sboru, což se může projevit vyšší spokojeností učitelů.

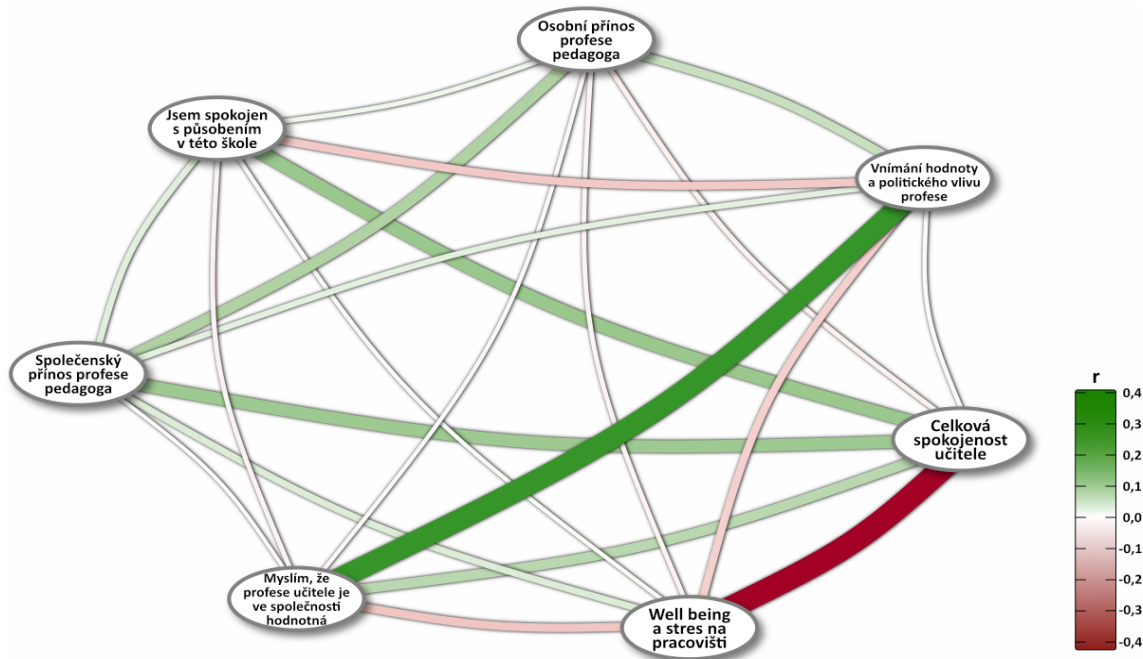
SCHÉMA 1 | Gaussův model – klima učitelického sboru



Poznámka: Individuální úroveň žáka. Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

Následující model ukazuje vztahy mezi postojovými proměnnými k roli učitele ve společnosti a spokojeností s prací učitele a míry stresu učitele. Tedy dvě hlavní proměnné charakterizující zdravé klima učitelického sboru. Postojové proměnné týkající se role učitele ve společnosti nebyly součástí regresních modelů, protože je u nich daleko složitější koncepčně odlišit příčinu a následek (endogenita vztahu). Stačí tak poukázat na pouhé souvislosti pomocí parciálních korelací. K tomu slouží následující Gaussův grafický model ve schématu 2 ukazující vztahy mezi sledovanými postoji učitelů. Z modelu lze zjistit, že spokojenost s prací učitele nejvíce souvisí se spokojeností se samotným výkonem ve škole. Daleko zajímavější je ale vztah mezi názorem, že učitelská profese mi umožní ovlivnit děti, a tak přispět společnosti, spokojeností s prací učitele a dále vnímáním toho, že je profese učitele ceněna ve společnosti. Stres učitele ani jeho spokojenost nesouvisí s vnímáním výhod povolání učitelství ve smyslu kariéry a jistého příjmu. Materiální hodnoty tedy nesouvisí se spokojeností učitelů ani s jejich stresem. Finanční otázka je sice velmi důležitá pro nalákání nových absolventů pedagogických fakult do profese, nicméně sama o sobě nezajistí spokojenost učitelů. Ta je spíše ovlivněna postmateriálními hodnotami a etickými postoji ohledně role a postavení učitele ve společnosti.

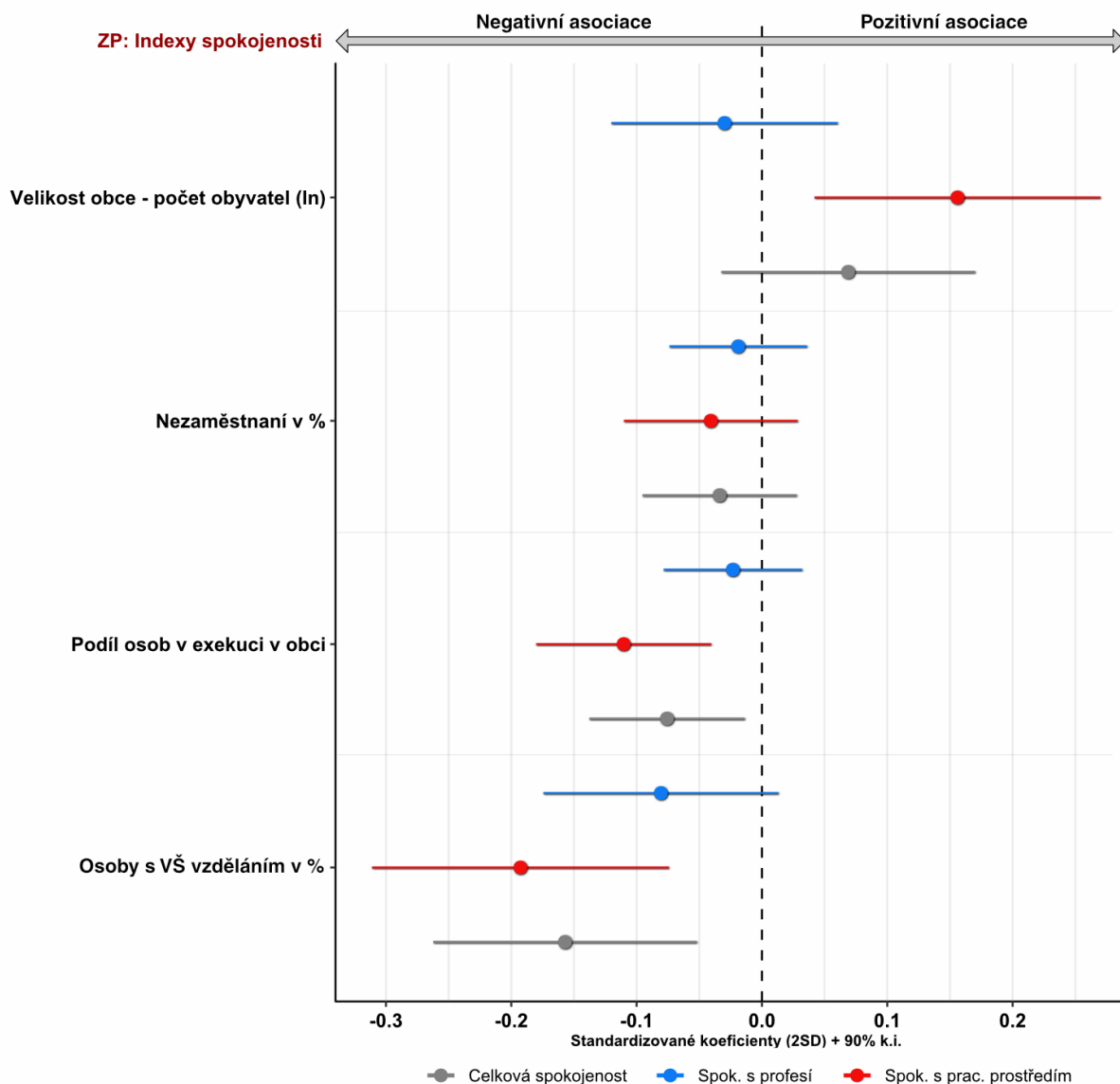
SCHÉMA 2 | Gaussův model – hodnotový rámec učitelů a celková spokojenost s prací učitele



Poznámka: Individuální úroveň žáka. Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

Kromě dat z datasetu TALIS jsme využili i sociodemografické proměnné ze Sčítání lidu, domů a bytů 2011, které provádí Český statistický úřad. Data byla napojena dle obce, ve které škola leží. Pro analýzu vlivu kontextuálních sociodemografických proměnných jsme tak data z učitelského dotazníku TALIS agregovali na úroveň obce a připojili sociodemografická data. Kromě dat ze sčítání lidu jsme použili i data o podílu exekucí v dané obci z Mapaexekuci.cz. Výsledný datový soubor pak ukazuje průměrné rozdíly v postojích učitelů napříč obcemi a městy. Klíčová otázka, která nás v analýze zajímala, je to, zdali jsou rozdíly mezi obcemi vysvětlitelné i kontextem, konkrétně socioekonomickým rozvojem obce. Soustava modelů 3 ukazuje výsledky jednoduchých regresních modelů na úrovni obcí. Ty zjišťují, že ve větších obcích jsou učitelé v průměru spokojenější s pracovním prostředím. Naopak v obcích, kde je vysoký podíl obyvatel v exekucích, je průměrná spokojenost učitelů v obci nižší.

SOUSTAVA MODELŮ 3 | Spokojenost učitelů a sociodemografie obce



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Překvapivé výsledky přinesl podíl vysokoškolsky vzdělaného obyvatelstva, kdy v obcích s vyšší vzdělaností panuje menší průměrná spokojenost učitelů (celková a s pracovním prostředím). Celkově ale socioekonomický rozvoj a sociodemografie obcí nedokáže dobře vysvětlit postoje učitelů ke své profesi. Podíl vysvětlené variance je v modelech nízký, do 10 %. Pokud tyto kontextuální proměnné přidáme do hierarchických modelů na individuální úrovni učitelů jako kontextuální proměnnou, efekty nejsou významné kromě podílu osob v exekuci v obci. Podíl exekucí totiž měří vyloučené lokality, nízkou kvalitu života a perifernost obce. Kromě individuálních charakteristik učitelů, jako jsou aprobovanost a pohlaví, nebo školních proměnných, jako jsou např. gymnázium či postoje ředitelů, a dalších školních charakteristik tak podíl osob v exekucích v obci dokáže dále vysvětlit rozdíly v průměrné spokojenosti učitelů napříč obcemi.

Protože analýza na úrovni obcí má metodologická úskalí, kdy řada sociodemografických proměnných je spolu zkorelovaná a dále agregace postojů učitelů na úroveň obce může být velmi nepřesné z hlediska faktu, že učitelé nebyli vybráni do výzkumu TALIS reprezentativně vůči obcím, ukazujeme již jen pouhou korelační tabulku, v které jsou klíčové postojové otázky z dotazníku pro učitele na úrovni obcí v souvislosti se sociodemografií. Použit je Spearmanův korelační koeficient, který je neparametrickým testem méně náchylným na odlehlé hodnoty a promo menší počet případů. Jedná se tak o konzervativnější a opatrnější přístup k analýze. Ta ukazuje, že skutečně menší spokojenost učitelů je v obcích s vyšším podílem vysokoškoláků. Zároveň je v těchto obcích i vyšší deklarovaný stres učitelů a nízký well-being. Z dalších postojových otázek negativně koreluje vnímaná společenská hodnota pedagoga s podílem lidí v exekuci (pro připomenutí: tento index měří to, do jaké míry učitelé vnímají, že jejich práce může ovlivnit rozvoj mládeže a dětí, mohou pomoci sociálně slabším a mohou být pro ně prospěšní). Vysoký podíl exekucí je zejména ve vyloučených lokalitách Karlovarského, Ústeckého a Moravskoslezského kraje a v periferních oblastech krajů Olomouckého a Plzeňského a na vnitřních periferiích České republiky. Zde se tak zdá, že učitelé méně vnímají svoji roli v tom, že mohou ovlivnit pozitivně budoucí rozvoj dětí a mládeže.

SCHÉMA 3 | Korelační matice – sociodemografie

	Spokojenost s prac. prostředím	Spokojenost s profesí	Spokojenost s prací	Well-being a stres na pracovišti	Stres z prac. vyčerpání	Stres z chování žáků	Společenský přínos profese pedagoga	Osobní přínos profese pedagoga	Hodnota a pol. vliv profese	Velikost obce (počet obyvatel)	Podíl osob v exekuci v obci v %	Nezaměstnaní v %	Vysokoškoláci v %
Spokojenost s prac. prostředím	1	0.44	0.86	-0.48	-0.09	-0.22	0.07	0.11	0.17	0.01	-0.14	-0.07	0.01
Spokojenost s profesí		1	0.81	-0.58	-0.34	-0.37	0.22	0.05	0.39	-0.2	-0.13	-0.09	-0.19
Spokojenost s prací			1	-0.62	-0.26	-0.35	0.11	0.05	0.29	-0.11	-0.15	-0.09	-0.14
Well-being a stres na pracovišti				1	0.52	0.46	-0.07	0.01	-0.36	0.17	0.07	0.05	0.25
Stres z prac. vyčerpání					1	0.15	-0.12	-0.09	-0.21	0.14	-0.1	-0.03	0.17
Stres z chování žáků						1	0.12	-0.16	0.09	-0.03	-0.03	0.02	0.1
Společenský přínos profese pedagoga							1	0.13	0.23	-0.2	-0.16	0.03	-0.05
Osobní přínos profese pedagoga								1	0.21	-0.12	-0.04	0.03	0.01
Hodnota a pol. vliv profese									1	-0.15	-0.03	-0.04	-0.16
Velikost obce (počet obyvatel)										1	0.48	0.27	0.56
Podíl osob v exekuci v obci v %											1	0.53	-0.12
Nezaměstnaní v %												1	-0.15
Vysokoškoláci v %													1

Celkově jsou korelace se sociodemografickými proměnnými slabé. Postoje učitelů tak vysvětlí zejména jejich individuální charakteristiky a charakteristiky na úrovni školy a učitelského sboru.

1.3 Doprovodná zjištění z modulu TALIS-PISA link

Zjištění prezentovaná v této kapitole zaměřené na školní klima je možné sekundárně doplnit analýzou dat z databáze TALIS-PISA link, která umožňuje propojit odpovědi učitelů, ředitelů a žáků. Výhodou analýzy učitelského souboru z databáze TALIS-PISA link navíc je, že jsou v něm z důvodu zajištění reprezentativity výběru na učitele patnáctiletých žáků zapojených do šetření PISA zahrnuti učitelé z více druhů škol, tedy kromě základních škol a víceletých gymnázií také učitelé čtyřletých gymnázií, středních odborných škol s maturitou a středních odborných učilišť bez maturity, což nám umožní porovnat situaci rovněž mezi nimi.

Data získaná od žáků v rámci šetření PISA je v tomto případě možné využít k rozšíření informací o prostředí škol, v nichž učitelé působí, skrze jejich zprůměrování na úroveň školy a propojení k jednotlivým učitelům. Nabízí se nám tak možnost sledovat, nakolik deklarované odpovědi žáků na úrovni školy souvisejí s deklarovanými odpověďmi učitelů. Můžeme tedy ověřit, jak se s jednotlivými druhy stresu, vysvětlovanými v předchozí části textu, pojí například negativní pocity žáků ve škole ve smyslu šikany, pohled žáků ve škole na míru vedení výuky učitelem či přidavne průměrné skóre žáků ze čtení.

Vystavení šikaně (BEINGBULLIED)

“Ostatní žáci mě záměrně nezapojovali do různých záležitostí.”

“Ostatní žáci se mi posmívali.”

“Ostatní žáci mi vyhrožovali.”

Index sledující, do jaké míry se žák cítí být obětí šikany ze strany svých spolužáků, ať už slovní či přímo fyzické. Šetření PISA 2018 se dotazovalo žáků, jak často během posledních 12 měsíců měli zkušenost s několika situacemi ve škole nebo na sociálních sítích. Index obětí šikany je konstruován ze tří takových otázek.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více žák pociťuje míru vystavení těmto situacím.

Vedení výuky učitelem (DIRINS)

“Učitel stanoví jasné cíle výuky.”

“Učitel se nás ptá, zda jsme porozuměli probírané látce.”

“Na začátku hodiny nám učitel stručně připomene látku z minulé hodiny.”

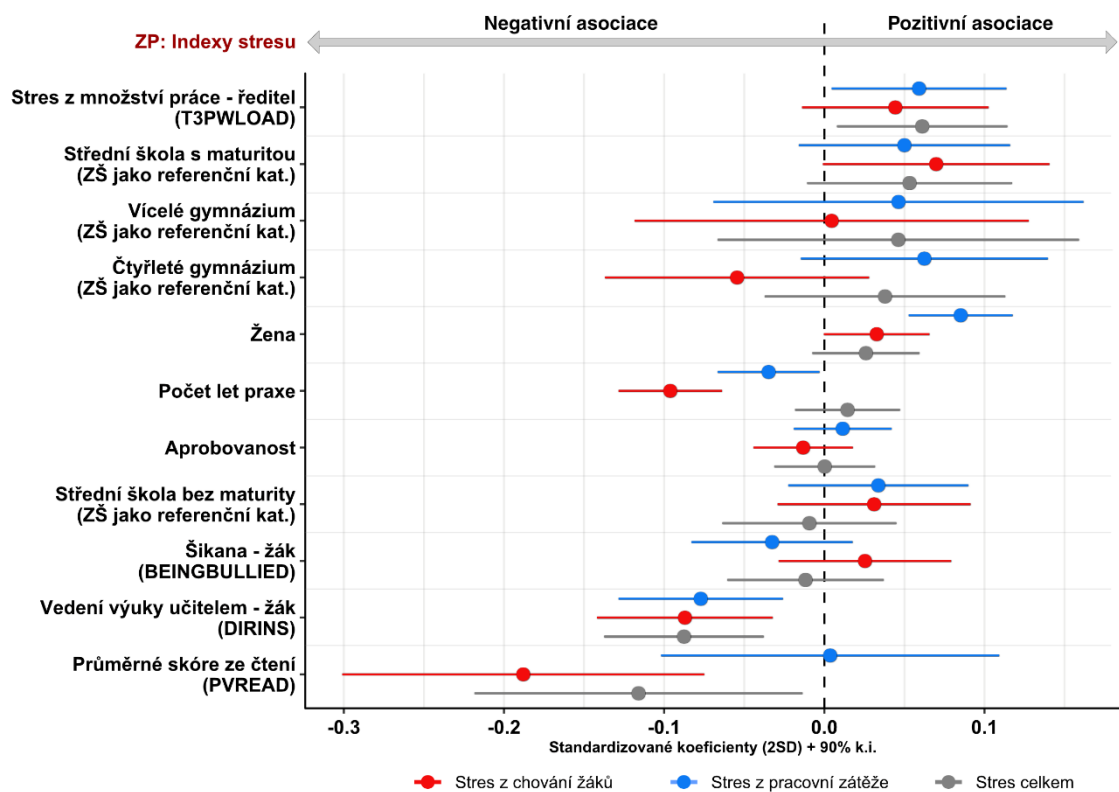
“Učitel nám říká, co se musíme naučit.”

Index sledující, do jaké míry, z pohledu žáka, učitel využívá některé metody vedení výuky. Index je konstruován z několika otázek.

Vyšší hodnoty indexu značí častější využívání sledovaných dílčích metod pro vedení výuky ze strany učitele.

Z výsledků modelů je patrné, že se stres učitelů zřejmě může pojít se stresem, který pociťuje ředitel. S růstem deklarované míry stresu z pracovní zátěže ředitele ve škole narůstá jak učitelem uváděná míra stresu z pracovní zátěže, tak míra jeho obecného stresu. Hodnota koeficientu u stresu z chování žáků je kladná rovněž u proměnné zachycující negativní pocity žáků ve škole ve smyslu jejich potýkání se s šikanou, nicméně konfidenční interval v tomto případě protíná nulu. To ovšem neplatí pro další proměnnou získanou zprůměrováním odpovědi žáků, a sice proměnnou zachycující, nakolik podle žáků učitelé ve škole vedou výuku. Vztah je v tomto případě u všech druhů stresu negativní, což znamená, že se vyšší míra přesvědčení žáků ve škole o tom, že učitel vede výuku, pojí s nižšími úrovněmi stresu učitele. Negativní hodnoty koeficientů jsou patrné rovněž u průměrného skóre žáků ve škole ze čtení v případě stresu z chování žáků a celkového stresu z profese, což jinak řečeno znamená, že učitelé ve školách, v nichž žáci dosahují lepších výsledků, mohou pociťovat nižší úroveň obou druhů stresu. Co se týče druhů škol, můžeme z výsledku modelů pozorovat kladné hodnoty koeficientů ve všech případech stresu u kategorií středních škol s maturitou a víceletých gymnázií v porovnání s referenční kategorií základních škol, obdobně je to s výjimkou stresu z chování žáků u čtyřletých gymnázií a s výjimkou celkového stresu rovněž u středních škol bez maturity. Ve všech případech jsou ovšem patrné poměrně široké konfidenční intervaly, které navíc vždy protnou nulu. Vzhledem k limitům vyplývajícím z výběru učitelů je však těžké činit o rozdílech mezi druhy škol obecnější závěry.

SOUSTAVA MODELŮ 4 | Stres učitele – TALIS-PISA link



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Kapitola se zabývala individuálními a interními faktory ovlivňujícími fungování učitelů a vztahy mezi učiteli na pracovišti a s tím souvisejícími jevy. Jednou z klíčových problematik, která se zde řešenými jevy úzce souvisí, je pak samotný vztah učitelů a žáků, s pomocí šetření TALIS 2018 z pohledu nikoli žáků, ale samotných učitelů. Této problematice se šířeji věnuje následující kapitola.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '2' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

2

Problémové třídy

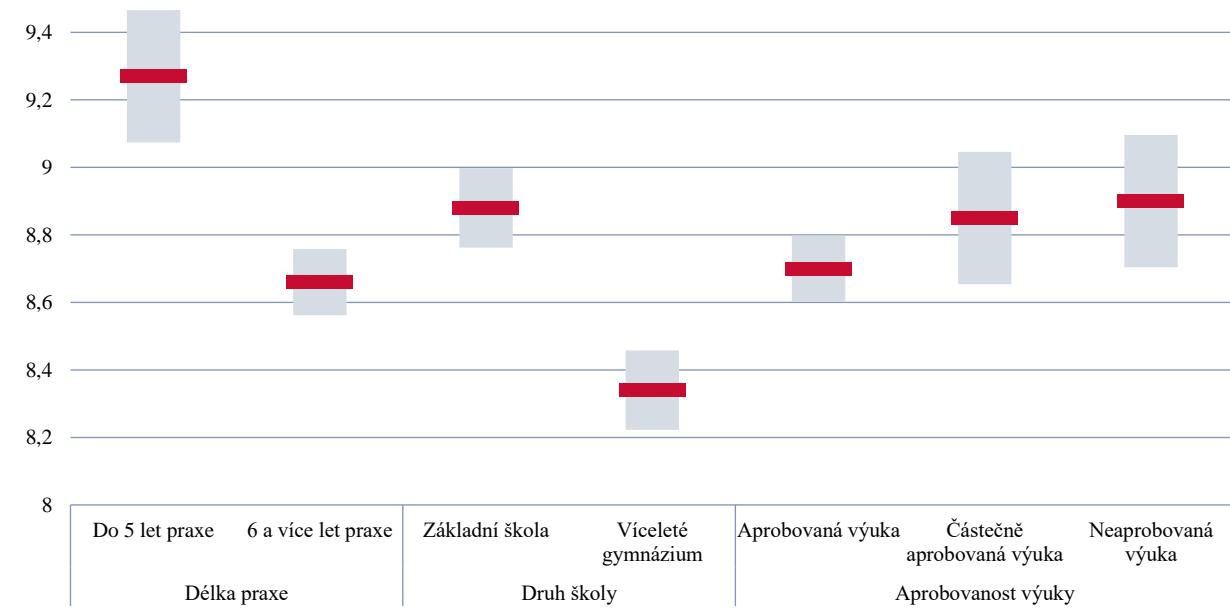
2 PROBLÉMOVÉ TŘÍDY

Častým zájmem mezinárodních i národních šetření v edukačních vědách a jedním z nejsilnějších negativních faktorů ovlivňujících proces vzdělávání žáků (po nízkém SES žáka) je rušivé třídní klima. Šetření TALIS 2018 se zaměřuje výhradně na vnímání tohoto problému očima učitelů, kteří se vyjadřují ke svým třídám a jsou tak schopni často lépe odhadnout nastavené třídní klima, než jak to dokážou samotní žáci nebo ředitel školy. Problémové třídy, charakteristické častým vyrušováním žáků, nepozorností, obecně nízkou disciplínou, snahou učitele o zklidnění žáků, čímž dochází k významné ztrátě času potřebného pro zvládnání vyučované látky apod., mohou v konečném důsledku vést až k narušení standardního procesu vzdělávání a k horším výsledkům žáků v různých testech gramotností. Šetření TALIS 2018 se zaměřovalo především na učitelem vnímaný pořádek/disciplínu v rámci vyučování, eventuálně na multikulturní třídy a třídy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v rámci této kapitoly je nicméně problematika problémových tříd vztahována k osobě samotného učitele a nastaveným vztahům mezi žákem a učitelem, a to pohledem samotného učitele, jeho sebedůvěry ve zvládnání obtížných situací a jeho psychické pohody.

2.1 Deskriptivní zjištění

Základní obrázek poskytuje index disciplinárního klimatu, který ukazuje, do jaké míry se učitelé musí vypořádávat se situacemi narušujícími disciplínu ve třídě. Graf 32 sleduje tento index v třídění dle jednotlivých základních třídících faktorů – délky praxe, druhu školy a aprobovanosti výuky daného učitele. Nejhuře vnímají pořádek a disciplínu ve třídě učitelé s kratší praxí a také učitelé základních škol, což, jak bude prezentováno níže, koresponduje např. se stresem učitele z chování žáků. Rozdíly v těchto dvou kategoriích jsou statisticky významné. Naopak nelze nalézt statisticky významné rozdíly ve vnímání pořádku a disciplíny ve třídě z pohledu aprobovanosti výuky daného učitele. Učitelé, kteří vyučují své předměty čistě aprobovaně, vnímají disciplínu ve třídě de facto stejně jako učitelé, kteří učí částečně či zcela neaprobovaně. Lze zaznamenat určitý vzestupný trend indexu, což by napovídalo vnímání horší disciplíny ve třídě ze strany učitelů, kteří učí neaprobovaně, ale věcně je rozdíl pouze minimální – v řádu desetin.

GRAF 32 | Průměr indexu disciplinárního klimatu třídy pohledem učitele dle jednotlivých třídících faktorů



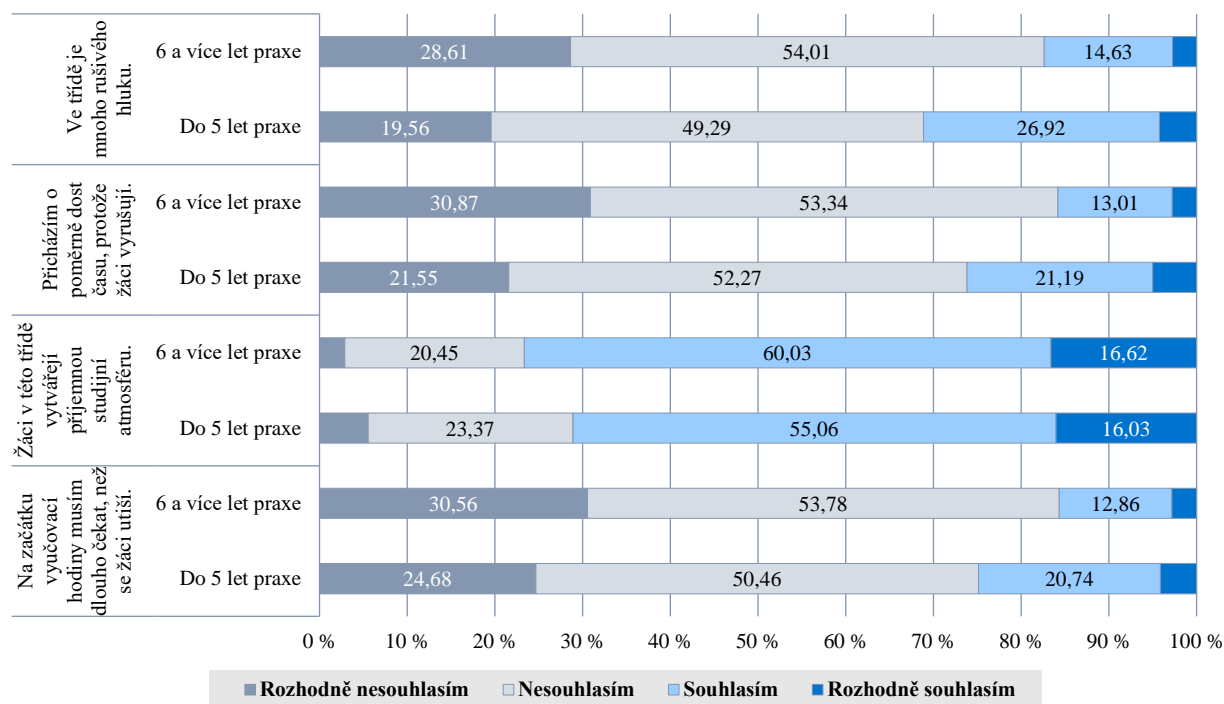
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Proč právě učitelé s kratší praxí a učitelé základních škol vnímají disciplínu ve třídě huře než jejich kolegové s praxí delší či z víceletých gymnázií, mohou napovědět grafy 33 a 34 prezentující procentuální podíly učitelů dle jednotlivých odpovědí na otázky, ze kterých je konstruován index disciplíny. Se všemi otázkami sledujícími nedisciplinovanost žáků učitelé s kratší praxí souhlasí více než jejich kolegové s praxí delší. Naopak u otázky sledující, zda žáci vytvářejí ve třídě příjemnou atmosféru, odpovídají častěji kladně učitelé s praxí delší. Zaznamenané rozdíly jsou ovšem relativně malé, i když v mnoha případech statisticky významné.

V případě odpovědi učitelů na totožné otázky dle druhu školy, na které vyučují, zaznamenáváme totožné rozdíly. Zejména při odpovědi na otázku, zda žáci vytvářejí příjemnou atmosféru, učitelé víceletých gymnázií častěji odpovídají kladně. Jedná se pravděpodobně o efekt složení dané školy/třídy – mj. i z pohledu socioekonomické struktury žáků.

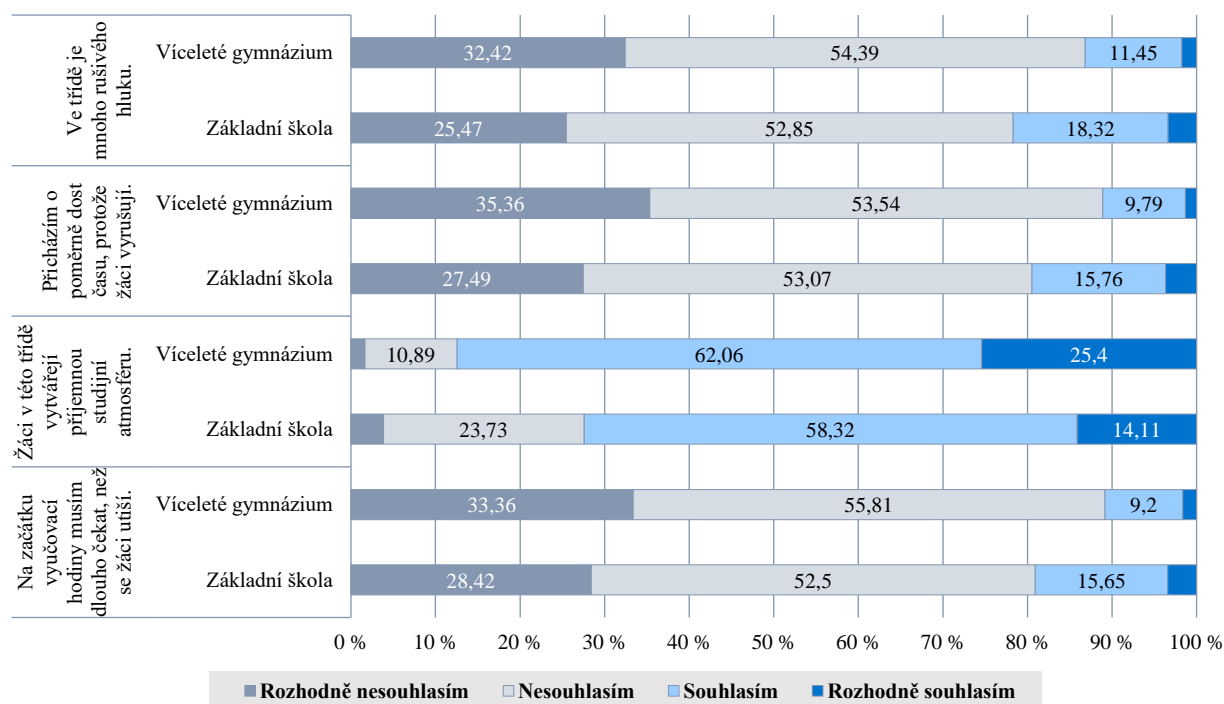
GRAF 33 | Podíly učitelů dle odpovědi na otázky disciplinárního klimatu a délky pedagogické praxe



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost v každé kategorii v rozmezí 1–5 % (vyšší chybovost u větších kategorií).

GRAF 34 | Podíly učitelů dle odpovědi na otázky disciplinárního klimatu a dle druhu školy



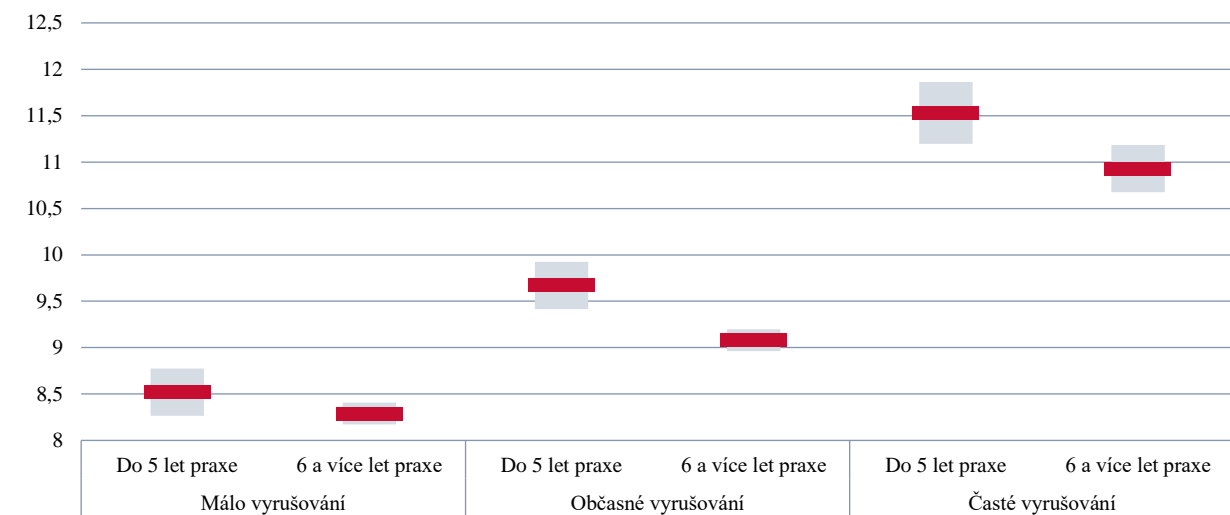
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Chybovost v každé kategorii v rozmezí 1–5 % (vyšší chybovost u větších kategorií).

Jak bylo řečeno v první kapitole, významným faktorem ovlivňujícím výuku celkově je psychické nastavení učitele, zejména subjektivně pocíťovaný stres. Oslabená disciplína ve třídě může vést ke zvyšování stresu učitele z chování žáků, oslabování jeho spokojenosti či motivace a ve výsledku se recipročně projevovat v dalším zhoršování dosahovaných výsledků žáků.

Graf 35 sleduje průměr indexu stresu z chování žáků dle míry, do jaké žáci v hodinách vyrušují, tříděno dle délky pedagogické praxe učitele. Lze říci, že s narůstající mírou vyrušování ve třídě roste i rozdíl mezi učiteli začínajícími a učiteli zkušenějšími, co se stresu týká. Jak bylo prezentováno již v první kapitole, učitelé s delší pedagogickou praxí jsou zjevně odolnější proti stresu z problémového chování žáků ve srovnání se svými kolegy s pouze několikaletou pedagogickou praxí.

GRAF 35 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle míry vyrušování třídy a délky praxe učitele

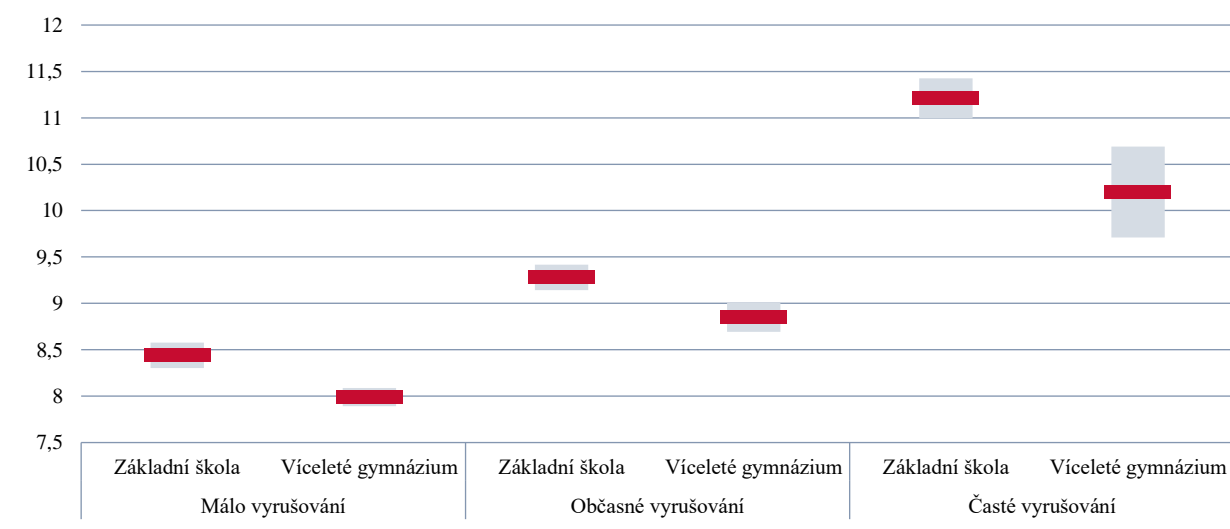


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud sledujeme stejnou problematiku pohledem druhu školy, na které učitel vyučuje, o něco podrobněji než v úvodním grafu, je patrné, že i zde jsou statisticky významné rozdíly v míře stresu z chování žáků mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Učitelé víceletých gymnázií udávají nižší stres z chování žáků než jejich kolegové ze základních škol, což pravděpodobně do značné míry souvisí se socioekonomickou skladbou dané třídy. Šetření TALIS 2018 takové údaje bohužel nesbíralo, pro ověření tohoto zjištění je proto nutné využití jiných datových zdrojů.

GRAF 36 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle míry vyrušování třídy a druhu školy



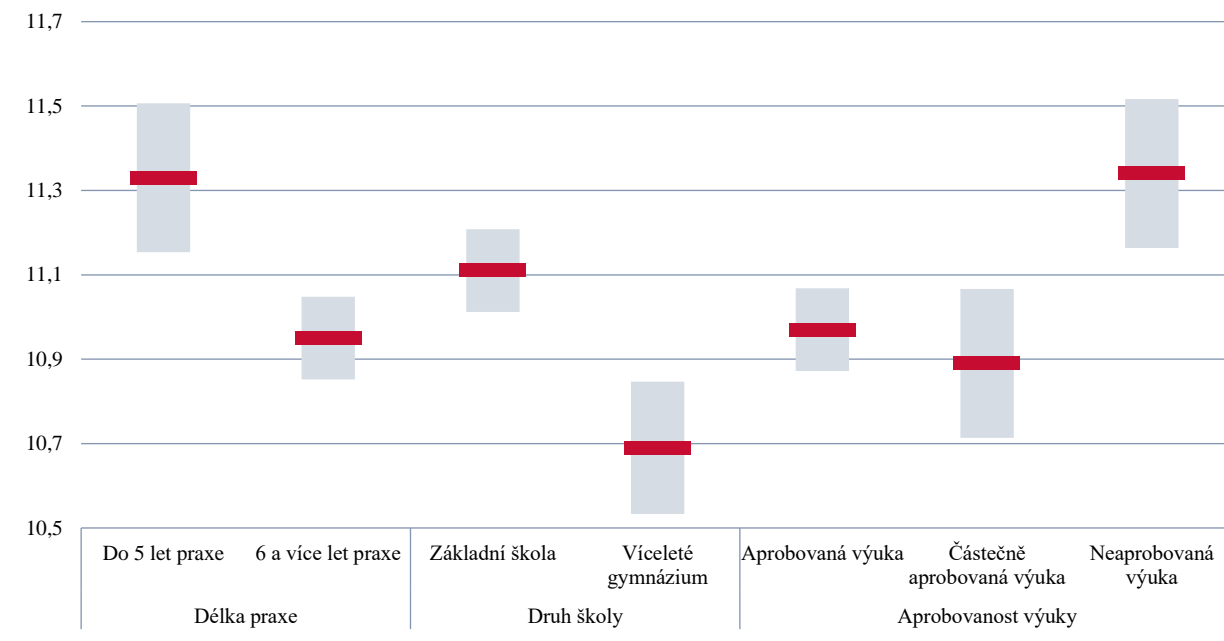
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Problematika rušivého třídního klimatu úzce souvisí s problematikou osvojování si kompetencí ke zvládnání obtížných situací ze strany učitelů. Jedním typem takových kompetencí je zvládnutí metod třídního managementu, tedy schopnost kompenzovat eventuální negativní působení rušivého třídního klimatu. Učitel je v takovém případě schopen utišit hluk způsobovaný žáky ve třídě, dokáže udržet disciplínu a pokračovat ve standardní výuce, aniž by docházelo k významné ztrátě času potřebného k probrání látky. Šetření TALIS 2018 měří nejen to, jak často učitelé využívají kompetence k třídnímu managementu, ale také to, jakou sebedůvěru ve využití vlastních kompetencí třídního managementu učitelé cítí.

Graf 37 sleduje první variantu, index třídního managementu, měřícího míru, do jaké učitelé třídní management využívají v problémových třídách, tříděných dle základních proměnných. Obdobně jako v případě míry pořádku v hodinách dle indexu disciplíny, metody třídního managementu častěji používají učitelé s kratší pedagogickou praxí a učitelé základních škol. Četnost využití třídního managementu zcela zjevně souvisí s mírou samotného narušování pořádku žáky ve třídě, jak ukazuje následující graf 38, kde s mírou vyrušování významně stoupá i míra využití právě metod třídního managementu. Překvapivým zjištěním je statisticky významný rozdíl v případě aprobovanosti výuky. Ti učitelé, kteří vyučují všechny své předměty neaprobované, využívají metody třídního managementu častěji než učitelé, kteří alespoň část předmětů vyučují aprobovaně. Nemáme dostatečně podrobná data ke spolehlivému zjištění příčiny, je nicméně pravděpodobné, že častější využívání třídního managementu nesouvisí s kompetenční (ne)vybaveností učitele vyučujícího neaprobované, ale spíše se vztahy mezi učitelem a žáky, jak je prezentováno níže. Nemůžeme spolehlivě říci, zda neaprobovaná výuka u daného učitele je standardem na dané škole, nebo se jedná o výjimečnou a dočasnou výuku třídy v předmětu, pro který učitel nemá formální aprobaci, ale v zájmu zajištění výuky třídu vyučovat musí. Druhou variantu by podporovala zjištění ohledně vztahu mezi žáky a učiteli, který bude z pochopitelných důvodů nižší u učitelů, kteří předmět vyučují neaprobované, pokud jsou teze o dočasné výuce správné.

GRAF 37 | Průměr indexu využití třídního managementu dle jednotlivých třídních faktorů



Zdroj: TALIS 2018

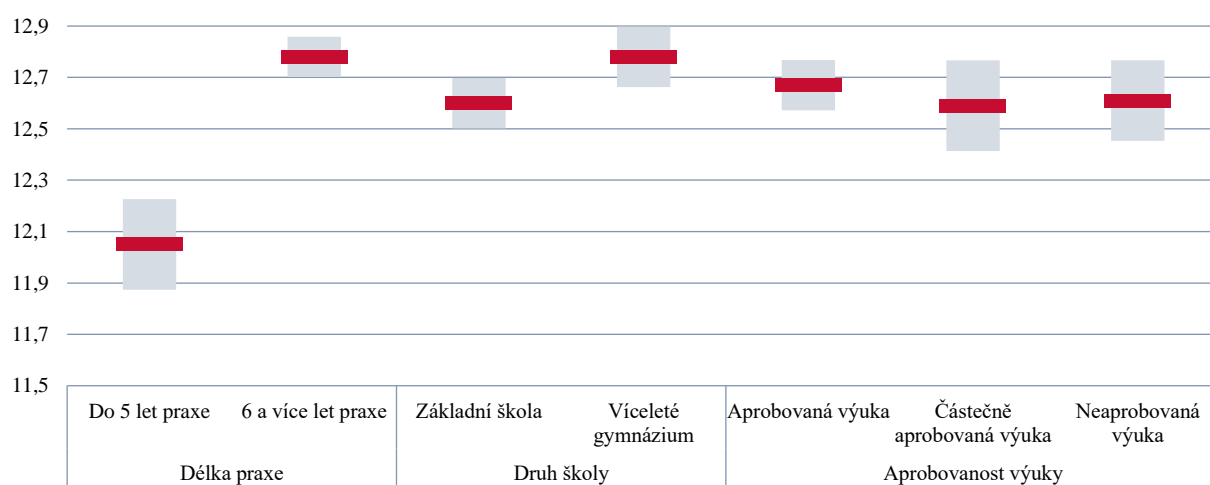
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 38 | Průměr indexu využití třídního managementu dle míry vyrušování žáků v hodinách

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Problematiku kompetencí ke zvládnutí třídního managementu doplňuje graf 39 sledující sebedůvěru v uplatňování těchto kompetencí dle jednotlivých třídících faktorů. Je jasně zřetelné, že učitelé s kratší praxí disponují výrazně nižší sebedůvěrou (nikoli nominálně, ale velikostí rozdílu) v uplatňování kompetencí třídního managementu ve srovnání se svými kolegy s delší pedagogickou praxí. Pokud bychom zjištění přeložili do srozumitelné modelové situace, začínající učitelé mohou disponovat dostatečnými kompetencemi třídního managementu pocházejícími z formálního vzdělávání, ale získání sebedůvěry v jejich reálném využívání zabere čas. Po několika letech praxe se míra sebedůvěry v užití kompetencí třídního managementu zvyšuje. Obdobně lze argumentovat v případě rozdílů mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Přestože stále existuje rozdíl průměrů, tento není statisticky významný, což koresponduje s předchozím zjištěním o častějším využívání kompetencí třídního managementu učiteli základních škol. Učitelé základních škol zjevně nezaostávají výrazně za učiteli víceletých gymnázií, co se týká vybavenosti a sebedůvěry v užití kompetencí třídního managementu, základní školy jsou však složitější prostředí s častější potřebou aktivního využívání takových kompetencí. Lze položit tezi o existenci kumulativního efektu, kdy nejhůře situaci vnímají učitelé začínající, kteří zároveň působí na základních školách s ne příliš přívetivou socioekonomickou strukturou či začínají učit obecně ve třídách s výchovnými problémy a problémy s disciplínou. S výše položenou tezí koresponduje i třídění dle aprobovanosti výuky. Učitelé vyučující neaprobovaně nezaostávají za svými kolegy co do sebedůvěry v uplatnění kompetencí k třídnímu managementu, častější využití těchto kompetencí jde zřejmě na vrub složitějším vztahům mezi učitelem a žáky či dalším problémům, nikoli na vrub uvažované a často zmiňované nekompetentnosti učitelů vyučujících neaprobovaně.

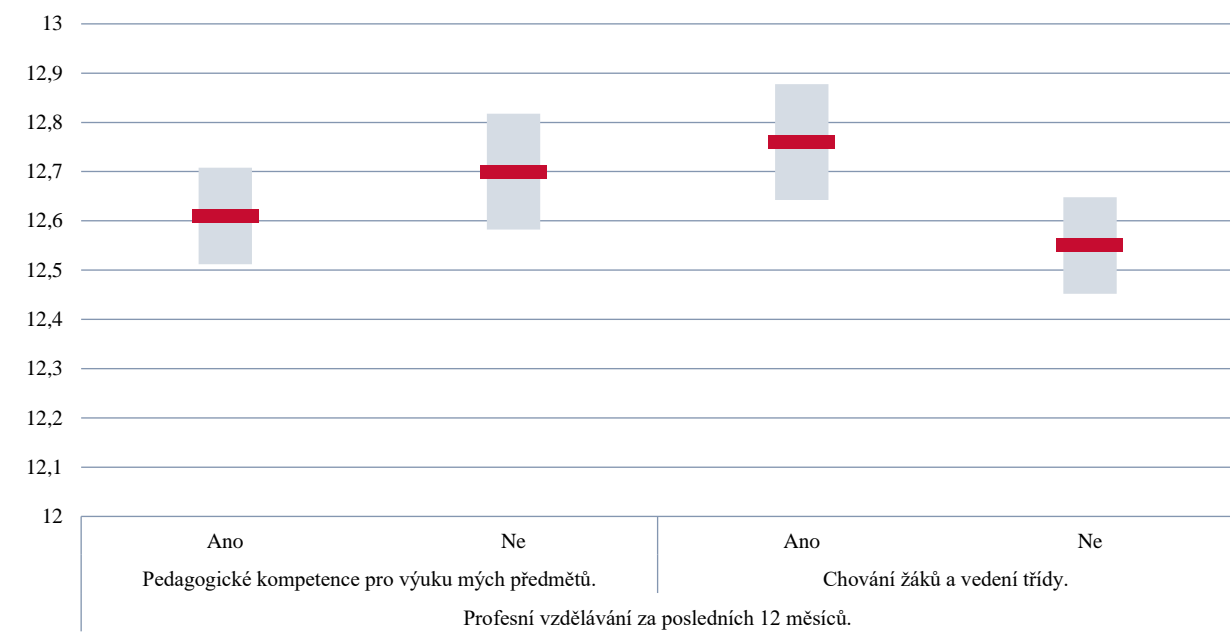
GRAF 39 | Průměr indexu sebedůvěry ve zvládnutí třídního managementu dle jednotlivých třídících faktorů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Šetření TALIS 2018 zjišťovalo témata, která byla součástí DVPP jednotlivých učitelů za posledních 12 měsíců, což do jisté míry pomáhá odhalit témata, která jsou pro učitele zjevně aktuální a potřebná ve vztahu ke zvládnutí vyskytujících se problémů ve výuce. Graf 40 sleduje dvě vybraná témata ve vztahu k získané sebedůvěře učitelů ve zvládnutí kompetencí třídního managementu. Učitelé, kteří za posledních 12 měsíců absolvovali kurzy a aktivity DVPP pro získání obecných pedagogických kompetencí pro výuku jimi vyučovaných předmětů, se statisticky významně neliší v sebedůvěře ve zvládnutí kompetencí třídního managementu od svých kolegů, kteří takový kurz neabsolvovali. Jiný průběh dat ovšem vidíme v případě absolvování kurzů DVPP přímo zaměřených na chování žáků a vedení třídy. Učitelé, kteří takový kurz absolvovali v posledních 12 měsících, pociťují statisticky významně vyšší míru sebedůvěry ve zvládnutí kompetencí k třídnímu managementu než jejich kolegové, kteří takový kurz neabsolvovali. Nominálně je ovšem rozdíl v řádu několika desetin, posílení sebedůvěry je pouze dílčí a je nutné toto doplnit buď dalšími aktivitami DVPP, nebo se spoléhat na využití a posilování kompetencí přímo v praxi.

GRAF 40 | Průměr indexu sebedůvěry ve zvládnutí třídního managementu dle vybraných absolvovaných témat v rámci DVPP za posledních 12 měsíců

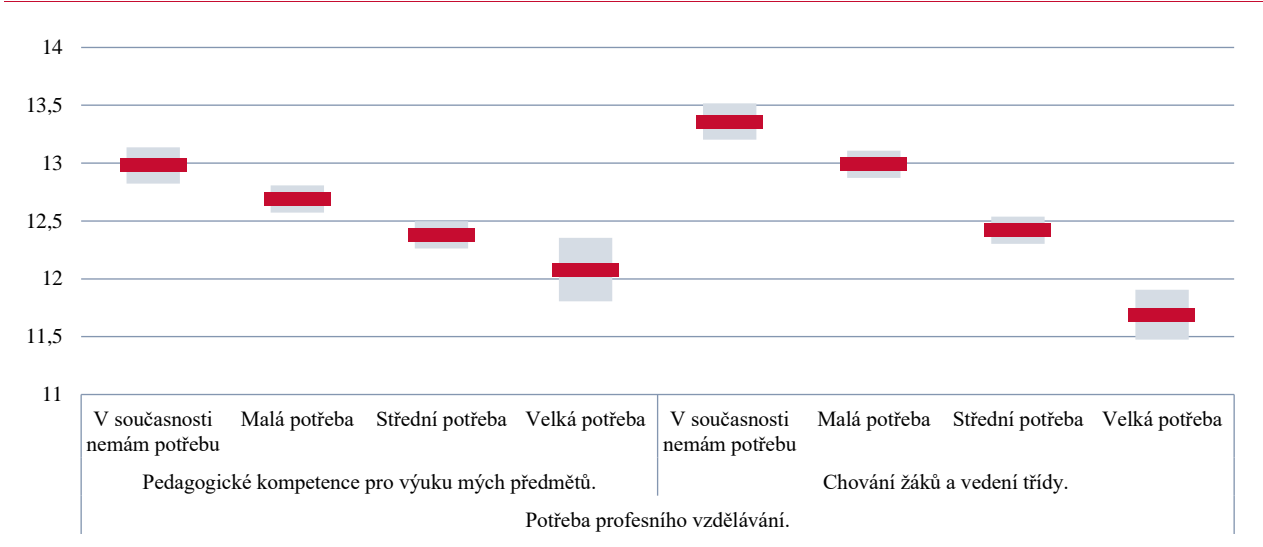


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pro doplnění obrázku o dané problematice graf 41 prezentuje učitelé vnímanou potřebu absolvování vybraných témat v rámci DVPP dle míry sebedůvěry ve zvládnutí kompetencí třídního managementu. V obou tématech ti učitelé, kteří disponují slabší sebedůvěrou v uplatnění kompetencí třídního managementu, zároveň pociťují silnou potřebu tato témata absolvovat. Dle průběhu dat lze předpokládat silnější vztah mezi sebedůvěrou a potřebou absolvování těchto témat v případě chování žáků a vedení třídy. Samotní učitelé si uvědomují, že nemají dostatečnou sebedůvěru v uplatnění těchto kompetencí, a snaží se tímto směrem vést i případné aktivity v rámci DVPP pro zvyšování kompetencí.

GRAF 41 | Průměr indexu sebedůvěry ve zvládnání třídního managementu dle potřeby absolvování vybraných témat v rámci DVPP



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Zlepšování kompetencí třídního managementu může být asociováno i s dalšími charakteristikami učitelů. Předpokládané základní vztahy lze sledovat v případě stresu (zvyšování kompetencí oslabuje stres učitelů) a ve spokojenosti (zvyšování kompetencí zvyšuje i spokojenost). Graf 42 sleduje průměr indexu stresu z chování žáků v asociaci s důvěrou učitele ve zvládnání kompetencí třídního managementu. Ti učitelé, kteří udávají vysokou důvěru ve vlastní kompetence k třídnímu managementu, mají také statisticky významně výrazně nižší průměr indexu stresu z chování žáků. A naopak učitelé, kteří udávají pouze malou důvěru ve vlastní kompetence třídního managementu, jsou zároveň ti učitelé, kteří udávají silný stres z chování žáků. V této fázi nejsme schopni odlišit, jakým směrem vztah působí, zda nedostatečná důvěra v kompetence způsobuje zhoršování stresu, nebo naopak stres z chování žáků vede i k oslabování sebedůvěry učitele v uplatňování kompetencí třídního managementu. Pravděpodobná je určitá kovariance, kdy proměnné spolupůsobí ve složité matici vztahů, aniž by musely nutně navazovat svými efekty jedna na druhou.

Podobně lze charakterizovat asociaci sebedůvěry učitele v uplatnění kompetencí třídního managementu a celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí. Učitelé, kteří disponují vysokou důvěrou ve vlastní kompetence k třídnímu managementu, jsou zároveň ti, kteří udávají vyšší celkovou spokojenost s pedagogickou profesí, a naopak. Je důvodné očekávat, že stres učitele, jeho spokojenost, sebedůvěra v různých oblastech a řada dalších proměnných spolu působí ve složité matici asociací, kterou lépe vystihují modely ke konci kapitoly.

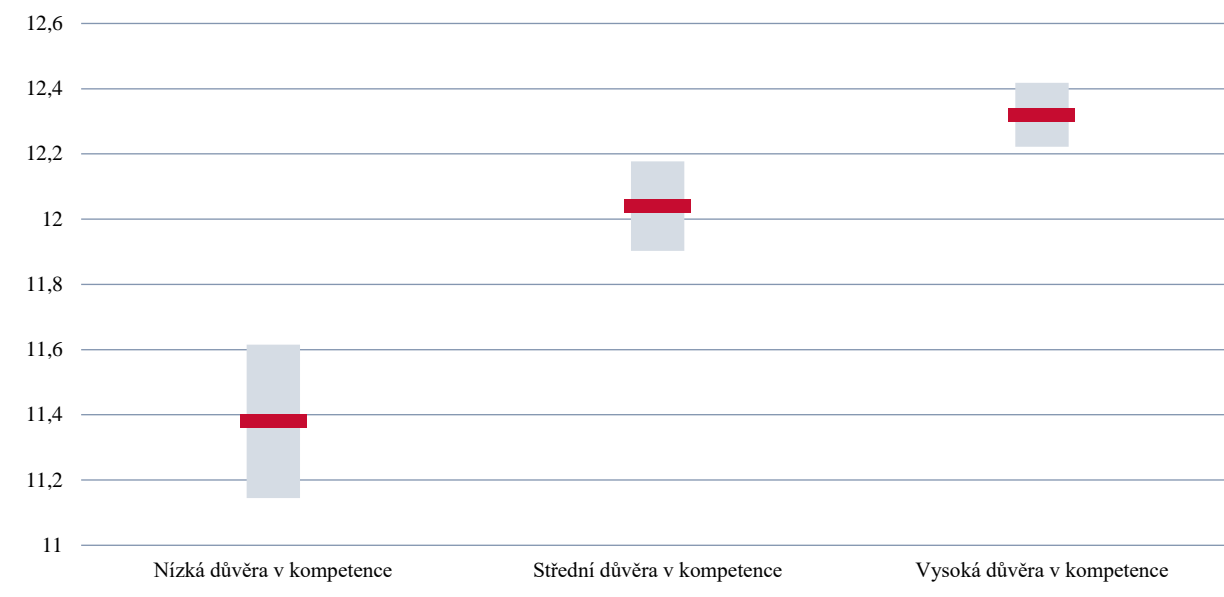
GRAF 42 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle sebedůvěry učitele ve vlastní kompetence v třídním managementu



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 43 | Průměr indexu celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí dle udávané míry sebedůvěry ve vlastní kompetence v třídním managementu

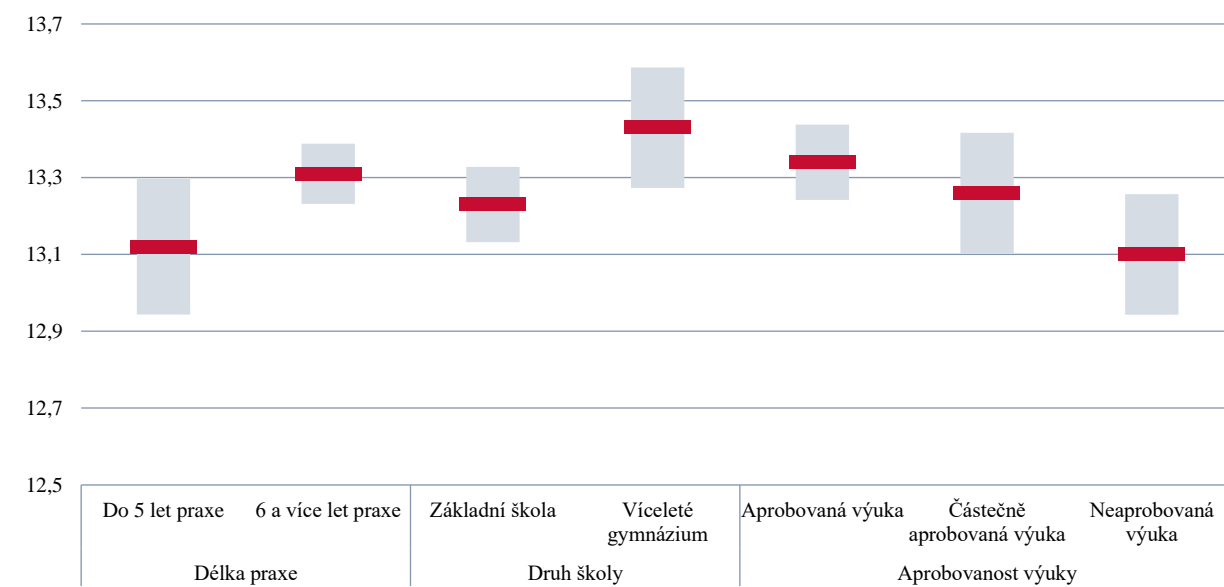


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Předložená sekundární analýza několikrát odkazuje na proměnnou vztahů mezi učitelem a žáky jako na jeden z intervenujících faktorů. Neformální klima ve třídě a vztahy mezi učitelem a žáky může být potenciálně důležitější než formální kompetence učitelů. Graf 44 sleduje tuto problematiku pomocí indexu vztahu mezi učitelem a žáky dle jednotlivých třídicích faktorů. V rámci jednotlivých třídění nejsou rozdíly statisticky významné, avšak lze pozorovat vyšší průměr indexu blížící se statistické významnosti, tedy lepší vztahy mezi učitelem a žáky, u učitelů s delší pedagogickou praxí oproti učitelům začínajícím a u učitelů víceletých gymnázií oproti učitelům základních škol. Rovněž v případě míry aprobovanosti výuky lze zaznamenat již statisticky významný rozdíl v průměru mezi učiteli, kteří učí všechny předměty aprobovaně, a učiteli, kteří učí všechny předměty neaprobovaně. Opět to však nevypovídá o kompetencích daného učitele, jako spíše o unikátním vztahu mezi učitelem a žáky. Pro spolehlivé závěry nicméně nemáme dostatečná data, která by naznačila možnost, že taková neaprobovaná výuka je např. dočasná, nebo by naopak potvrdila opak a vrátila tak možnost významné role pedagogických kompetencí.

GRAF 44 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle jednotlivých třídicích faktorů



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Je možné důvodně předpokládat, že zaznamenané rozdíly mezi tříděnými kategoriemi učitelů budou zaznamenané i v případě dalších grafů, kde testujeme asociace s indexem vztahů mezi učitelem a žáky. Avšak jelikož nejsme schopni dostatečně odlišit situace podmíněné kompetencemi učitelů od situací podmíněných např. strukturou třídy aj., jsou trendy dat prezentovány obecně pro všechny učitele.

Graf 45 prezentuje asociaci mezi indexem vztahů mezi učitelem a žáky a mírou celkové spokojenosti učitele. Ti učitelé, kteří uvádějí vysokou spokojenost s pedagogickou profesí, jsou zároveň ti, kteří uvádějí lepší vztahy mezi učitelem a žáky. Naopak ti učitelé, kteří uvádějí malou spokojenost s pedagogickou profesí, jsou zároveň ti, kteří uvádějí spíše horší vztahy mezi učitelem a žáky. Neznáme směr kauzálního působení, ale je pravděpodobné, že potenciální vztah bude fungovat i opačným směrem, tedy že ti učitelé, kteří budou mít se svými žáky dobré vztahy, budou celkově spokojenější. Je pravděpodobná existence recipročního posilování vztahů a kovariance s dalšími proměnnými.

GRAF 45 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle míry celkové spokojenosti učitele s pedagogickou profesí



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Podobný trend jako v případě spokojenosti učitele lze pozorovat v případě sebedůvěry učitele v asociaci s indexem vztahů učitele s žáky. Opět platí, že ti učitelé, kteří udávají vysokou celkovou sebedůvěru (nejen v třídním managementu, ale i ve spojitosti se sebedůvěrou ve výuce), jsou zároveň ti učitelé, kteří uvádějí, že mají dobré vztahy se svými žáky. Vztah je opět takřka lineárně pozitivní, jednotlivé rozdíly průměrů jsou statisticky významné, očekávat lze potenciální obousměrné působení, což mohou pomoci potvrdit regresní modely dále v textu.

GRAF 46 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle míry celkové sebedůvěry učitele

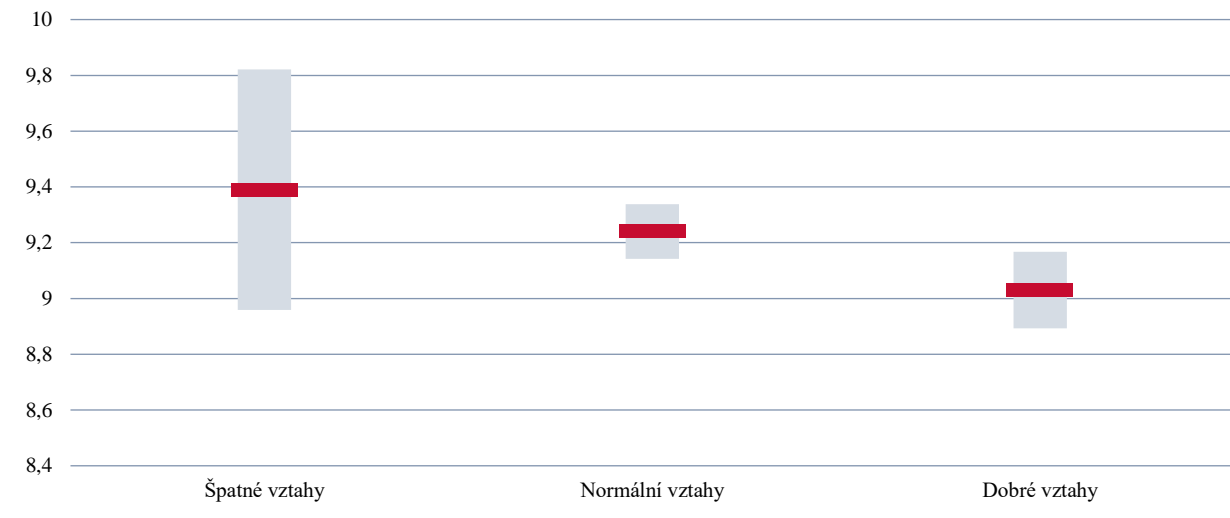


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Mírně odlišný obrázek, který ovšem stále koresponduje s dosavadními zjištěními, je asociace mezi indexem vztahů mezi učitelem a žáky a indexem stresu z chování žáků. Ti učitelé, kteří uvádějí, že mají se svými žáky dobré vztahy, jsou zároveň ti, kteří udávají nižší průměrný stres z chování žáků. Nelze zcela potvrdit téměř lineární, tentokrát negativní, potenciální vztah mezi těmito proměnnými, protože kategorie učitelů se špatnými vztahy s žáky je zatížena velkou chybou. Trend dat nicméně napovídá, že ti učitelé, kteří mají se svými žáky špatné vztahy, vykazují zároveň silnější stres z chování žáků. Chybou je výsledkem velmi malého počtu případů učitelů, kteří by se svými žáky měli vyloženě špatné vztahy.

GRAF 47 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle udávaných vztahů mezi učitelem a žáky

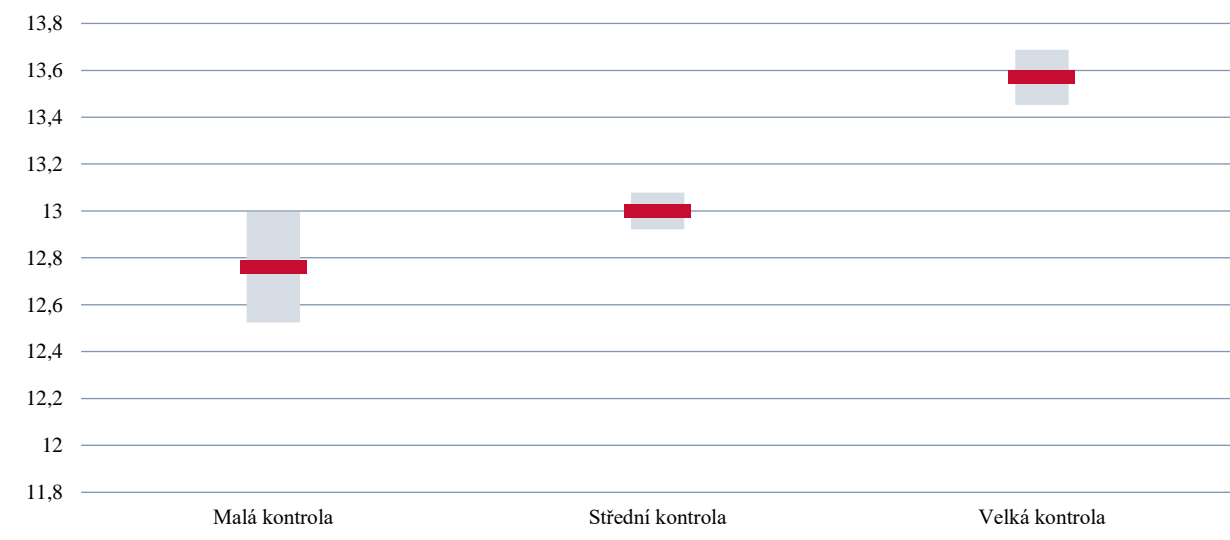


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Poslední sledovanou asociací v problematice vztahů učitele s žáky je učitelem uváděná míra autonomie v rámci třídy, tedy pocit z toho, že učitel má kontrolu nad plánováním výuky pro danou třídu. Dle grafu 48 platí, že ti učitelé, kteří udávají autonomii ve vedení třídy jako vysokou, tedy mají nad třídou velkou kontrolu, mají zároveň se svými žáky dobré vztahy. Naopak ti učitelé, kteří nemají třídu pod kontrolou, mají se svými žáky vztahy spíše špatné. To pravděpodobně poukazuje na fakt, že musí panovat určitá synergie mezi učitelem a žáky, a tato synergie se musí budovat a neustále posilovat. Pokud není budována, posilována a vztahy mezi učitelem a žáky jsou špatné, otevírají se dveře působení dalších rušivých elementů v čele se stresem učitele, který dále negativně působí na motivaci učitele, jeho spokojenost a další faktory.

GRAF 48 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle míry udávané spokojenosti učitele s autonomií hodnocené třídy



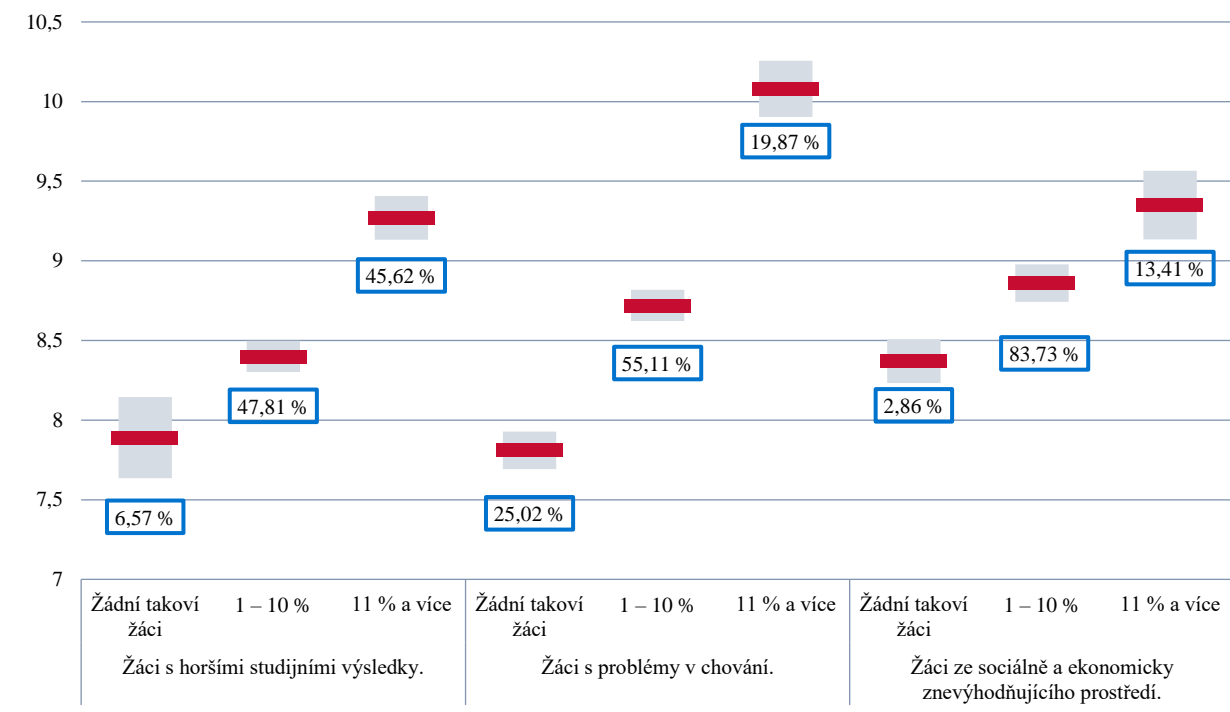
Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Předchozí zjištění často vypovídala spíše o struktuře dané třídy než o kompetencích učitele a reálně uplatňovaných metodách. Šetření TALIS 2018 se učitelů při charakterizování třídy, k níž se vztahují některé z odpovědí, dotazovalo též na její strukturu z hlediska různých typů žáků. V kontextu problematických tříd jsou sledovány třídy s žáky s horšími studijními výsledky, žáci s problémy v chování a žáci ze znevýhodněného prostředí (zpravidla na základě nízkého socioekonomického statusu žáka).

Graf 49 prezentuje data z indexu měřícího vnímanou disciplínu učitelem v hodinách dle procentuálního podílu žáků ve třídě s různými problémy, jež mohou mít na disciplínu vliv. Uvedeny jsou i výchozí podíly učitelů, kteří vyučují ve třídách s takovou strukturou žáků (napříč prezentovanými indexy se struktura učitelů co do charakteristiky tříd liší pouze o chybějící hodnoty – missing values – v rámci dané otázky). Lze říci, že čím větší je podíl žáků s horšími výsledky, problémy v chování nebo žáků pocházejících ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí v dané třídě, tím spíše učitel vnímá horší disciplínu v této třídě a naopak. Rozdíly průměrů mezi jednotlivými kategoriemi jsou statisticky významné. Nepřekvapivě je nejhůře disciplína v hodinách vnímána učiteli, kteří vyučují ve třídách s 11 a více procenty žáků s problémy v chování. Ostatní kategorie jsou prakticky srovnatelné, s o něco hůře vnímanou disciplínou u učitelů, kteří vyučují ve třídách s vyšším podílem žáků pocházejících ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí, ve srovnání s učiteli, kteří vyučují ve třídách s žáky s horšími studijními výsledky.

GRAF 49 | Průměr indexu disciplinárního klimatu ve třídě dle procenta žáků v různě strukturovaných třídách

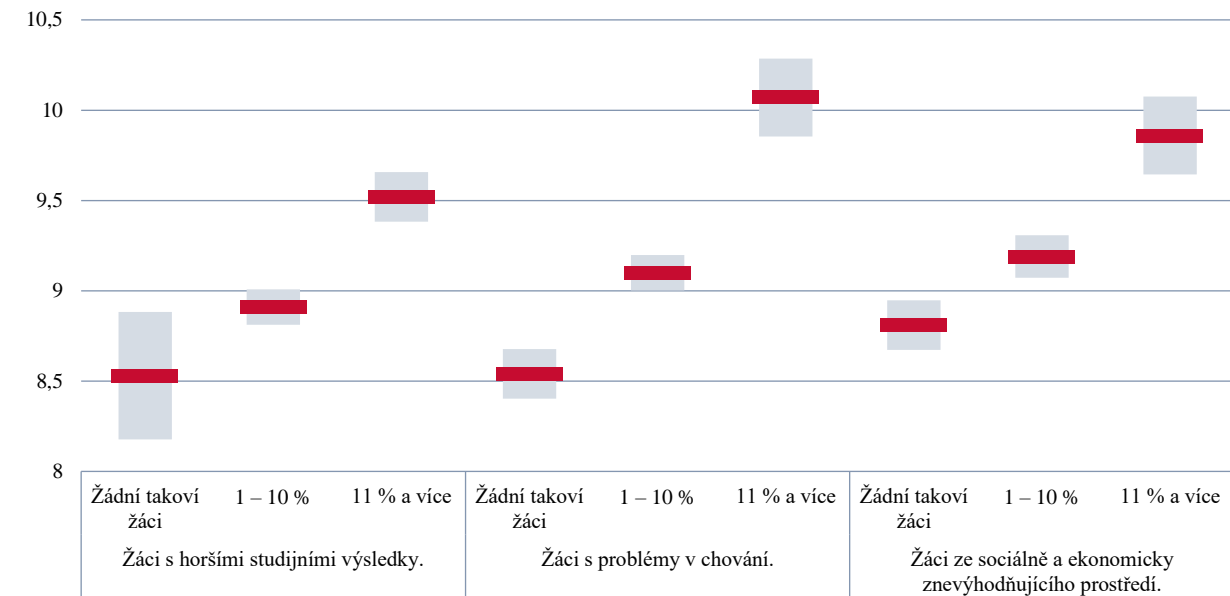


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Jak bylo mnohokrát zmíněno výše v této zprávě, struktura třídy z hlediska problémovosti žáků může mít vliv na přístup učitele k takovým žákům, budování vztahů a ve výsledku i na stres z chování takových žáků. Graf 50 sleduje asociaci mezi strukturou třídy v kontextu problémových žáků a indexu stresu chování žáků. Podobně jako v případě samotné disciplíny v hodinách, i zde platí, že čím více daný učitel vyučuje ve třídách s vyšším podílem problémových žáků různého typu, tím vyšší stres z chování žáků pociťuje a naopak. Charakter průběhu dat se téměř překrývá s vnímáním disciplíny z pohledu učitele.

GRAF 50 | Průměr indexu stresu z chování žáků dle procenta žáků v různě strukturovaných třídách

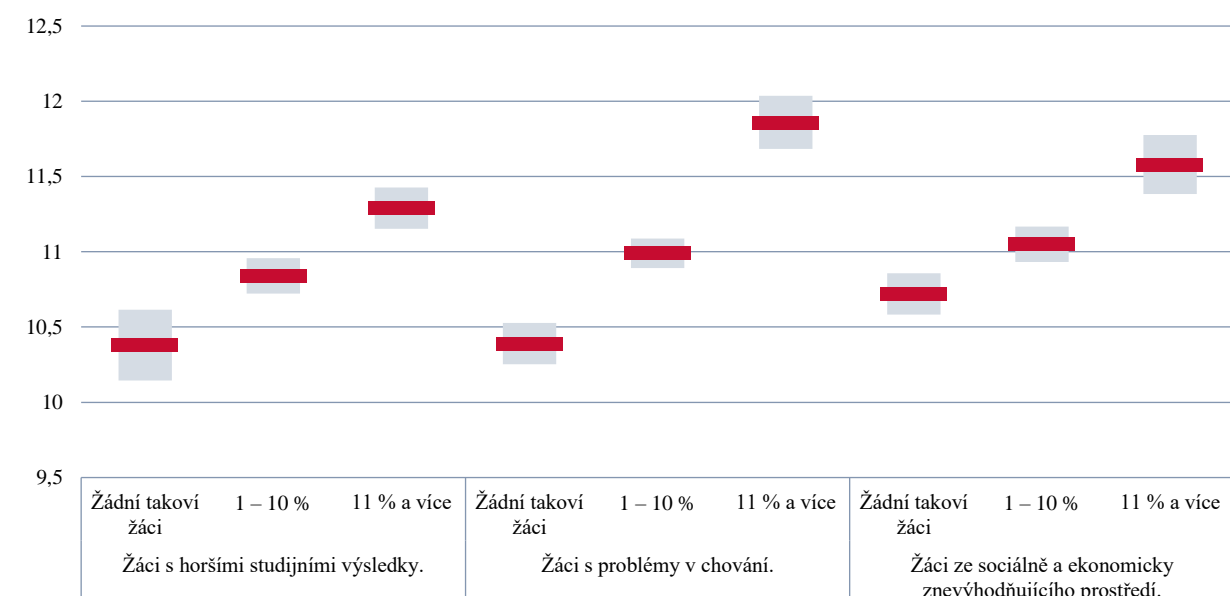


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Dle předpokladu, ve třídách, kde učitelé vnímají zhoršenou disciplínu a které jsou zároveň asociovány se stresem učitele z chování žáků, využívají učitelé dle předpokladu častěji metody třídního managementu, jak ukazuje graf 51. Obdobný průběh napovídá, že mezi disciplínou, třídním managementem a stresem učitele může existovat vzájemný vztah, kdy se jednotlivé proměnné synergicky posilují nebo oslabují.

GRAF 51 | Průměr indexu využití třídního managementu dle procenta žáků v různě strukturovaných třídách

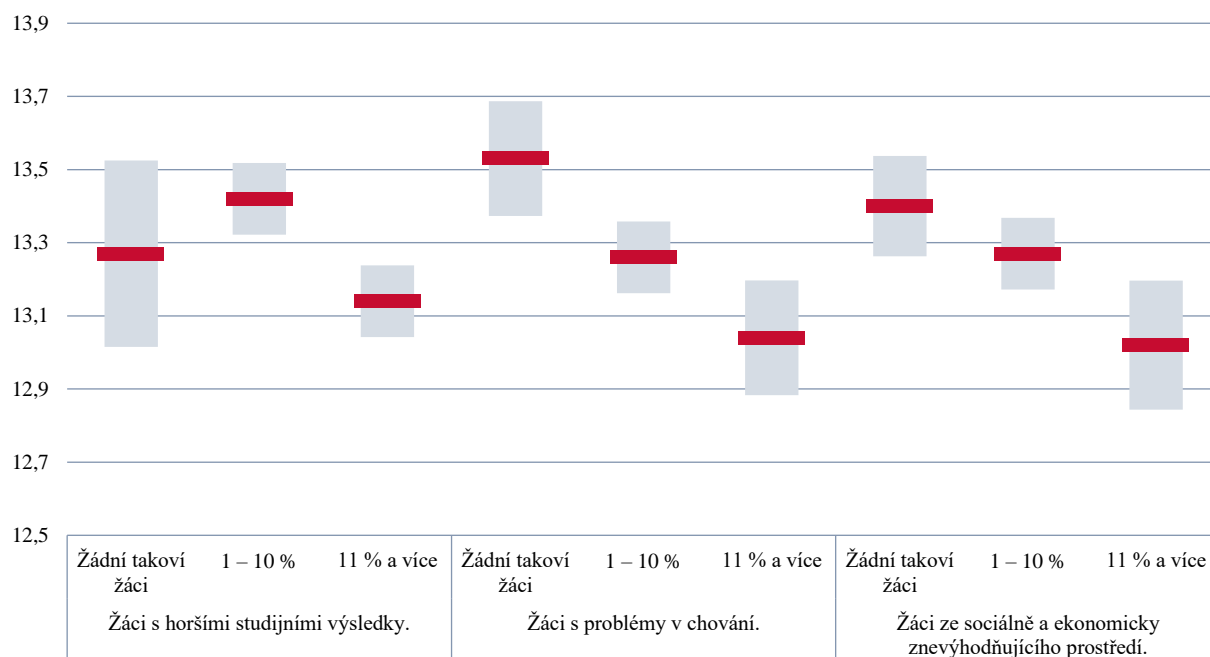


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Do výše uvedené složitější sítě navzájem se posilujících či oslabujících potenciálních vztahů lze zařadit i problematiku vztahů mezi učitelem a žáky. Z předchozích zjištění vyplývá, že učitelé, kteří se svými žáky udržují dobré vztahy, bývají méně vystresovaní, více si věří v uplatňování různých metod, jsou více spokojeni. I samotná struktura třídy z hlediska podílů problémových žáků je do značné míry asociována s těmito vztahy mezi učitelem a žáky. Jak lze vyčíst z grafu 52, ti učitelé, kteří vyučují ve třídách s vyšším podílem problémových žáků (1 % a více), udávají zároveň horší vztahy se svými žáky. S ohledem na statistickou významnost lze vztah očekávat zejména mezi třídami bez problémových žáků daného typu a třídami s vyšším podílem žáků daného typu. V případě tříd s žáky s problémovým chováním je statisticky odlišitelná již kategorie s nižším podílem takových žáků ve třídě. V případě kategorie žáků s horšími výsledky je vztah komplikovaný pro vyšší chybovost u jedné z kategorií. Avšak stále existuje statisticky významný rozdíl v průměru indexu vztahů mezi učitelem a žáky při porovnání skupin učitelů vyučujících ve třídách s nízkým, a naopak vyšším podílem žáků s horšími výsledky.

GRAF 52 | Průměr indexu vztahů mezi učitelem a žáky dle procenta žáků v různě strukturovaných třídách



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

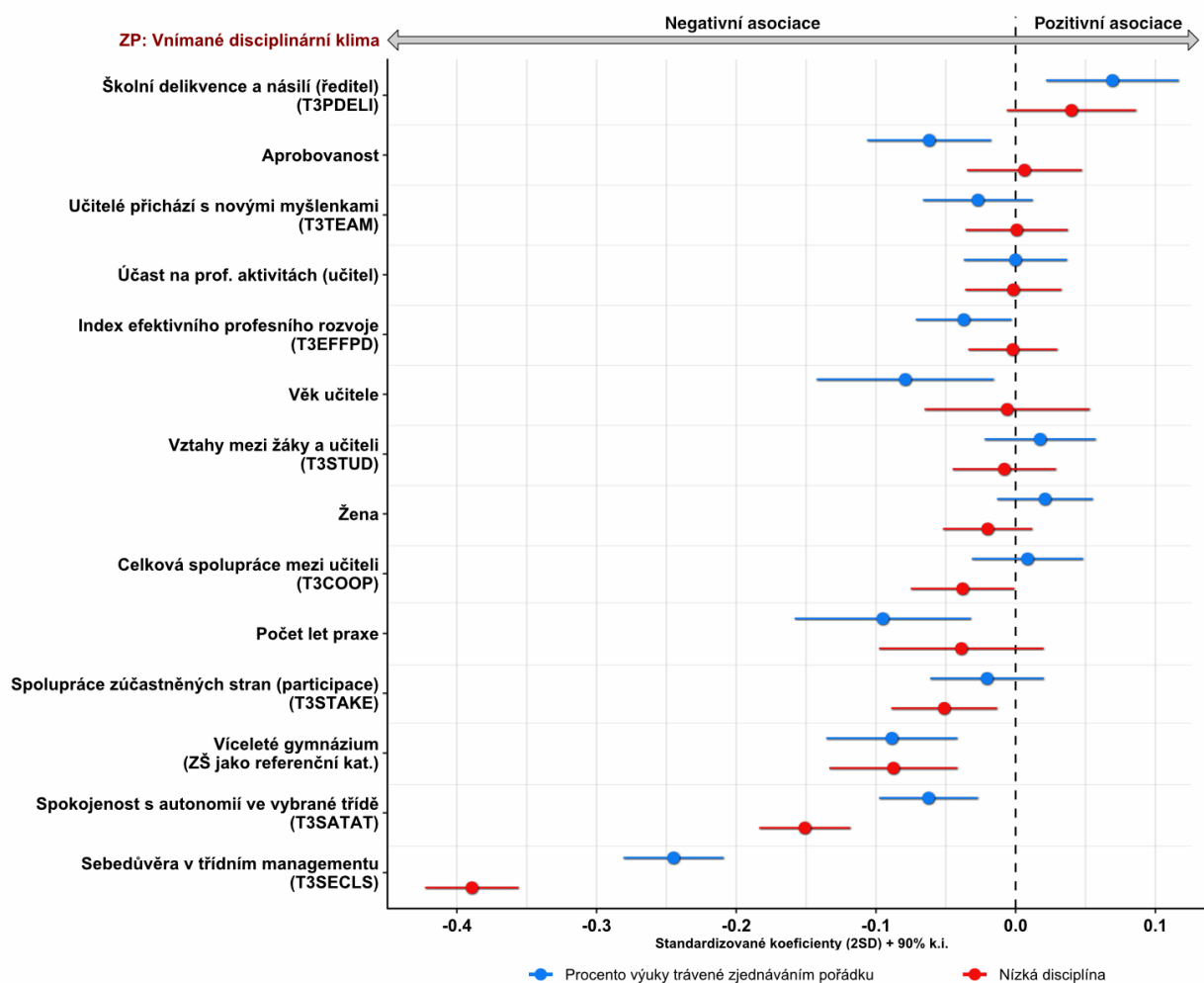
Problematika problémových tříd je, obdobně jako problematika třídního a školního klimatu, komplikovaná propojením vztahů, a dokonce celých témat. Níže prezentované regresní a Gaussovské modely problematiku přibližují více komplexním způsobem.

Šetření TALIS 2018 zahrnuje i několik dalších otázek, které by se daly považovat za vhodné pro řešení v rámci problematiky problémových tříd. Zejména se jedná o ředitelem vnímané problémy s vandalismem a krádežemi na škole a učitelem vnímanou problematiku tříd s žáky s jazykovou bariérou či imigrantským původem. V prvním případě nebylo možné zahrnout problematiku do deskriptivních analýz pro výrazně vyšší chybovost při testování asociací mezi odpověďmi ředitelů a učitelů. Odpovědi spolu tolik nekorespondují, byť průběh dat odpovídá předpokladům vzešlým z učitelských dotazníků. V drobných nuancích odpovědí ředitelů se kvůli chybovosti statisticky významné rozdíly nicméně zpravidla vytrácí a je třeba je zahrnout do regresního modelování. Ve druhém případě nebyla problematika zahrnuta do deskripce pro malý počet takových případů učitelů, zejména v kategorii tříd s vyšším podílem žáků s imigrantským původem, což opět vedlo k výrazné chybovosti a nemožnosti vyvodit z deskriptivních analýz relevantní závěry.

2.2 Predikce disciplíny třídy pohledem učitele a komplexní vztahy v problematice disciplinárního klimatu tříd a škol

Následující část kapitoly ukazuje výsledky multivariačních analýz, při kterých jsou kontrolovány již nalezené vztahy v deskriptivní analýze o další kontrolní proměnné, popřípadě jsou efekty srovnávány mezi sebou. Jako první jsou zobrazeny výsledky regresních modelů v podobě grafu regresních koeficientů, kdy bod ukazuje hodnotu koeficientu a chybová úsečka interval spolehlivosti. Jsou srovnány souvislosti faktorů se dvěma vysvětlovanými proměnnými měřícími disciplinární klima třídy. První je procento výuky trávené zjednávaním pořádku, druhý je přímo index měřící disciplínu ve třídě, respektive rušivé klima. Index s vyšší hodnotou znamená, že učitelé vnímají menší míru disciplíny a naopak. To má důsledek pro interpretaci jednotlivých faktorů. Obecně jsou efekty proměnných podobné u obou měřítek třídního klimatu, kdy pokud učitel vykazuje vysokou míru sebedůvěry v třídní management, vnímá i méně případnou zhoršenou disciplínu ve třídě a méně často tráví čas výuky uklidňováním žáků. Stejný efekt je v případě indexu sebedůvěry ve vlastní kompetence (self-efficacy), který již do výsledných modelů nebyl vložen, protože silně koreluje se sebedůvěrou v třídní management. Podobný efekt má spokojenost s autonomií ve vlastní třídě, respektive že učitelé uvádějí častěji, že mají kontrolu nad způsobem vedení výuky. Čím vyšší hodnota indexu, tím nižší vnímání nízké disciplíny ve třídě a kratší čas strávený zjednávaním pořádku. Nižší hodnoty obou indexů jsou korelovány s víceletými gymnázii, které obecně vykazují vyšší míru disciplinárního klimatu. Pokud učitelé vnímají svoji roli při participaci na vedení školy, vykazují i lepší disciplinární klima a méně často musí napomínat žáky ve třídě a zjednávat pořádek.

SOUSTAVA MODELŮ 5 | Vnímání disciplinárního klimatu



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Důležitá je celková doba praxe, zkušenosti a aprobovanost učitele. Čím vyšší jsou tyto charakteristiky učitele, tím méně učitelé tráví času zjednáváním pořádku, efekt v případě vnímané disciplíny pak není v modelu statisticky významný (samostatně ale proměnné korelují s indexem disciplíny v předpokládaném směru). Do modelů z ředitelského dotazníku vstupuje pouze proměnná kontrolující celkové klima ve škole dle ředitele školy, ostatní charakteristiky ředitele jako věk, zkušenosti a další postoje nevycházejí statisticky významně a výsledné modely je již proto neobsahují. Vnímaná školní delikvence a násilí ředitelem logicky pozitivně souvisí s nízkou disciplínou vnímanou učitelem. Proměnná je ale na úrovni školy, což je důležité hlavně v tom, že se jedná ne o problém jednotlivého učitele, jeho kompetence zvládat disciplínu ve třídě, ale že se jedná o kontextuální efekt školy, na které učitel učí. Tato kontextová proměnná pak vysvětlí rozdílné vnímání disciplíny napříč školami.

2.3 Doprovodná zjištění z modulu TALIS-PISA link

Na to, jaké klima panuje ve třídách, v kterých se učí, byli dotazováni i žáci v rámci šetření PISA. Za využití souborů z TALIS-PISA link databáze je tak možné sledovat, zda se pohled žáků ve škole na to, jaká v jejich výuce panuje disciplína, pojí s tím, jak vyrušování vnímají sami učitelé. Vzhledem k tomu, že jsou v učitelském souboru z link databáze zahrnuti učitelé z více druhů škol, můžeme navíc sledovat rozdíly mezi nimi. Určitou nevýhodu na druhou stranu představuje skutečnost, že se jedná o soubor reprezentativní pouze za učitele patnáctiletých žáků zapojených do testování PISA. Přesto však zjištění z něj mohou posloužit k utvoření alespoň základní představy o působení dalších proměnných zachycujících kontext školy, v nichž učitelé působí, tentokrát rovněž díky využití dat získaných agregací výpovědí žáků na úroveň školy.

Disciplína ve třídě (DISCLIMA)

“Žáci neposlouchají, co učitel říká.”

“Ve třídě je hluk a nepořádek.”

“Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší.”

“Žáci nemohou dobře pracovat.”

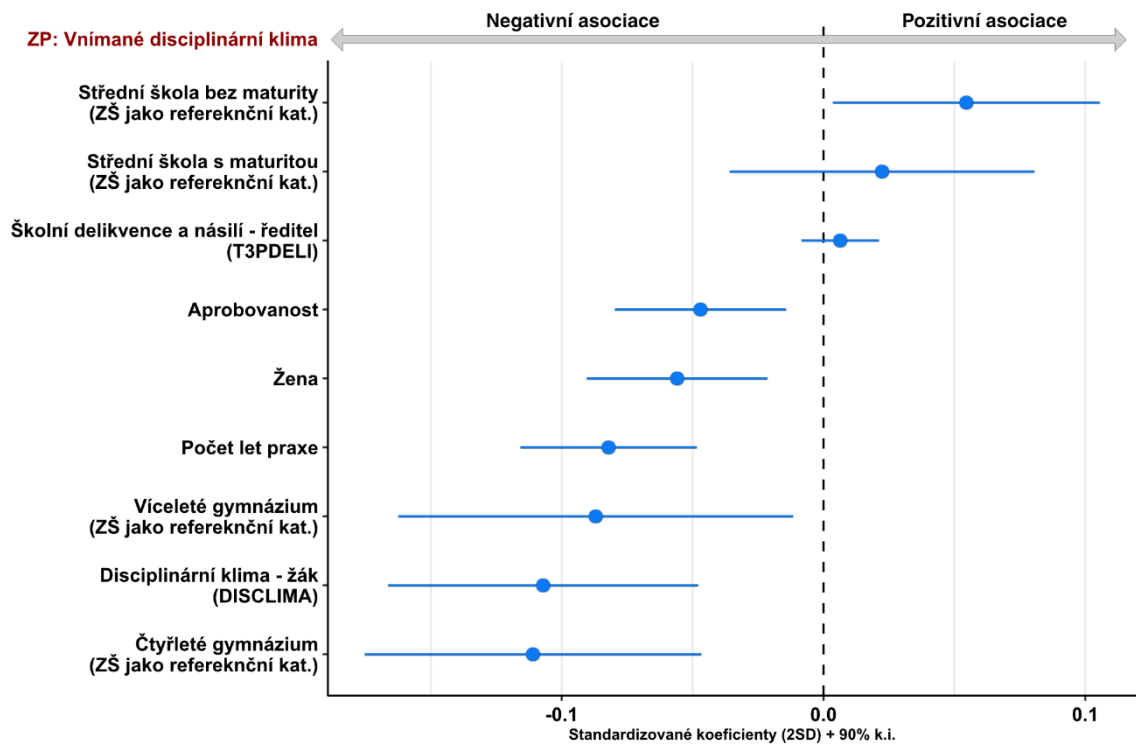
“Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.”

Index sledující pocity žáků ohledně vybraných situací klimatu disciplíny a frekvenci jejich opakování v hodinách češtiny, je konstruován z pěti otázek.

Čím vyšší hodnoty index dosáhne, tím lépe žáci vnímají disciplínu v hodinách, tzn. tím méně časté je rušivé třídní klima v hodinách češtiny. Naopak nízké hodnoty indexu značí silně rušivé třídní klima.

Z grafu znázorňujícího výsledek modelu je na první pohled patrné, že v porovnání s učiteli základních škol učitelé středních škol bez maturity zřejmě mohou pociťovat rušivé klima ve výuce silněji, naopak učitelé víceletých i čtyřletých gymnázií vyrušování oproti učitelům základních škol vnímají méně. Na základě předchozích zjištění prezentovaných v této kapitole jsme podobný vztah patrně mohli očekávat. Rovněž koeficient vnímaného disciplinárního klimatu žáky ve škole je v očekávatelném směru, neboť v tomto případě vyšší hodnota značí lepší pohled na disciplínu ve výuce. S lepším průměrným hodnocením disciplíny žáky ve škole, v níž učitel působí, tedy klesá vnímání rušivého klimatu učitele. Pohled žáků ve škole na vyrušování ve výuce se tak zdá být v souladu s vnímáním vyrušování učitelem.

MODEL 1 | Vnímané disciplinární klima – TALIS-PISA link



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '3' in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

3

Aplikace didaktických metod

3 APLIKACE DIDAKTICKÝCH METOD

Třetí a poslední specificky zaměřenou částí Sekundární analýzy šetření TALIS 2018 je problematika aplikování didaktických metod učitelem ve výuce, a to v potenciálním vztahu s některými dalšími faktory. Kapitola se zaměří nejprve na obecnou míru využití didaktických metod učiteli, které se následně pokusí vztáhnout na problematiku sebedůvěry a spokojenosti učitele. Třetím analytickým směrem bude předpokládaná synergie mezi aktivitami a kurzy DVPP absolvovanými učiteli a samotnou aplikací didaktických metod ve výuce.

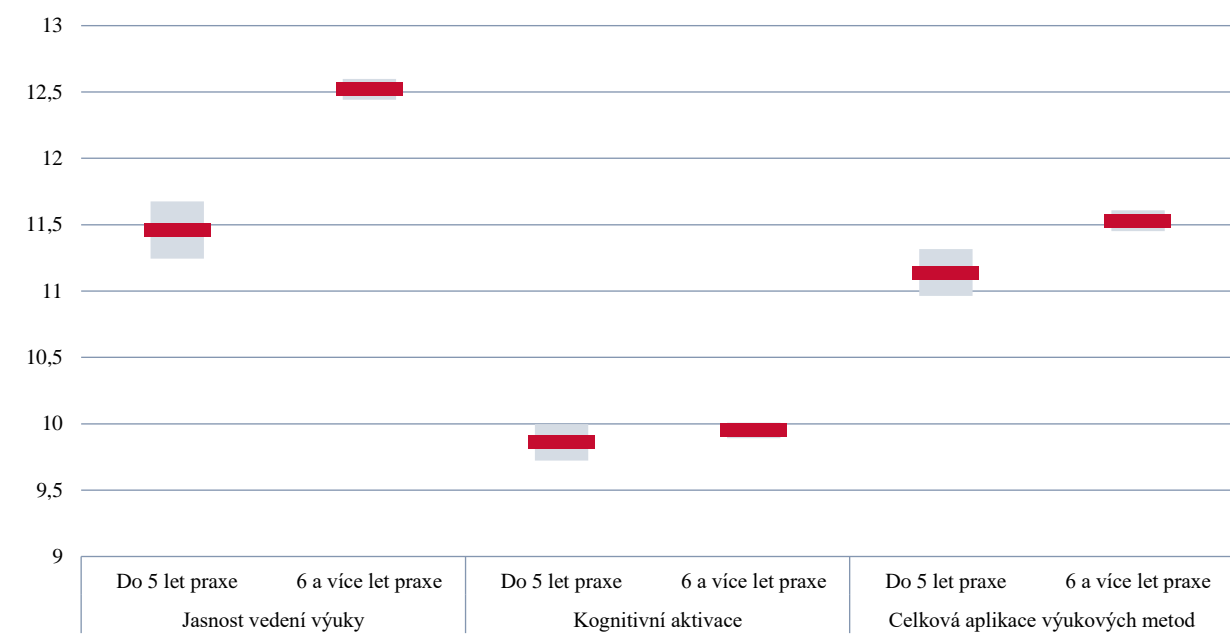
3.1 Deskriptivní zjištění

Na základě dřívějších zjištění České školní inspekce, a to nejen z mezinárodních šetření, ale i z dalších disponibilních národních datových zdrojů, lze předpokládat, že míra a charakter aplikace didaktických metod učitelem ve výuce budou výrazně podmíněny celkovým charakterem vztahů učitel–žák–škola. Pokud např. učitel není spokojený nebo si nedůvěřuje, lze důvodně předpokládat, že to ovlivní jak kompetence, tak prostou ochotu učitele aplikovat některé didaktické metody ve výuce. Pokud učitel nenavštěvuje kurzy DVPP dle potřeby ve výuce nebo absolvování kurzů DVPP brání jiné okolnosti, opět lze důvodně předpokládat, že se to projeví zejména na jeho kompetencích a ochotě případně nové metody aplikovat.

Úvodní základní přehled na reprezentativním vzorku českých učitelů poskytuje graf 53, který sleduje, do jaké míry jednotlivé skupiny učitelů udávají jasnost svého vedení výuky (ve smyslu jasného stanovení cílů výuky, požadavků na žáky aj.), do jaké míry udávají, že se u žáků snaží o kognitivní aktivaci (ve smyslu aplikace metod podporujících u žáků nikoli memorování faktů, ale hledání řešení problémů, týmovou práci apod.), a také index konstruovaný z předchozích dvou indexů spolu s indexem kompetencí k třídnímu managementu, který byl diskutován v předchozí kapitole ve vztahu k problémovému chování žáků pohledem učitele. Celkový index aplikace výukových (didaktických) metod se snaží měřit koncept zřetelného, častého a adekvátního aplikování vhodných didaktických metod.

Z grafu je patrné, že existují statisticky významné rozdíly při třídění dle základních proměnných. Učitelé, kteří mají delší pedagogickou praxi, udávají častější využívání metod jasnosti vedení výuky, tedy častěji žákům stanovují cíle výuky, zřetelněji toto komunikují směrem k žákům. Pohledem metod kognitivní aktivace neexistuje mezi učiteli s kratší a delší praxí statistický ani věcný rozdíl. Pohledem celkového využívání vhodných didaktických metod, včetně metod třídního managementu, tyto jsou častěji využívány učiteli s delší pedagogickou praxí. Lze říci, že u začínajících učitelů nezaostává eventuální inovativnost ve využití metod podporujících kognici, avšak chybí jim zatím dostatečné zkušenosti pro zřetelnější vedení výuky.

GRAF 53 | Průměry indexů aplikace didaktických metod ve výuce dle délky pedagogické praxe

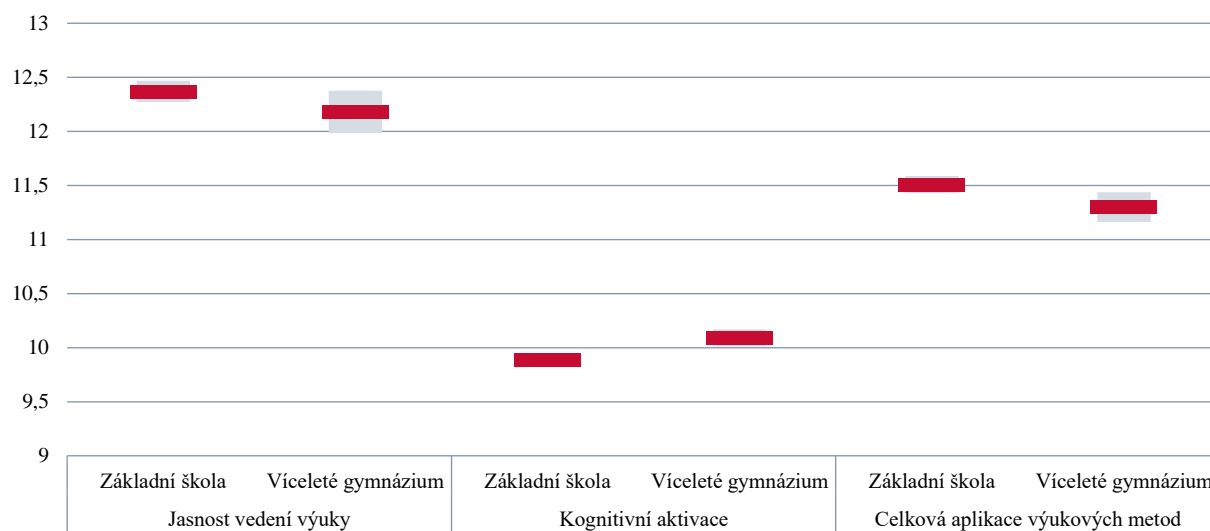


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pohledem dělení indexů aplikace didaktických metod dle druhu školy, na které učitel vyučuje, se rozdíl v jasnosti vedení výuky pohybuje na hranici statistické významnosti. Učitelé víceletých gymnázií udávají o něco méně časté využívání těchto metod. Naopak v případě metod kognitivní aktivace učitelé víceletých gymnázií využívají tyto metody častěji. Rozdíly v porovnání dvou typů didaktických metod jsou pravděpodobně způsobeny charakterem výuky, kdy na základní škole jsou metody zřetelného vedení výuky důležitější, naopak v případě (nejen) víceletých gymnázií je důležitější využití metod kognitivní aktivace. Zahrneme-li do celkového indexu i metody třídního managementu, pak je zřejmé, že učitelé základních škol častěji využívají různé druhy didaktických metod, což opět pravděpodobně souvisí spíše s charakterem výuky než s jakýmkoli problémem ve výuce.

GRAF 54 | Průměry indexů aplikace didaktických metod ve výuce dle druhu školy

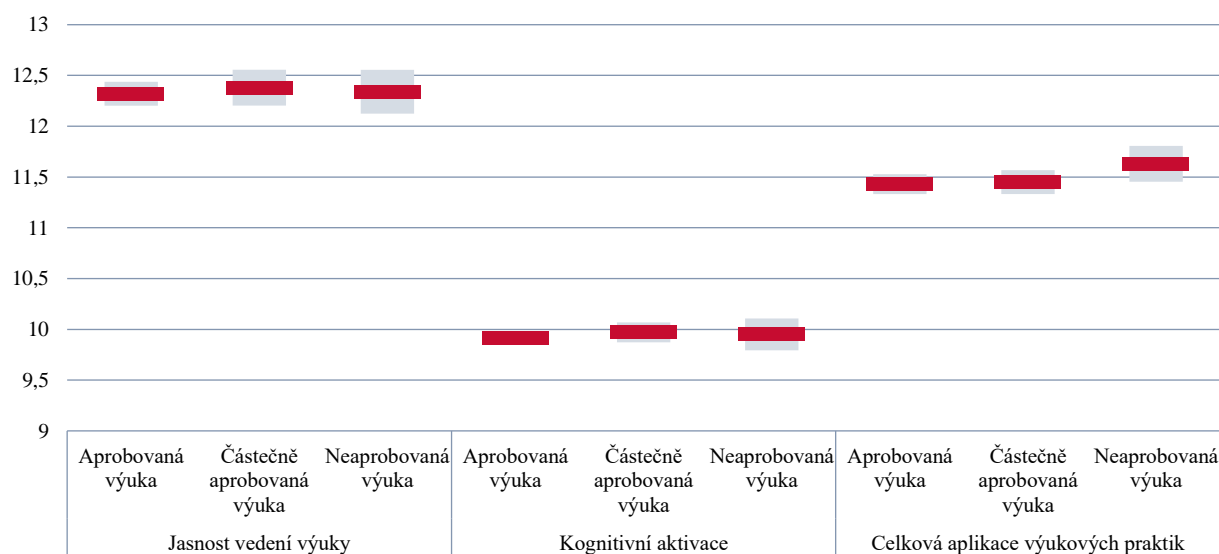


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Třetí základní třídící proměnná, aprobovanost výuky učitele, naznačuje, že mezi učiteli s různou mírou aprobovanosti jejich výuky neexistují statisticky významné rozdíly co do míry využití jednotlivých druhů didaktických metod. Pouze v případě učitelů vyučujících čistě neaprobovaně lze zaznamenat o něco vyšší průměr celkového indexu aplikace výukových metod ve srovnání s kolegy učiteli zcela či částečně aprobovaně. To pravděpodobně souvisí se začleněním problematiky kompetencí k třídnímu managementu do celkového indexu, které častěji využívali právě učitelé učící neaprobovaně z důvodu charakteru této výuky.

GRAF 55 | Průměry indexů aplikace didaktických metod ve výuce dle míry aprobovanosti výuky

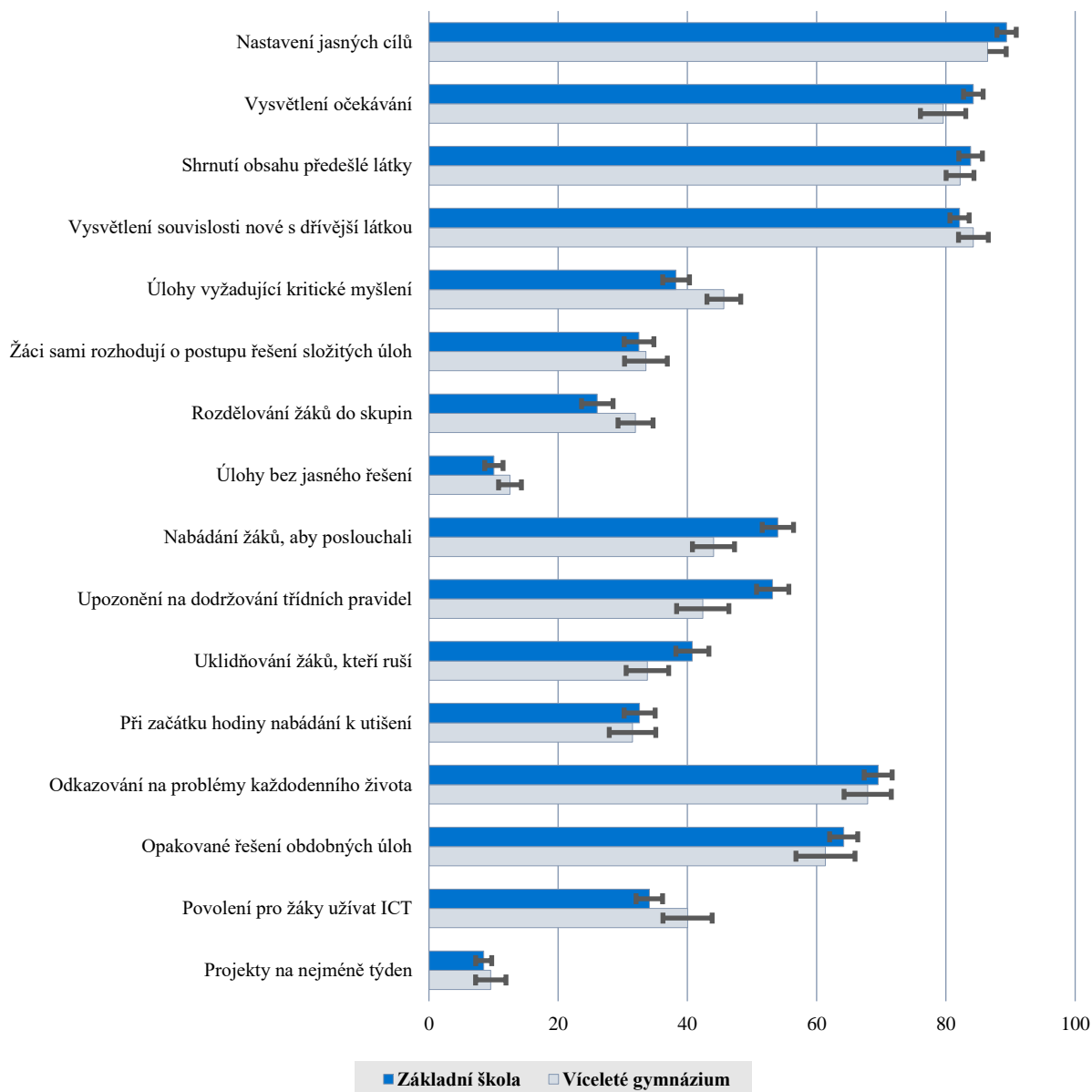


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Jednotlivé indexy didaktických metod lze sledovat také dle míry využívání jednotlivých konkrétních metod. Graf 56 srovnává provádění různých činností ve výuce vybrané třídy učiteli základních škol a víceletých gymnázií. Jednotlivé položky přitom lze sloučit do několika tematických oblastí reflektujících rozložení dat v jednotlivých indexech spojených s aplikací didaktických metod. Prvními otázkami byli učitelé dotazováni na četnost provádění aktivit směřovaných k vyjasňování výuky. V tomto případě mezi skupinami učitelů základních škol a víceletých gymnázií nepozorujeme výraznější rozdíly. Určité rozdíly se však vyskytují v další části otázek sledujících provádění náročnějších aktivit a zdá se, že učitelé na gymnáziích mohou být podobné praktiky využívány častěji. Konkrétně v porovnání s učiteli základních škol vyšší podíl gymnaziálních učitelů uvedl, že často nebo vždy ve výuce vybrané třídy zadává úlohy vyžadující kritické myšlení a že žáky rozděluje do skupin. Naopak co se týče aktivit směřovaných k uklidňování žáků, je podíl učitelů uvádějících jejich provádění ve skupině učitelů základních škol obecně vyšší. Jedinou výjimku v tomto případě představuje nabádání žáků k utišení na začátku vyučovací hodiny, kde jsou hodnoty srovnatelné. Mimo tyto oblasti se zdá, že se učitelé základních škol a víceletých gymnázií mohou odlišovat i s ohledem na povolení užívání ICT pro žáky. V tomto případě je podíl gymnaziálních učitelů, kteří povolují žákům ICT používat často nebo vždy, v porovnání s učiteli základních škol o trochu vyšší.

GRAF 56 | Podíly učitelů uvádějících provádění následujících činností ve výuce vybrané třídy podle druhu školy (pouze odpovědi „často“ a „vždy“)



Zdroj: TALIS 2018

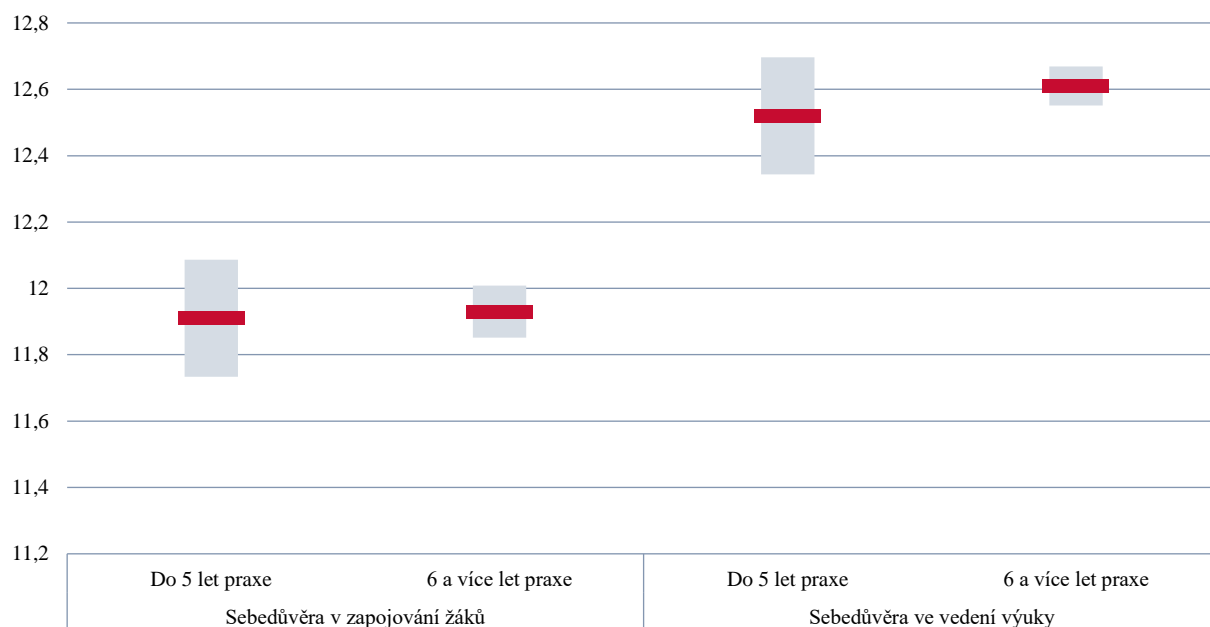
Poznámka: Úsečka na konci jednotlivých pruhů značí 95% konfidenční interval.

Aplikace didaktických metod je zpravidla do značné míry ovlivněna sebedůvěrou učitele. Pokud je si učitel jistý v používání jednotlivých didaktických metod, je ochoten je využívat častěji a flexibilně tak řešit eventuální problémy ve výuce nebo dokáže zajistit kvalitnější výuku pomocí aplikace vhodných didaktických metod, které mají potenciál např. zlepšovat dosahované výsledky žáků, jejich motivaci k výuce a řadu dalších individuálních jevů.

Graf 57 sleduje dva indexy sebedůvěry učitele ve výuce, na které se šetření TALIS 2018 dotazuje. Index sebedůvěry učitele v zapojování žáků do výuky měří, do jaké míry jsou učitelé schopni motivovat žáky k aktivnímu zapojení do výuky, do jaké míry dokážou žákům vysvětlit hodnotu vzdělání apod. Index sebedůvěry ve vedení výuky pak měří, do jaké míry jsou učitelé schopni zodpovídat žákům problematické otázky nebo aplikovat metody výuky a hodnocení, které žáky motivují k hledání řešení problémů. Z grafu je patrné, že neexistuje statisticky významný rozdíl v sebedůvěře v uplatňování didaktických metod mezi učiteli začínajícími a zkušenějšími. Učitelé zkušenější udávají o něco vyšší průměrnou sebedůvěru ve vedení výuky, avšak toto nelze v rámci deskripce spolehlivě potvrdit.

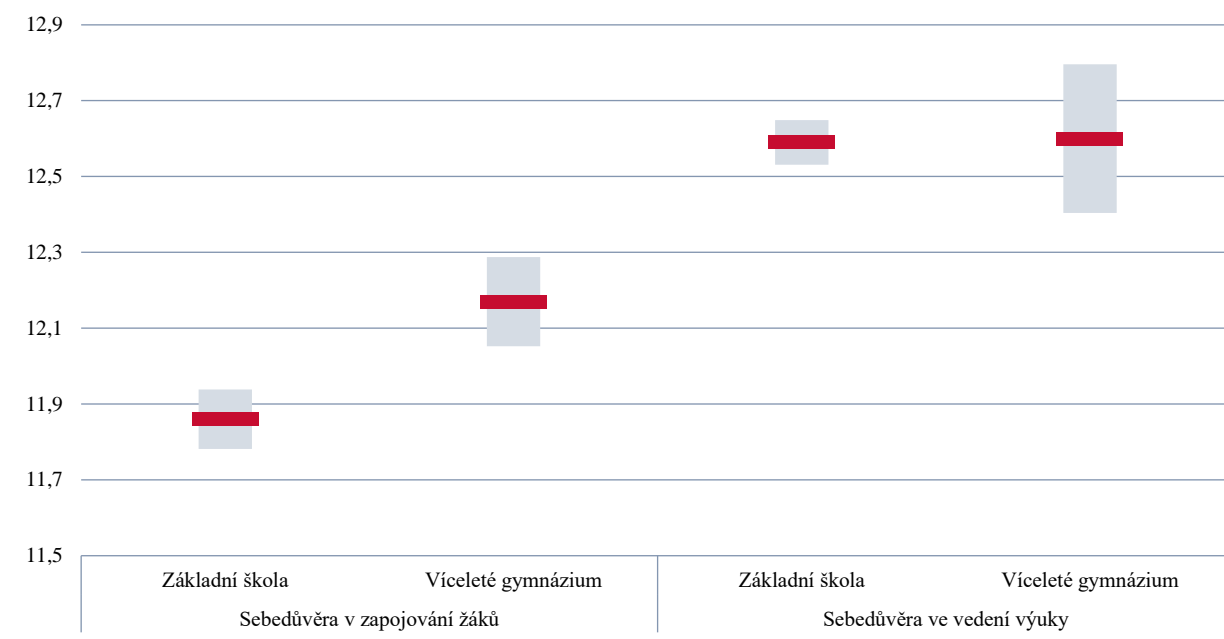
Pohledem na graf 58 lze obrázek ohledně sebedůvěry učitelů v aplikaci didaktických metod upřesnit z pohledu učitelů různých druhů škol. Mezi učiteli základních škol a víceletých gymnázií existuje statisticky významný rozdíl jen v případě indexu sebedůvěry v zapojování žáků do výuky. Učitelé víceletých gymnázií udávají vyšší sebedůvěru v zapojení žáků do výuky než jejich kolegové ze základních škol.

GRAF 57 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle délky pedagogické praxe



Zdroj: TALIS 2018

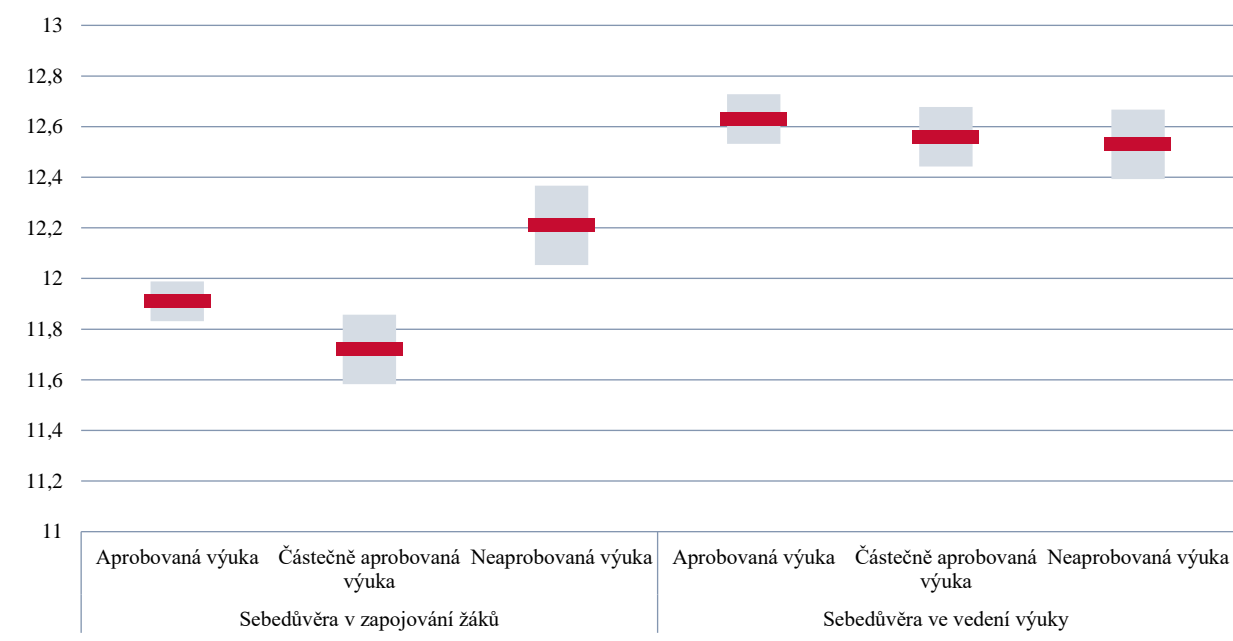
Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

GRAF 58 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle druhu školy

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Oba indexy sebedůvěry jsou testovány i v potenciální asociaci s mírou aprobovanosti výuky. Dle všeobecného očekávání by učitelé učící neaprobovaně měli používat didaktické metody méně často a méně flexibilně, což se nicméně nepotvrdilo, jak ukázal jeden z grafů výše. Z pohledu sebedůvěry pak nalezneme statisticky významný rozdíl opět jen u indexu sebedůvěry v zapojování žáků, kdy učitelé vyučující neaprobovaně udávají vyšší sebedůvěru v zapojení žáků do výuky než učitelé učící zcela nebo částečně aprobovaně. V případě indexu sebedůvěry ve vedení výuky již rozdíly nejsou statisticky významné.

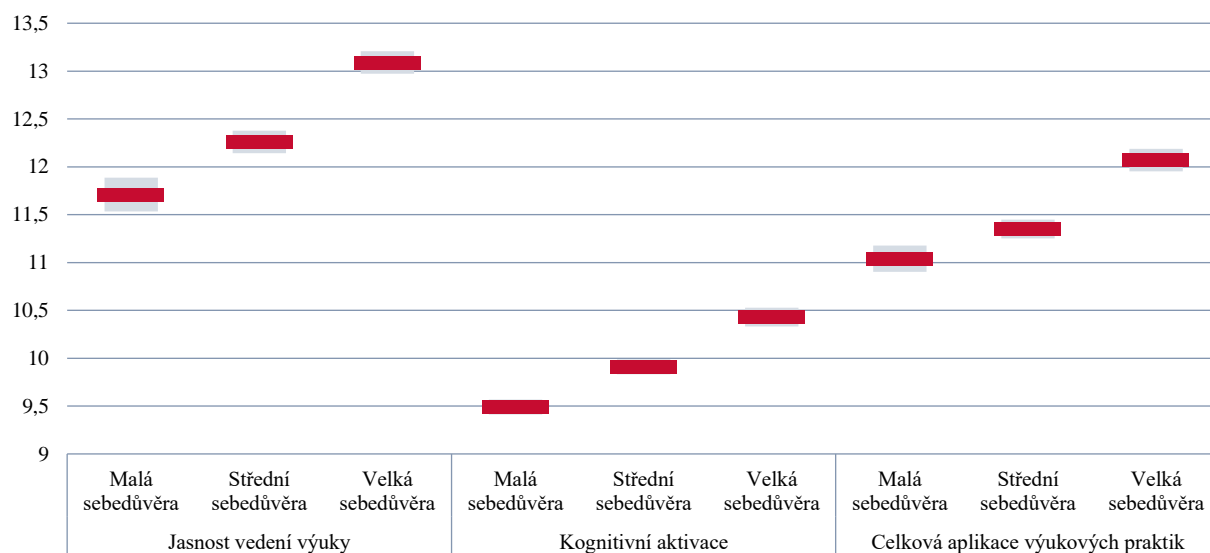
GRAF 59 | Průměry indexů sebedůvěry učitele ve výuce dle míry aprobovanosti výuky

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Sebedůvěra učitele by se dle předpokladu měla přímo projevit na častějším využívání adekvátních didaktických metod. Graf 60 sleduje předpokládanou asociaci mezi jednotlivými indexy aplikace didaktických metod a indexem sebedůvěry v zapojení žáků do výuky. U všech tří indexů lze zaznamenat statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi sebedůvěry v zapojení žáků do výuky. Čím vyšší sebedůvěru daný učitel udává, tím vyšší je také hodnota každého dílčího indexu aplikace didaktických metod. Je vysoce pravděpodobné, že sebedůvěra v používání metod a jejich reálná aplikace koexistují ve vzájemné synergii. Pro častější využívání různých didaktických metod učiteli je proto vhodné posilovat sebedůvěru učitelů v jejich používání, např. skrze absolvování kurzů DVPP zaměřených na získání kompetencí v používání těchto didaktických metod v různých výukových prostředích.

GRAF 60 | Průměry indexů aplikace didaktických metod dle udávané míry sebedůvěry v zapojení žáků do výuky

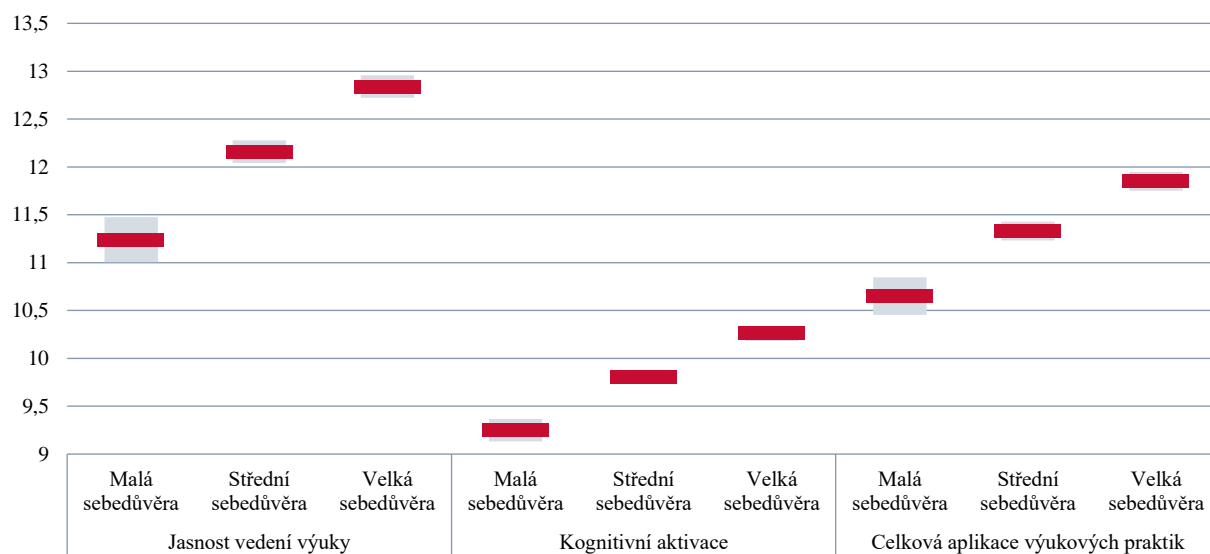


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Takřka totožný průběh dat pozorujeme v případě třídění jednotlivých indexů aplikace didaktických metod dle udávané míry sebedůvěry učitele ve vedení výuky. Opět platí, že vyšší sebedůvěra učitele je asociována s častějším používáním daného druhu didaktických metod. Sebedůvěra učitele v užívání didaktických metod a jejich reálná aplikace fungují zřejmě ve vzájemné synergii.

GRAF 61 | Průměry indexů aplikace didaktických metod dle udávané míry sebedůvěry ve vedení výuky

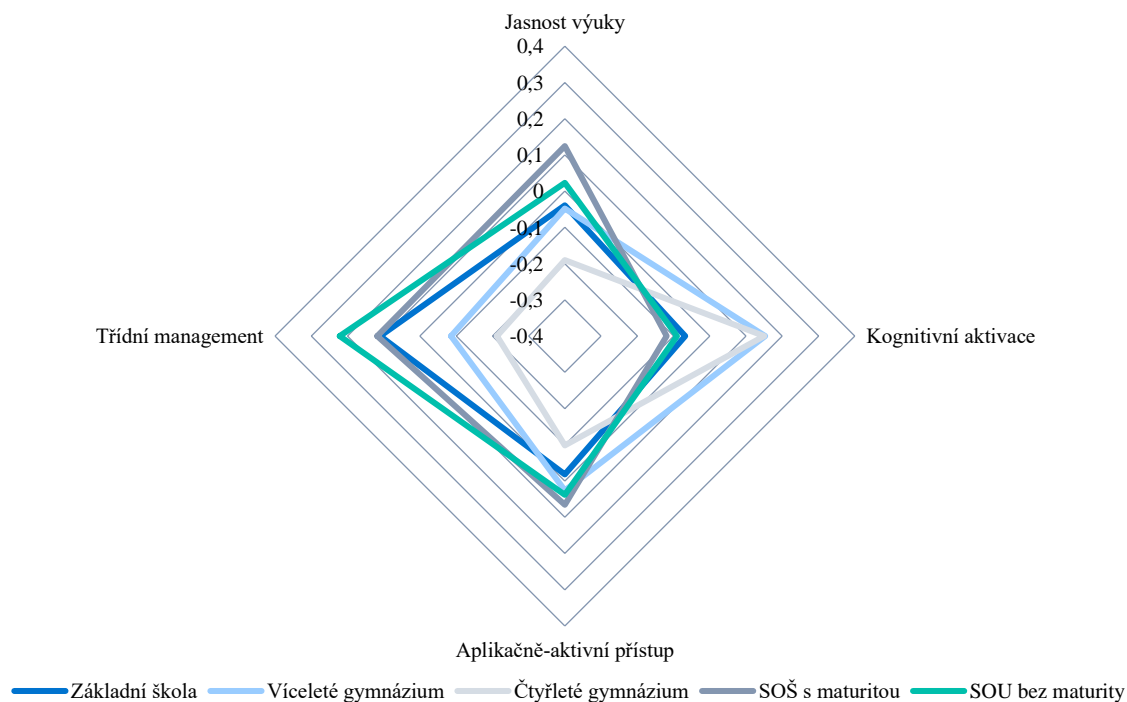


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Graf 62 porovnává průměry standardizovaných indexů činností ve výuce mezi učiteli odlišných druhů škol za využití učitelského souboru z TALIS-PISA link databáze a jistým způsobem doplňuje obrázek v této problematice. Z grafu je patrné, že nadprůměrné využívání metod zaměřených na vyjasňování výuky je deklarováno učiteli základních škol, o něco nižší hodnota je znatelná u skupiny učitelů středních škol bez maturity. Naopak co se kognitivní aktivace týče, nejvyšších průměrných hodnot dosahují gymnaziální učitelé. V porovnání s učiteli z ostatních druhů škol tak u tohoto typu aktivit udávali vyšší četnost jejich využívání v rámci výuky vybrané třídy, na kterou byli dotazováni. U třetí skupiny aktivit, a sice aplikačně-aktivního přístupu, se rozdíly v průměrech zdají být poměrně malé. V míře deklarované četnosti využívání tohoto typu aktivit se tak učitelé napříč různými druhy škol patrně tolik neliší. Větší rozdíly však jsou zřetelné u praktik směřovaných k uklidňování žáků a udržování pořádku ve třídě. Nejvyšší průměrné hodnoty v tomto případě dosahují učitelé středních škol bez maturity, nadprůměrná hodnota je patrná rovněž u kategorií učitelů středních škol s maturitou a základních škol, naopak nižší četnost jejich provádění uváděli učitelé gymnázií.

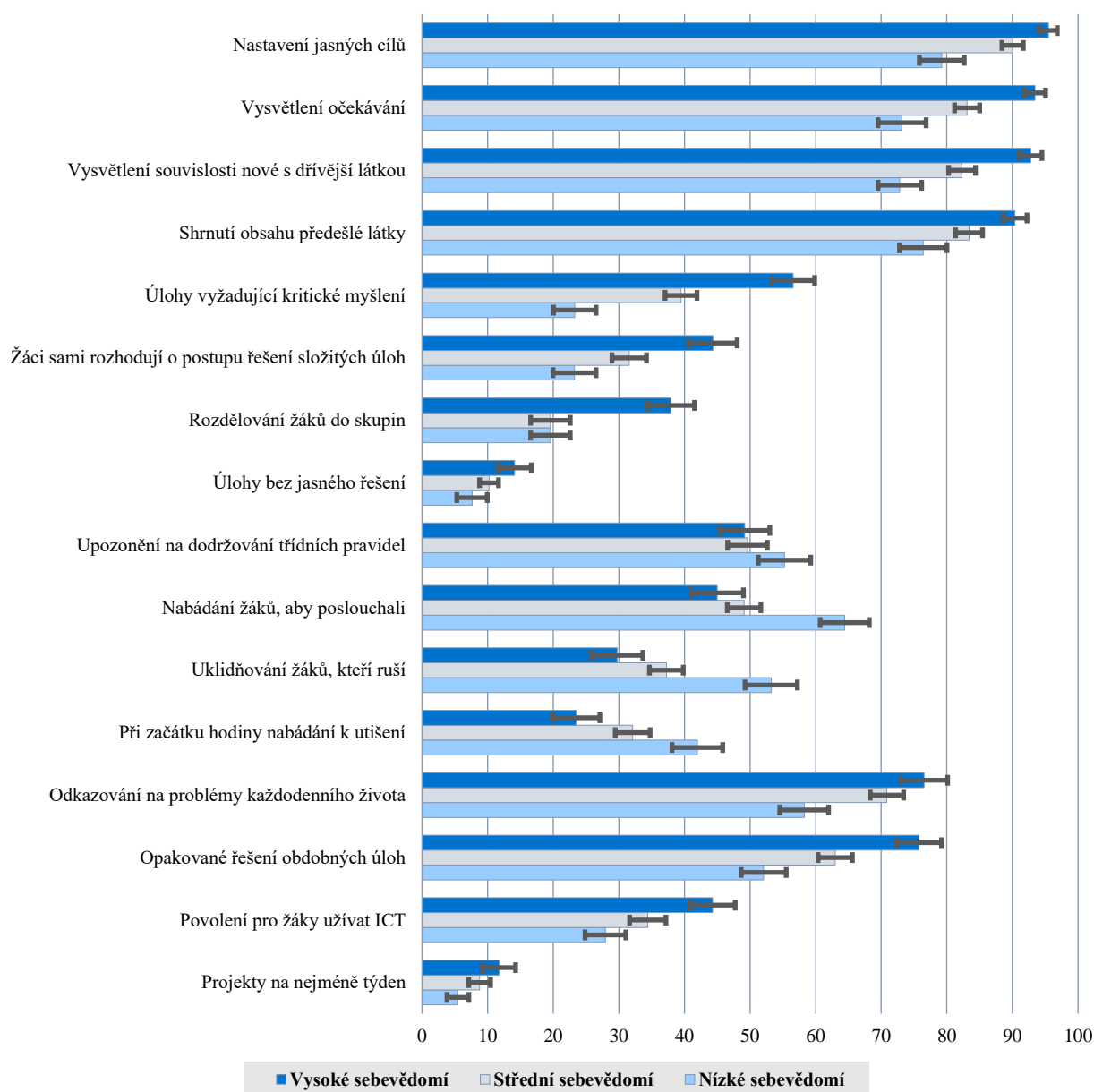
GRAF 62 | Průměr indexů činností ve výuce podle druhu školy – TALIS-PISA link



Zdroj: TALIS-PISA link

Provádění činností ve výuce v rámci tří skupin učitelů podle sebevědomí demonstruje graf 63. Z něj je patrný určitý obecný trend, a sice že je v případě všech sledovaných výukových metod nejvyšší podíl učitelů, kteří deklarují jejich aplikaci, ve skupině učitelů vyznačujících se nejvyšším sebevědomím. Celkově nižší podíl učitelů deklaruje použití praktik ve skupině středně sebevědomých učitelů a vůbec nejnižší podíl je přiznáván mezi učiteli méně sebevědomými. To platí o všech metodách směřovaných k vyjasňování výuky a rovněž o metodách kognitivní aktivace. Zatímco z nejvíce sebevědomých učitelů uvedlo časté využívání úloh vyžadujících kritické myšlení 55 %, z učitelů v kategoriích středního a nízkého sebevědomí to bylo 41 % a 24 %. Jedinou výjimkou, kde se dané dvě skupiny středně a méně sebevědomých učitelů neliší, je v případě rozdělování žáků do skupin. Z praktik kognitivní aktivace se celkově nejméně uplatňovanou metodou zdá být zadávání úloh bez jasného řešení, podíly učitelů provádějících tuto aktivitu „často“ či „vždy“ se k sobě ve všech skupinách různě sebevědomých učitelů přibližují. Podobné je to i u zadávání projektů, jejichž vypracování trvá nejméně týden. Celkově opačný trend mezi různě sebevědomými učiteli je ovšem znatelný u všech aktivit zaměřených na řízení třídy. V tomto případě je naopak nejvyšší podíl učitelů uvádějících jejich aplikování ve výuce „často“ nebo „vždy“ ve skupině nejméně sebevědomých učitelů. Různě sebevědomí učitelé se v tomto případě výrazněji neliší – akorát s ohledem na upozorňování na dodržování třídních pravidel.

GRAF 63 | Podíly učitelů uvádějících provádění následujících činností ve výuce vybrané třídy podle sebevědomí (pouze odpovědi „často“ a „vždy“)

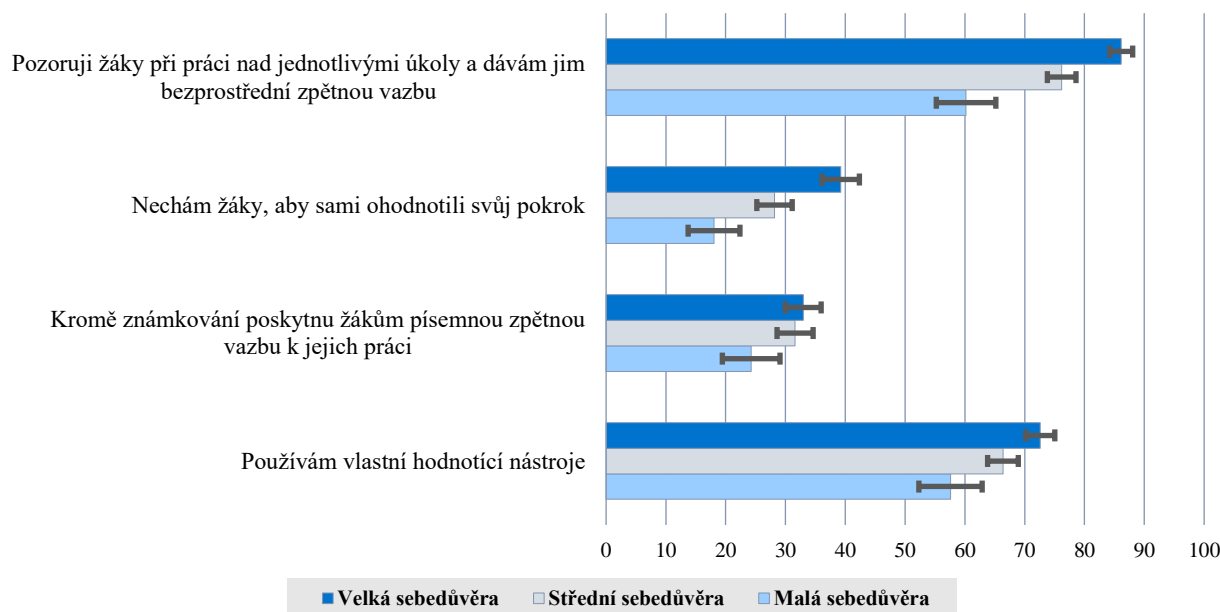


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Úsečka na konci jednotlivých pruhů značí 95% konfidenční interval.

Sebedůvěra učitele se může projevovat také v odlišných metodách hodnocení žáků. Graf 64 ukazuje, že ti učitelé, kteří udávají velkou sebedůvěru ve vedení výuky, používají všechny uvedené hodnotící nástroje ve větší míře než učitelé udávající zejména malou sebedůvěru ve vedení výuky. Rozdíly mezi učiteli jsou statisticky významné a nejmarkantněji věcně významné v případě poskytování bezprostřední zpětné vazby při pozorování žáka při práci a při nabádání žáků k tomu, aby sami ohodnotili svůj pokrok. Rozdíl je statisticky významný taktéž v případě využití vlastních hodnotících nástrojů. Pouze v případě používání písemné zpětné vazby, která zjevně nevyžaduje bezprostřední reakci učitele, je rozdíl již na hranici statistické významnosti.

GRAF 64 | Podíly učitelů dle toho, jak často ve výuce používají uvedené způsoby hodnocení žáků, tříděno dle sebedůvěry učitele ve vedení výuky (pouze sloučené odpovědi „často“ a „vždy“)

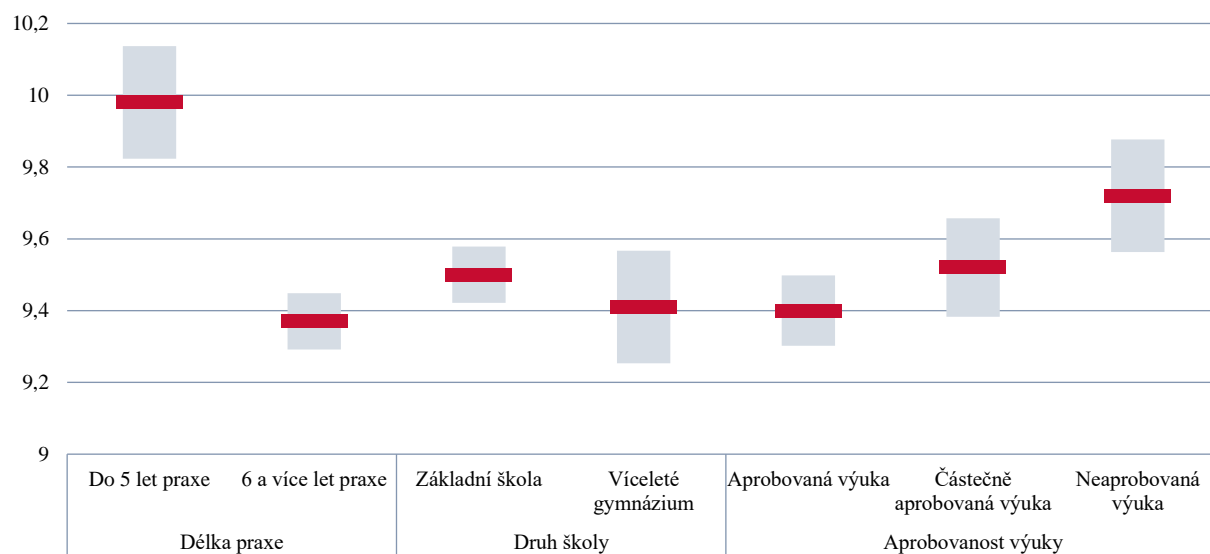


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Úsečka na konci jednotlivých pruhů značí 95% konfidenční interval.

Jak bylo zmíněno výše, synergie panující mezi sebedůvěrou učitele v užívání různých didaktických metod a jejich reálná aplikace ve výuce může být relativně snadno pozitivně ovlivnitelná absolvováním vhodných kurzů DVPP. Šetření TALIS 2018 se v tomto kontextu dotazovalo učitelů jednak na vnímanou potřebu kurzů DVPP a jednak na užitečnost takových kurzů. Dle dílčích zjištění této sekundární analýzy je možné předpokládat asociaci mezi sebedůvěrou učitele v používání různých druhů didaktických metod a potřebou absolvování příslušných kurzů DVPP, pokud si učitel nedůvěřuje. Pravděpodobná je taktéž asociace mezi udávanou subjektivní užitečností takových kurzů DVPP a potenciálně posílenou sebedůvěrou učitele v aplikaci didaktických metod. De facto se jedná o posílení sebedůvěry učitele v aplikaci didaktických metod skrze získání dodatečných kompetencí v užívání těchto metod na kurzech DVPP.

Graf 65 nejprve prezentuje průměrnou hodnotu indexu učitelem vnímané potřeby profesního rozvoje v metodách vedení jeho vlastního předmětu a obecně v pedagogice dle jednotlivých základních třídících faktorů. Je patrné, že zejména začínající učitelé do 5 let praxe pociťují výrazně vyšší potřebu profesního rozvoje, což je zcela očekávatelné zjištění. Z pohledu učitelů různých druhů škol nelze nalézt statisticky významné rozdíly. Důležitým zjištěním je statisticky významný rozdíl v subjektivně vnímané potřebě profesního rozvoje mezi učiteli, kteří učí zcela aprobovaně, nebo naopak neučí aprobovaně vůbec. Ti učitelé, kteří vyučují své předměty zcela neaprobovaně, udávají vyšší potřebu profesního rozvoje ve výuce tohoto předmětu a obecně v pedagogice. Zjištění je do jisté míry překvapivé v tom smyslu, že v případě sebedůvěry učitelů či reálné aplikaci metod se mezi aprobovanými a neaprobovanými učiteli nevyskytovaly statisticky významné rozdíly. Učitelé vyučující neaprobovaně přesto cítí silnější potřebu profesního rozvoje, byť zřejmě ne tak silnou jako učitelé s krátkou pedagogickou praxí.

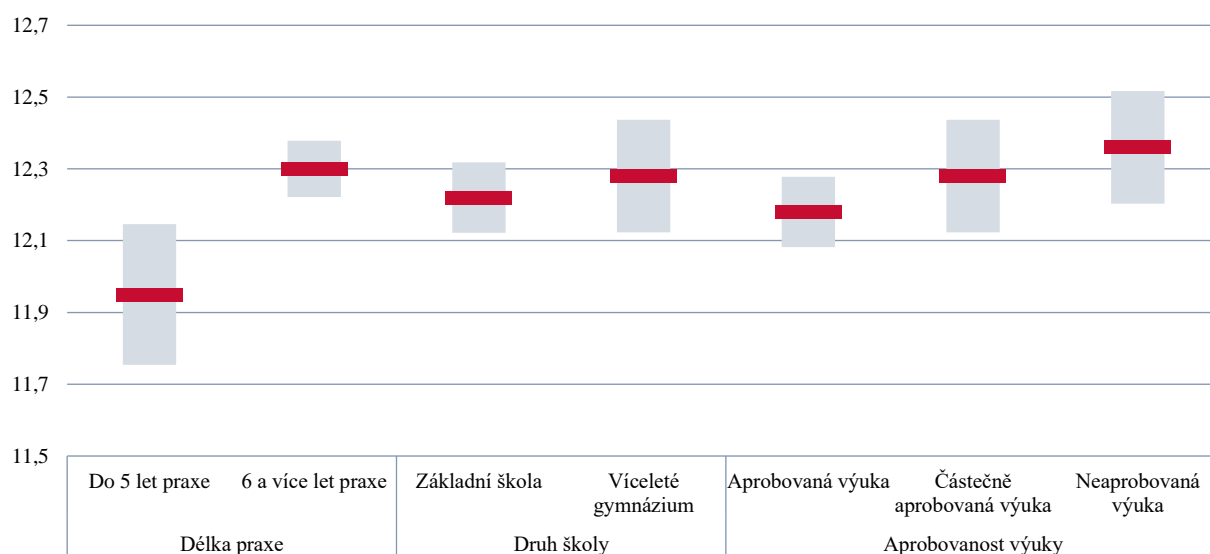
GRAF 65 | Průměr indexu vnímané potřeby profesního rozvoje ve výuce předmětu a pedagogice dle jednotlivých třídících faktorů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Dle jednotlivých třídících faktorů je možné sledovat i druhý index související s profesním rozvojem učitele, a to vnímanou užitečností kurzů DVPP za posledních 12 měsíců, který měří, do jaké míry učitelé subjektivně pozitivně hodnotí kurz DVPP – zda vycházel z jejich potřeb, zda se soustředil na důležité potřeby výuky daného předmětu apod.

Jak prezentuje graf 66, jediný významný výkyv lze opět sledovat u učitelů s krátkou pedagogickou praxí, ovšem opačně než dle předběžných očekávání. Začínající učitelé s méně než 5letou pedagogickou praxí hodnotí užitečnost kurzů DVPP absolvovaných za posledních 12 měsíců o něco hůře než jejich zkušenější kolegové. Ačkoli je rozdíl nominálně pouze minimální, je statisticky významný. Přestože jsou začínající učitelé jednou z cílových skupin kurzů DVPP, jelikož vyjadřují silnou potřebu takové kurzy absolvovat, subjektivní hodnota kurzů DVPP zřejmě nenaplnuje jejich očekávání. V případě učitelů dělených dle druhu školy nebo dle míry aprobovanosti výuky nelze nalézt statisticky významné rozdíly. U aprobovanosti výuky je nicméně patrný růst průměru indexu užitečnosti s tím, jak klesá eventuální míra aprobovanosti výuky.

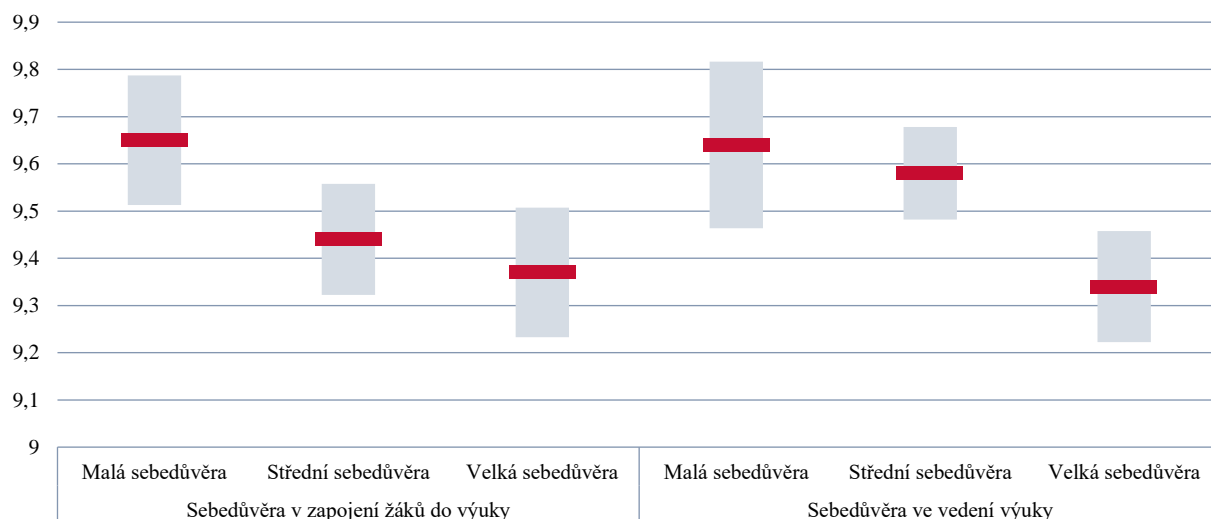
GRAF 66 | Průměr indexu vnímané užitečnosti (efektivity) profesního rozvoje dle jednotlivých třídících faktorů

Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud problematiku sledujeme pohledem asociace mezi sebedůvěrou učitelů a vyjadřovanou potřebou profesního rozvoje, jak ukazuje graf 67, lze říci, že ti učitelé, kteří pociťují vyšší sebedůvěru v zapojení žáků do výuky, pociťují zároveň relativně nízkou potřebu profesního rozvoje ve výuce jejich předmětu a pedagogice. Statisticky významné rozdíly lze spatřit zejména mezi kategoriemi učitelů, kteří udávají malou nebo naopak velkou sebedůvěru. De facto stejný statisticky významný rozdíl mezi dvěma krajními kategoriemi je patrný v případě indexu sebedůvěry ve vedení výuky. Pokud si učitel důvěřuje ve vedení výuky, nemá takovou potřebu profesního rozvoje jako učitel, který sebedůvěru postrádá.

GRAF 67 | Průměr indexu vnímané potřeby profesního rozvoje ve výuce předmětu a pedagogice dle míry udávané sebedůvěry v zapojení žáků do výuky a dle udávané sebedůvěry ve vedení výuky

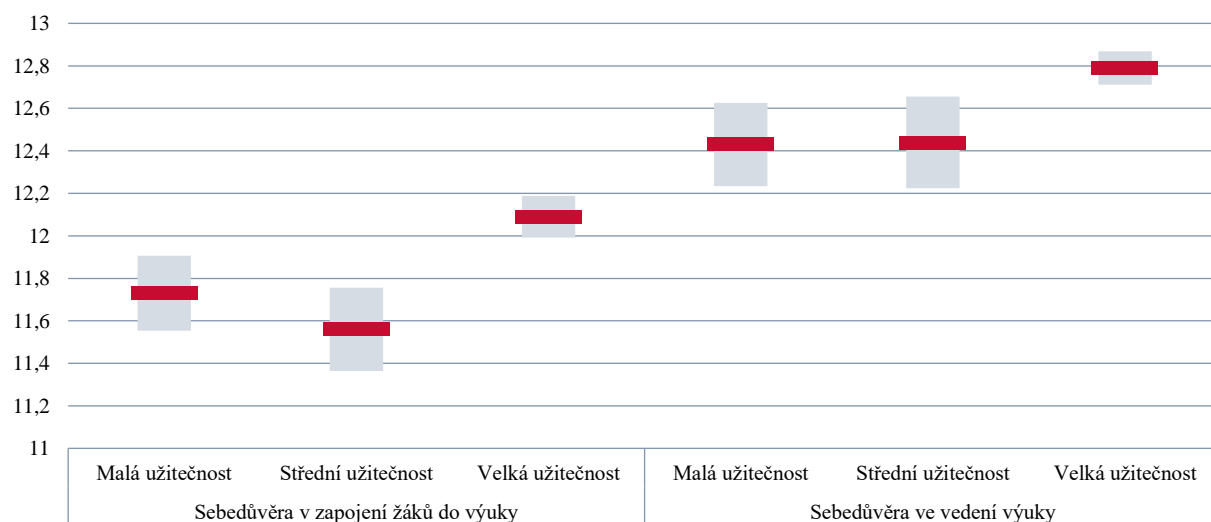


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pro uzavření kontextu graf 68 prezentuje obdobnou asociaci, ale vedoucí zpětně od absolvování kurzů DVPP, ve smyslu subjektivně vnímané užitečnosti kurzů, směrem k posílení sebedůvěry učitele. Ti učitelé, kteří subjektivně hodnotí kurzy DVPP absolvované za posledních 12 měsíců jako velmi užitečné, disponují také vyšší sebedůvěrou v obou sledovaných indexech sebedůvěry ve srovnání s učiteli, kteří kurzy DVPP hodnotí jako málo či středně užitečné. Mezi učiteli, kteří hodnotí kurzy jako málo a středně užitečné, pak není žádný statisticky významný rozdíl v průměru indexu užitečnosti profesního rozvoje.

GRAF 68 | Průměr indexu vnímané užitečnosti (efektivity) profesního rozvoje dle míry udávané sebedůvěry v zapojení žáků do výuky a dle udávané sebedůvěry ve vedení výuky

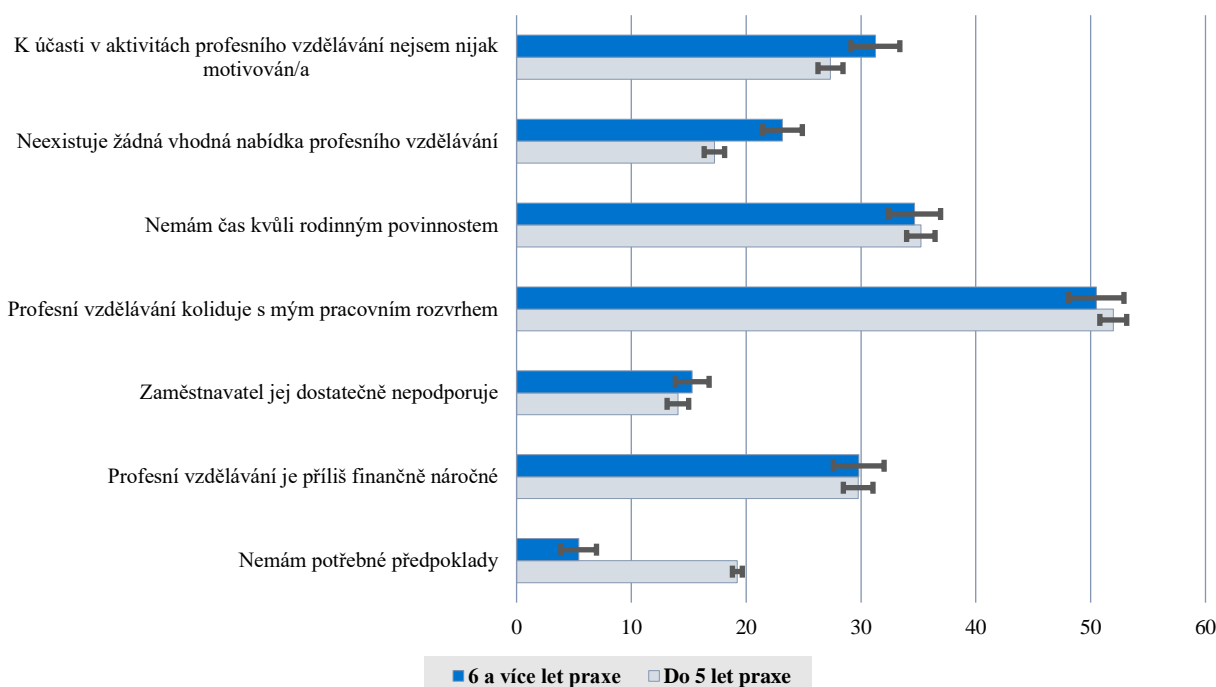


Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Červená linie značí průměrnou hodnotu, šedé pruhy 95% konfidenční interval.

Pokud má mít jakýkoliv kurz DVPP svůj efekt, je samozřejmé, že musí být učiteli navštěvován. A to těmi, kterým může být nejvíce ku prospěchu. Šetření TALIS 2018 se dotazovalo učitelů, co považují za největší překážku toho, proč se případně neúčastní kurzů DVPP, kterých by chtěli. Graf 69 prezentuje podíly učitelů u jednotlivých bariér, kteří odpověděli, že „souhlasí“ či „rozhodně souhlasí“ s uvedenou bariérou jako podstatnou v jejich konkrétním případě. Je zřejmé, že zcela nejčastější bariérou účasti na kurzech DVPP je kolize kurzů DVPP s běžným pracovním rozvrhem. Více než polovina učitelů uvádí, že se nemohou uvolnit z běžného pracovního rozvrhu, aby si zvyšovali své kompetence v rámci kurzů DVPP. Mezi učiteli začínajícími a zkušenějšími v tomto není statisticky významný rozdíl. Obě skupiny učitelů vnímají tuto překážku v obdobné míře. Druhou nejčastěji uváděnou překážkou jsou rodinné povinnosti učitelů a z toho plynoucí nedostatek času na kurzy DVPP. Ani zde není statisticky významný rozdíl mezi učiteli dle délky praxe. Třetí nejčastější bariérou profesního vzdělávání je jeho eventuální finanční náročnost. Pokud učitelé nejsou podporováni buď zaměstnavatelem, nebo z jiných zdrojů, často je účast na kurzech DVPP nad jejich finanční možnosti. Ve dvou kategoriích můžeme zaznamenat statisticky významný rozdíl mezi učiteli dle délky praxe. Zkušenější učitelé častěji uvádějí, že pro ně neexistuje vhodná nabídka profesního vzdělávání. Začínající učitelé naopak častěji uvádějí, že nemají pro kurzy DVPP potřebné předpoklady. Na hranici statistické významnosti je pak rozdíl mezi učiteli v případě bariéry z pohledu nedostatečné motivace k absolvování kurzů DVPP. Zkušenější učitelé častěji uvádí, že nejsou k absolvování kurzů DVPP jakkoli motivováni.

GRAF 69 | Podíly učitelů dle odpovědi na otázky ohledně největší bariéry účasti na kurzech DVPP, tříděno dle délky pedagogické praxe



Zdroj: TALIS 2018

Poznámka: Úsečka na konci jednotlivých pruhů značí 95% konfidenční interval.

3.2 Predikce míry využívání rozdílných metod výuky a komplexní vztahy v této problematice

V následující části jsme se podívali na to, jaké faktory souvisejí s určitou preferencí použití daného typu didaktických metod. K tomu jsou využity regresní modely, kde vstupují teoreticky nejdůležitější faktory související s typem aplikovaných didaktických metod. Celkem zde máme čtyři typy metod, či lépe řečeno přístupů ve výuce. V rámci šetření TALIS byly již vytvořeny tři indexy mezinárodním týmem. První se nazývá *jasnost výuky*, druhý je *index kognitivní aktivity*, třetí *index třídního managementu*. Čtvrtý index byl vytvořen autorským týmem, kdy po provedení faktorové analýzy spolu souvisejí položky z dotazníku, v nichž učitel uvádí, že zadává žákům školní projekty a nechává v rámci projektů a práce ve třídě žáky používat ICT. Tento index nazvaný pracovní pro účely sekundární analýzy jako *index aplikačně-aktivního přístupu* pak částečně koreluje s indexem kognitivní aktivity, zejména s položkou, kdy učitel uvedl, že zadává žákům úlohy, které nemají jasné řešení. Je důležité mít na paměti, že ačkoli faktorová analýza (polychorická korelace pro ordinální škálu s rotací) vytvoří celkem čtyři samostatné latentní dimenze, které

definují základní didaktické přístupy, nejsou tyto přístupy zcela vylučné. Existuje část učitelů, kteří odpověděli na baterii otázek bez preference jediného přístupu. Výsledné indexy pak měří, do jaké míry danou didaktickou techniku učitel upřednostňuje. Jedná se navíc o deklaratorní postoj.

Aplikačně-aktivní přístup (nepůvodní index)

"Odkazují se na problémy každodenního života nebo práce, abych ukázal/a, proč jsou nové znalosti užitečné."

"Nechávám žáky řešit obdobné úlohy, dokud si nejsem jistý/jista, že každý žák porozuměl celé látce."

"Zadávám žákům projekty, kterým se musí věnovat nejméně týden."

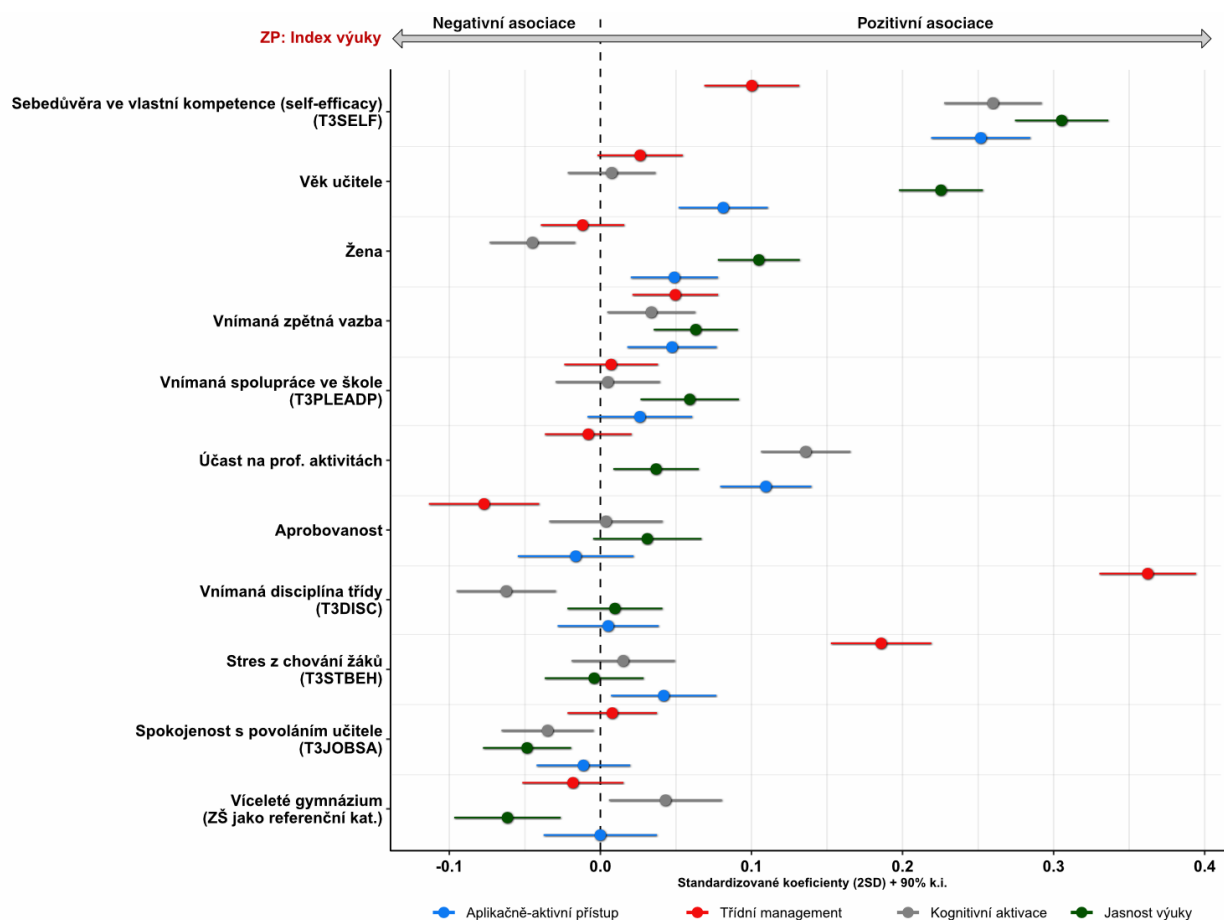
"V rámci projektů či v rámci práce ve třídě žákům dovoluji používat ICT (informační a komunikační technologie)."

Index konstruovaný autorským týmem na základě faktorové analýzy, který sleduje tzv. aplikačně-aktivní přístup učitele ve výuce, kdy se snaží probírané učivo aktivně aplikovat žákům v praxi, tj. mimo školu.

Čím vyšší je hodnota indexu, tím více učitel tento přístup k výuce využívá.

Soustava modelů 6 ukazuje, že latentní dimenze jasnost výuky je asociována spíše se ženami, u učitelů a učitelek s vyšší vnímanou vlastní kompetencí. Pokud učitelé vnímají zpětnou vazbu a dle ředitele je obecně vyšší spolupráce ve škole (ředitelský dotazník), rovněž je častější využívání tohoto přístupu. Na druhou stranu jsou tyto učitelé méně spokojeni s povoláním učitele. Didaktický přístup jasnost výuky častěji deklarovali také starší učitelé a učitelé učící na základních školách (referenční kategorie v modelu), méně pak na víceletém gymnáziu. Index kognitivní aktivace méně často deklarují ženy než muži. Učitelé vnímají vyšší vlastní kompetence, ale ne tak silně, jako v případě jasnosti výuky. S tímto typem metody souvisí i častější deklarace dalšího vzdělávání a účast na dalších profesních aktivitách. Kognitivní aktivace se také častěji využívá na víceletých gymnáziích. Co se týče třídního managementu, na položky dotazníku častěji odpovídali učitelé, kteří mají větší stres z chování žáků a více vnímají disciplinární klima ve třídě.

SOUSTAVA MODELŮ 6 | Predikce aplikace didaktických metod

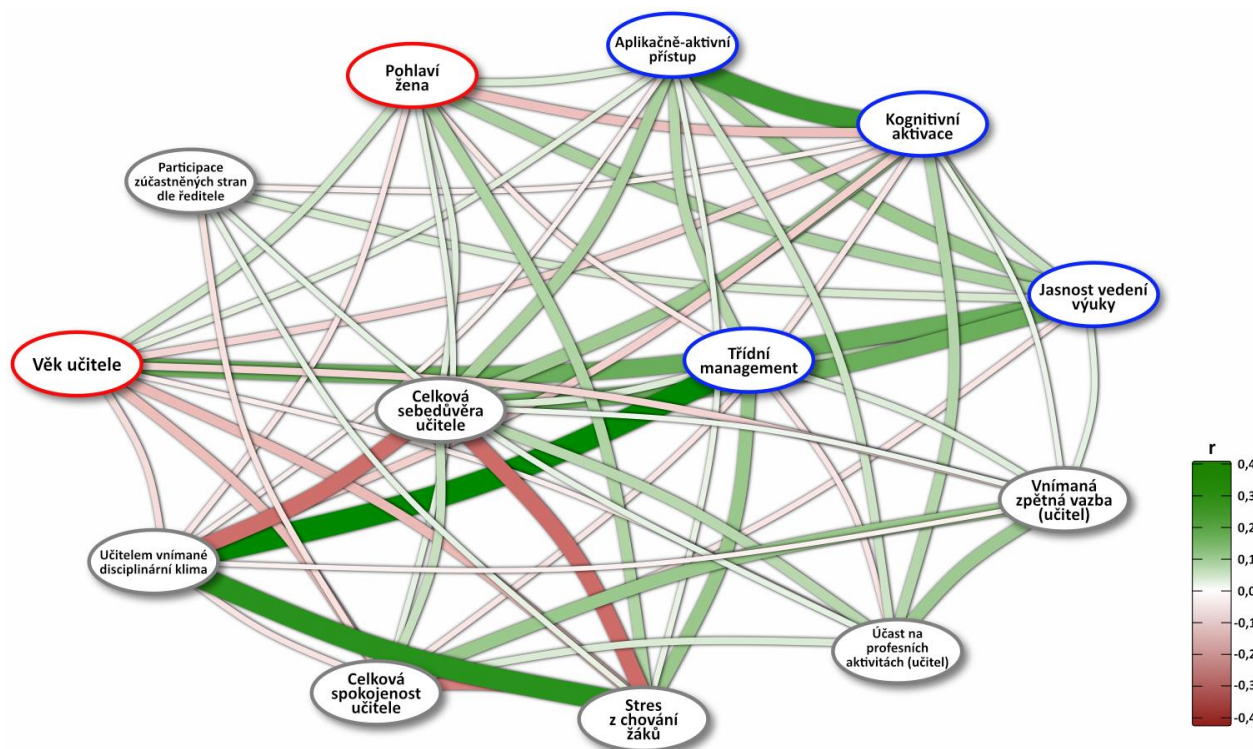


Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

Poslední model vysvětluje index s názvem aplikačně-aktivní přístup, který měří to, do jaké míry nechává učitel žákům volný prostor a do jaké míry jim zadává flexibilní úkoly, které nemusí mít jasné řešení. V tomto případě se jedná o pedagogy, kteří mají relativně nižší vnímanou vlastní účinnost, ale více vnímají kooperaci ve škole a zpětnou vazbu. Častěji se účastní dalších profesních aktivit.

Abychom se podívali, jaké jsou provazby mezi jednotlivými faktory, prezentujeme i Gaussův vícerozměrný model parciálních korelací. Zelená barva ukazuje pozitivní asociace a červená negativní asociace, tloušťka pak sílu vazby. Nejsilnější vztah je mezi vnímanou disciplínou a stresem z chování žáků. Oba dva indexy jsou silně negativně korelované s vnímanou vlastní účinností, kdy pedagogové vykazující vyšší stres z žáků uvádějí i nižší vlastní kompetence (self-efficacy). Všechny faktory jsou korelované s třídním managementem. Vlastní index aplikačně-aktivního přístupu ukazuje provazbu s kognitivní aktivací, což částečně zpochybňuje analytickou užitečnost daného didaktického přístupu. Gaussův model pak ukazuje další provazby, které byly již představeny v předchozích kapitolách a deskriptivních analýzách.

SCHEMA 4 | Vícerozměrný Gaussův grafický model – didaktické metody



Poznámka: Individuální úroveň žáka. Naprogramováno v softwaru R pomocí balíčku „correlation“ a „ggraph“.

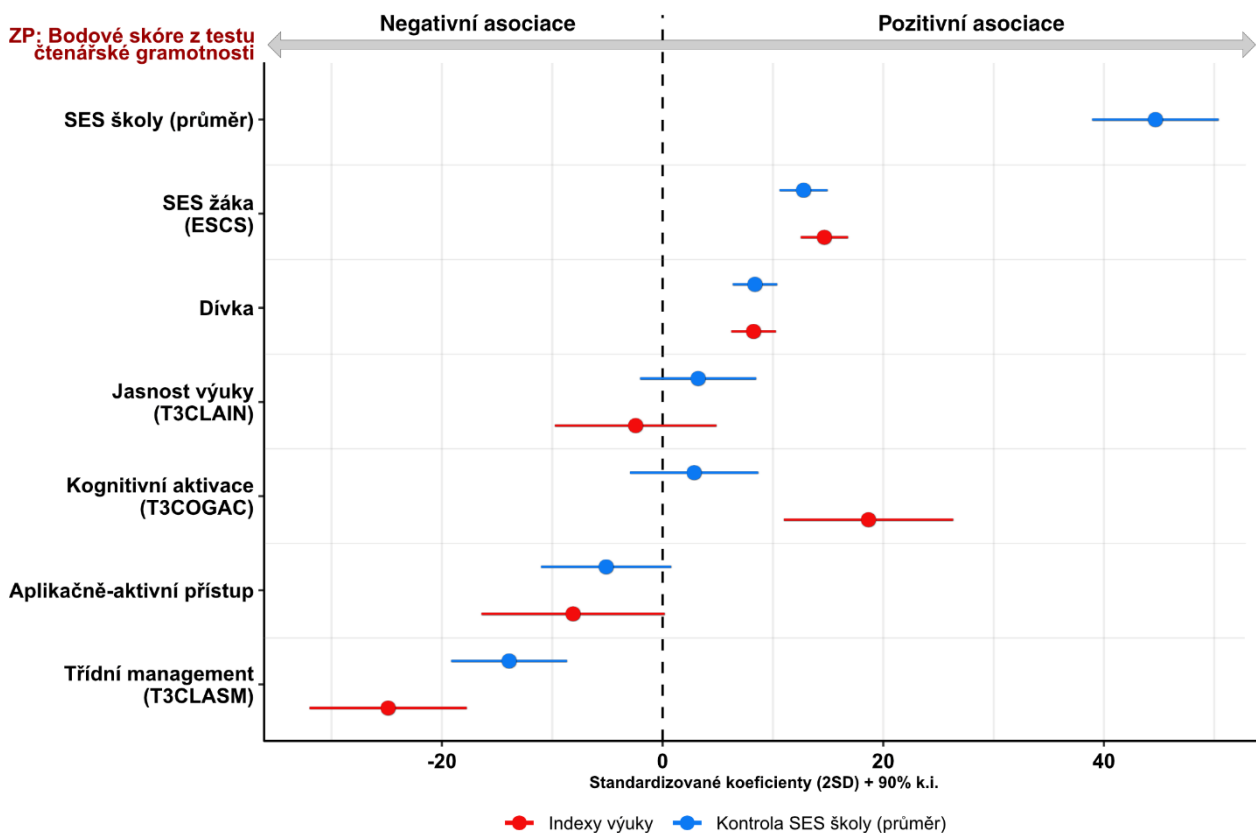
3.3 Doprovodná zjištění z modulu TALIS-PISA link

Při analýze metod používaných učiteli ve výuce se samozřejmě nabízí otázka, jaké mohou být dopady na výsledky žáků. Přestože šetření PISA neumožňuje přímé napojení učitelů na jejich žáky, které by bylo pro podobné posouzení žádoucí, soubory z databáze TALIS-PISA link alespoň umožňují využít učitelské výpovědi v agregované podobě na úrovni škol jako ukazatel školského kontextu, v němž se žáci učí. Vztah mezi průměrnými hodnotami indexů metod výuky využívaných učiteli ve škole a výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti je ověřován v soustavě modelů 7.


První prezentovaný model sleduje pouze vztah mezi metodami využívanými učiteli ve škole a výsledky žáků při kontrole základních charakteristik žáků, které se s výsledky pojí (pohlaví, SES). Pozitivní asociace je v tomto případě znatelná mezi průměrnou mírou využívání praktik kognitivní aktivace učiteli ve škole a tím, jakých výsledků žák v testování dosáhl. Naopak negativní asociace se projevuje u indexu třídního managementu. To znamená, že s růstem průměrné deklarované míry provádění aktivit směřovaných k uklidňování žáků učiteli ve škole, do níž žák dochází, klesá jeho dosažené skóre. Záporná hodnota je patrná rovněž u indexu aplikačně-aktivního přístupu, avšak v tomto případě konfidenční interval těsně protne nulu. To, nakolik učitelé ve škole deklarují, že ve výuce vybrané třídy provádějí praktiky směřované k vyjasňování výuky, se s výsledky žáků nezdá být spjato. Druhý model se od prvního liší pouze zahrnutím průměrného socioekonomického statusu ve škole, neboť je možné usuzovat na jeho provázanost s některými ze sledovaných proměnných. Po zahrnutí socioekonomického statusu školy do modelu je skutečně znatelná změna některých koeficientů. Za nejzásadnější z nich lze přitom asi považovat posun viditelný u míry používání praktik

kognitivní aktivace ve škole, kdy koeficient už není statisticky významný. Výsledky modelu tak poukazují na to, že mohou být podobné praktiky patrně více využívány ve školách s vyšším průměrným socioekonomickým statusem, v nichž žáci rovněž dosahují lepších výsledků.

SOUSTAVA MODELŮ 7 | Metody výuky ve škole ve vztahu k výsledkům žáků – TALIS-PISA link



Poznámka: Vytvořeno v programu R, balíček „coefplot“.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Obecná zjištění a doplňující analýzy

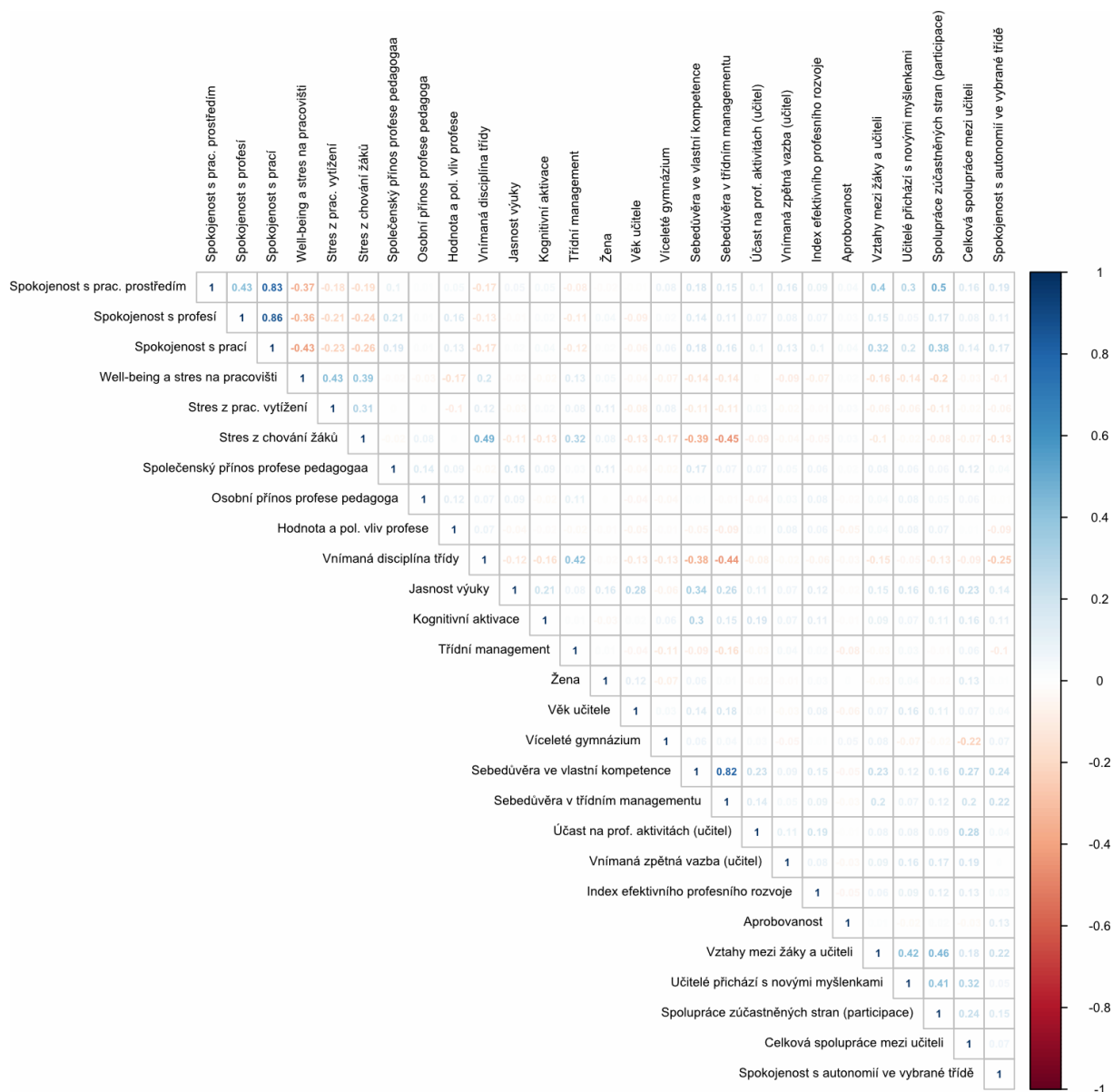
4 OBECNÁ ZJIŠTĚNÍ A DOPLŇUJÍCÍ ANALÝZY

Tato závěrečná kapitola má za cíl představit komplexní analýzu tří sledovaných témat, protože klima pedagogického sboru, třídní klima žáků a používání rozdílných didaktických metod spolu souvisejí a mají často podobná vysvětlení. Nejdříve jsou představeny korelační matice všech sledovaných faktorů, a to i na datech TALIS-PISA link. Poslední část se věnuje výsledkům šetření TALIS na úrovni krajů.

4.1 Vztahy mezi jednotlivými indexy na úrovni učitele a školy

Jako první je představena korelační matice výchozích indexů, postojových otázek a individuálních charakteristik učitele, jako je věk a pohlaví. V korelační matici jsou všechny proměnné použité na úrovni učitele (první úroveň) ve statistických modelech a analýzách v předchozích kapitolách. V korelační matici jsou barevně odlišeny silné vztahy od slabých, modrá barva ukazuje pozitivní korelace mezi proměnnými a červená negativní korelace mezi proměnnými. Korelační koeficienty potvrzují nalezené vztahy z regresních modelů, kdy regresní modely mají spíše tendenci vztahy posilovat. Korelační matice také slouží jako nástroj pro ověření toho, zda výsledky statistických modelů nebyly zkresleny přílišnou multikolinearitou (situace, kdy do modelu současně vstupují příliš zkorelované proměnné). Korelační matice tak výsledky předchozích kapitol dále potvrzuje, proto jednotlivé vztahy již nebudeme znovu interpretovat.

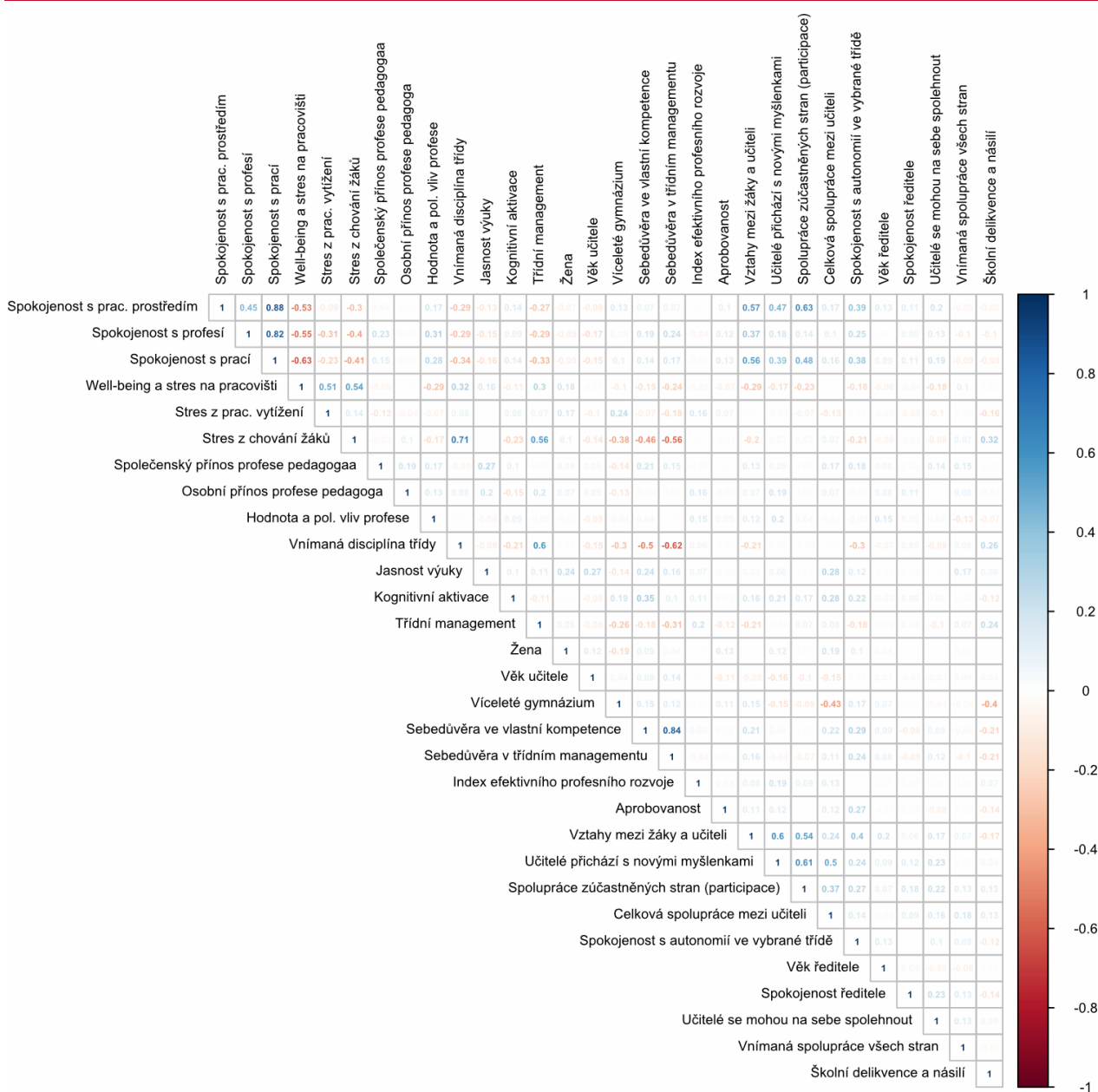
SCHEMA 5 | Korelační matice – individuální postoje a charakteristiky učitele (TALIS 2018)



Následující korelační matice ukazuje vztahy mezi proměnnými po agregaci na úroveň školy. Jedná se tedy o průměrné hodnoty odpovědí učitelů za školu. Přidány jsou i charakteristiky ředitelů, které jsou vždy logicky na úrovni školy. Korelační matice tak měří spíše kontextuální vztahy mezi proměnnými, respektive vztahy mezi různými charakteristikami školy, které jsou měřené jako průměrné hodnoty postojů učitelů a pomocí ředitelského dotazníku. Ve statistických modelech a v deskriptivní části analýzy tyto proměnné nemohly být vždy součástí analýzy, protože buď ukazovaly na stejný vztah jako na úrovni učitele, nebo pro daný model nebyly užitečné, protože nebyly nalezeny velké rozdíly mezi školami a individuální charakteristiky učitelů jejich postoje dostatečně vysvětlily. Nicméně je zajímavé podívat se, jak jednotlivé proměnné z učitelského dotazníku korelují mezi sebou po agregaci na úrovni školy.

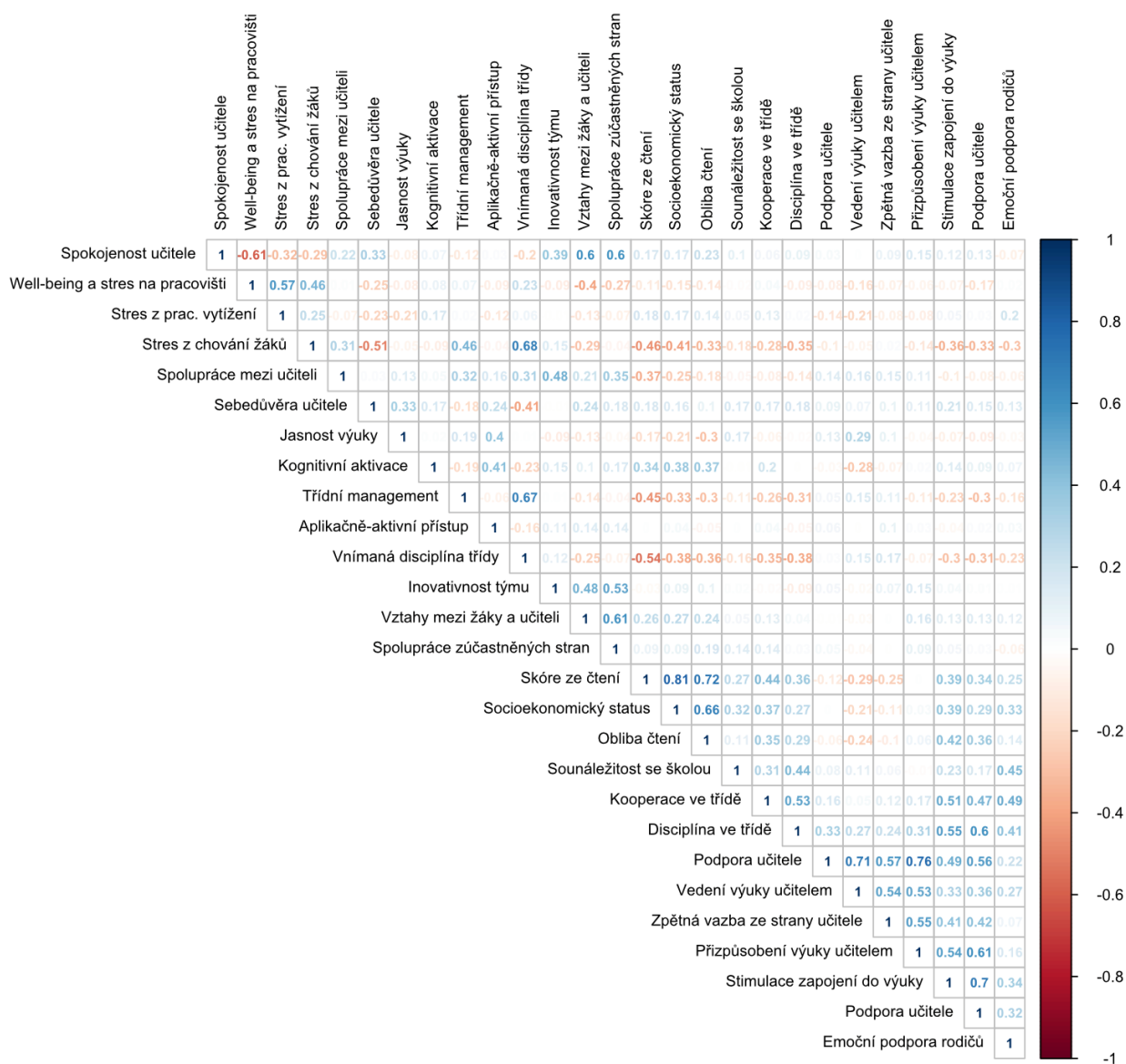
Vztahy zůstávají poměrně silné, to znamená, že do velké míry u některých postojů učitelů hraje roli škola a její charakteristiky, v některých případech možná více než individuální zkušenosti učitelů. Silné vztahy také ukazují, že učitelé dané školy na celou řadu otázek odpovídali podobně jako jejich kolegové z pedagogického sboru. Pokud by vztahy nalezeny nebyly, individuální postoje by byly ovlivněny dominantně jen individuálními charakteristikami učitelů. To dále potvrzuje známý fakt, že v rámci české vzdělávací soustavy panují velké rozdíly, a to nejen ve smyslu výsledků žáků a kompozice školy z hlediska SES žáků, ale také co se týče postojů učitelů.

SCHÉMA 6 | Korelační matice – postoje a charakteristiky učitele na úrovni školy a postoje ředitelů (TALIS 2018)



Poslední korelační matice je vytvořena na základě datasetu PISA-TALIS link, kdy průměrné hodnoty žáků v dané škole byly přiřazeny k odpovědím učitelů. Matice je na úrovni školy (odpovědi učitelů agregovány za školu). Propojení, byť není metodologicky zcela ideální, nám umožní částečně empiricky ověřit některé předpoklady ohledně souvislostí postojů učitelů s výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018. Korelační matice doplňuje model 8, který však byl na úrovni žáka a učitelské proměnné byly agregovány za danou školu, kterou žák navštěvuje. V korelační matici, která již nekontroluje SES školy ani další školní proměnné, vychází silný vztah mezi průměrně častějším používáním metody kognitivní aktivity a výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti (tento vztah není v modelech významný při kontrole SES). Ve školách, kde tento přístup převažuje, žáci uváděli vyšší oblibu čtení. Přístup kognitivní aktivity pak koreluje s deklarovanou vyšší spoluprací žáků ve třídě. Tady je nutné upozornit, že se jedná o indikátor na úrovni žáka a byl konstruován z žakových odpovědí. Zajímavá je i slabší korelace s konstatováními žáků, že učitel stimuluje jejich zapojení do výuky.

SCHEMA 7 | Korelační matice – učitelské a žakovské proměnné na úrovni školy (TALIS-PISA link)



Korelační matice dále potvrzuje nalezené vztahy v předchozích kapitolách, navíc dále umožňuje sledovat, do jaké míry se výpovědi učitelů v průměru shodují i s výpověďmi žáků. Například učitelé i žáci vnímají disciplinární klima školy podobně. Protože se jedná o úroveň školy, výsledky znamenají, že panují velké rozdíly mezi školami, co se týče disciplinárního klimatu. Nízké disciplinární klima souvisí s nižším průměrným SES škol. Ve školách s nízkým disciplinárním klimatem je nižší průměrná emoční podpora rodičů dle žáků. Nízké disciplinární klima potom souvisí s horšími výsledky žáků.

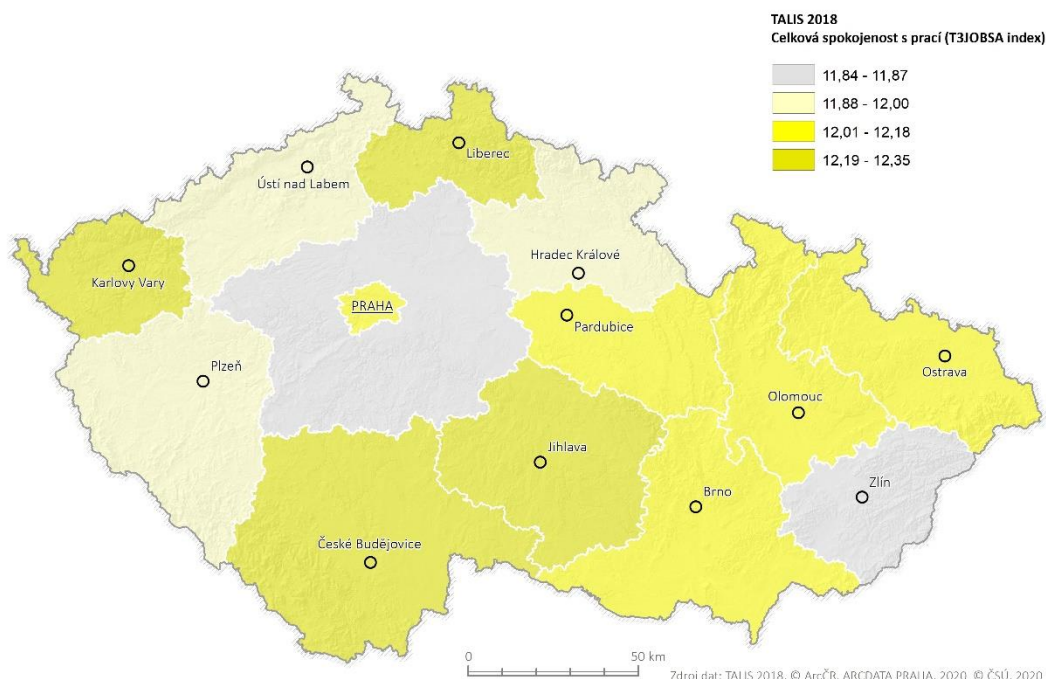
Cílem první kapitoly bylo zjistit, jaké faktory vedou k vyšší spokojenosti učitelů, popřípadě s jakými faktory spokojenost souvisí. Spokojenost učitele je důležitá, protože dle některých studií souvisí s výsledky žáků. Výsledky na úrovni škol ukazují, že pokud jsou učitelé v průměru více spokojeni, tak v těchto školách žáci dosahují průměrně lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti. Zde se pak patrně projevuje i synergie dalších faktorů na úrovni školy, jako je vyšší inovativnost pedagogického sboru, lepší vztahy mezi žáky a učiteli, ale zejména je zde vyšší obliba čtení a žáci v průměru deklarují vyšší přizpůsobení výuky učitelem. Důležité zjištění ovšem je, že korelace mezi spokojeností učitele a průměrným SES školy je relativně slabá v kontextu vlivu SES na celou řadu faktorů v české vzdělávací soustavě. To znamená, že vhodnou politikou obce a kraje může dojít k vyšší motivaci učitelů a jejich spokojenosti, což pak může mít pozitivní vliv na výsledky žáků i ve školách, jež navštěvují žáci, kteří nepocházejí jen ze socioekonomicky silných rodin.

4.2 Výsledky vybraných indexů na úrovni krajů

Ačkoli šetření TALIS 2018 není konstruováno tak, aby umožňovalo metodologicky korektně usuzovat výsledky na úroveň krajů, přesto zde uvádíme některé zajímavé výsledky za jednotlivé kraje. Šetření TALIS 2018 bylo využito i pro dílčí krajské zprávy ČŠI *Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích ČR*. Ukazujeme především indexy, kde jsou rozdíly v průměrných hodnotách napříč kraji statisticky významné dle standardních inferenčních technik (analýza rozptylu). Vizualizace indexů v mapách zde ale spíše slouží pro deskriptivní explorační analýzu, protože rozdíly mezi kraji by za hypotetického předpokladu reprezentativnosti vzorku na krajské úrovni nemusely být ve skutečnosti robustní a statisticky významné (chyba prvního druhu). Dále je nutné upozornit, že se nepokoušíme vysvětlit rozdíly mezi kraji, protože na této poměrně vysoké úrovni agregace je velké riziko tzv. ekologické chyby a případných falešných korelací.

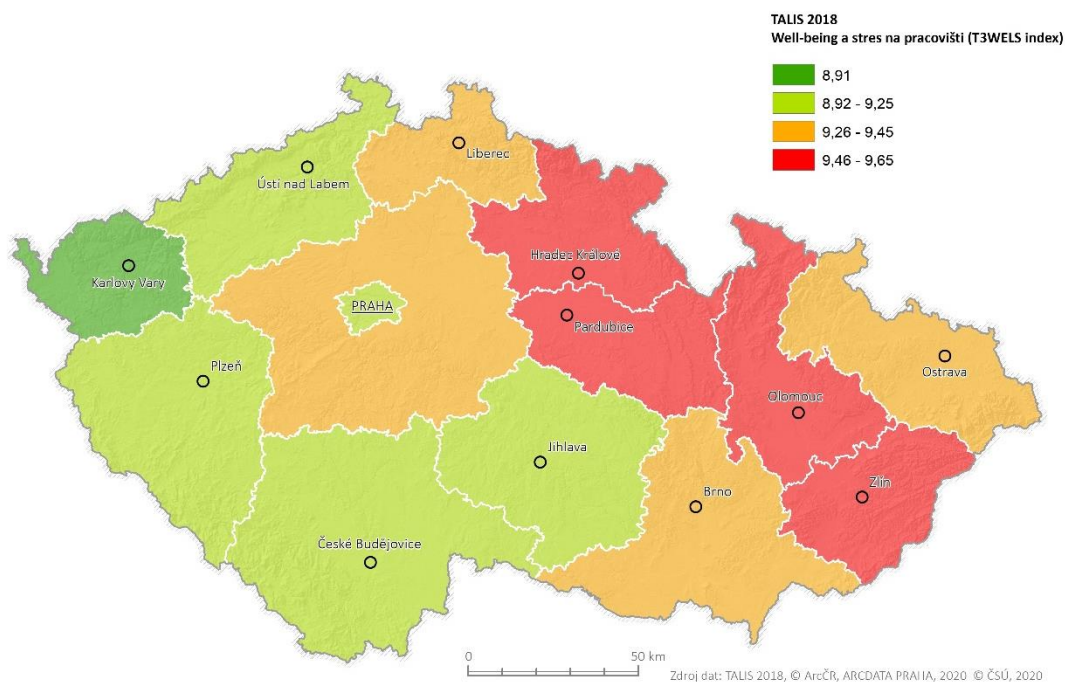
První mapa ukazuje spokojenost s prací učitele, kdy vyšší spokojenost vykazují kraje Jihočeský a Kraj Vysočina spolu s Karlovarským a Libereckým krajem.

MAPA 1 | Celková spokojenost s prací učitele



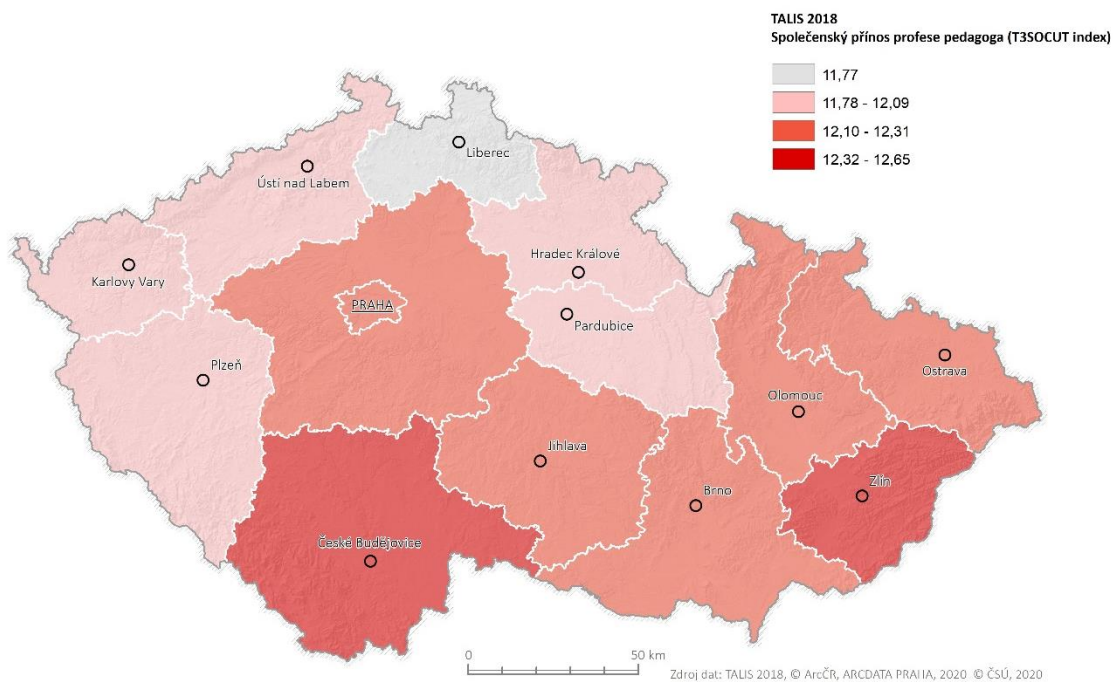
Mapa 2 ukazuje průměrné skóre indexu měřícího well-being a stres na pracovišti. Ten vnímají více v průměru učitelé ve Zlínském, Olomouckém, Pardubickém a Královéhradeckém kraji.

MAPA 2 | Well-being a stres na pracovišti



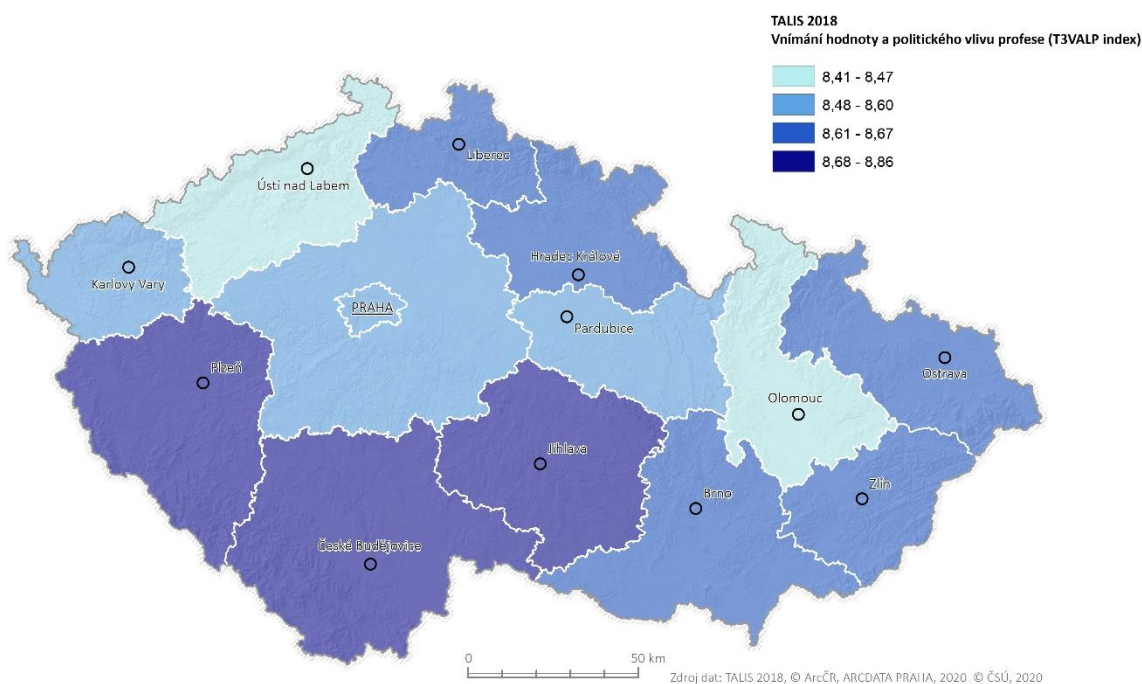
Následující mapa ukazuje červenou škálou průměrné hodnoty vnímaného společenského přínosu profese pedagoga. Index měří vnímání toho, do jaké míry je učitel celospolečensky prospěšný a má vliv na budoucí vývoj mládeže. Nejnižších hodnot dosahují kraje Liberecký, Ústecký a Karlovarský, dále pak Plzeňský, Královéhradecký a Pardubický. Naopak nejvyšší vnímaný společenský přínos profese učitele vykazují v průměru učitelé ve Zlínském a Jihočeském kraji.

MAPA 3 | Společenský přínos profese pedagoga



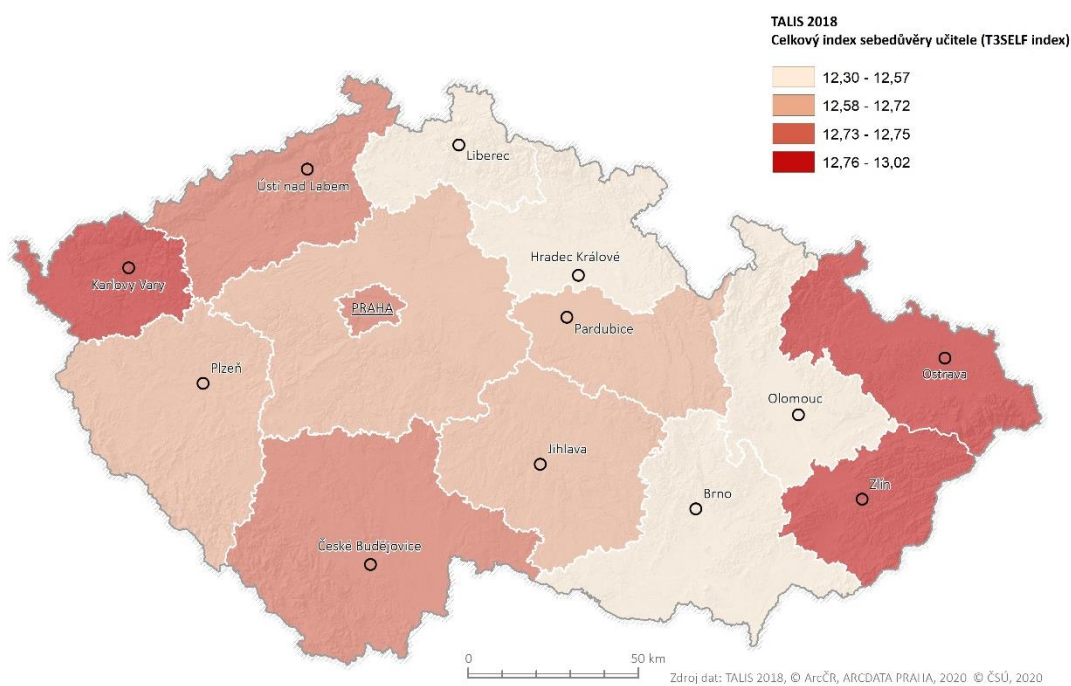
Velmi podobná je i mapa 4, která zobrazuje průměrné vnímání politického vlivu profesí, vyšší hodnoty znamenají vyšší průměrné vnímání politického vlivu ve společnosti.

MAPA 4 | Vnímání hodnoty učitele ve společnosti a politického vlivu profesí



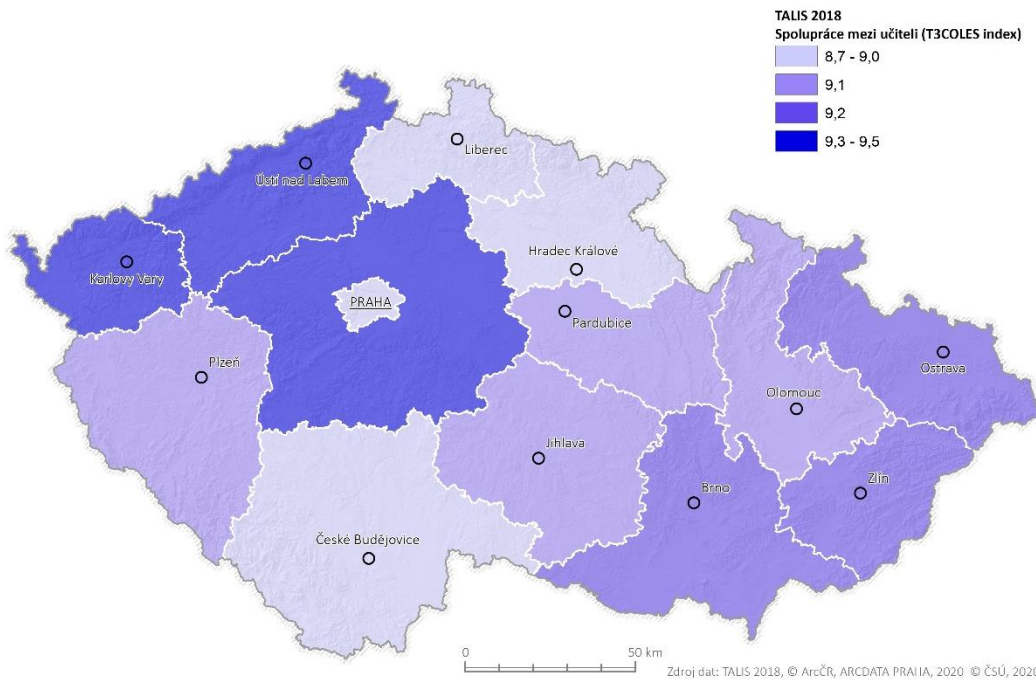
Mezi důležité faktory ovlivňující celou řadu sledovaných indexů, jako jsou spokojenost, zvládnání klimatu ve třídě a používání různých metod výuky, patří index sebedůvěry učitele. Ten je v průměru nejvyšší ve Zlínském, Moravskoslezském a Karlovarském kraji.

MAPA 5 | Celkový index sebedůvěry (self-efficacy) učitele

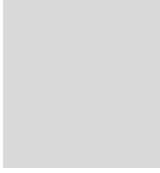
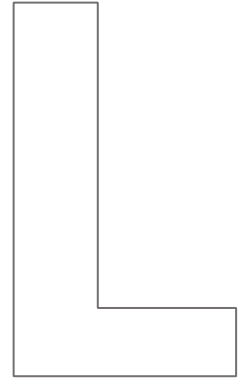
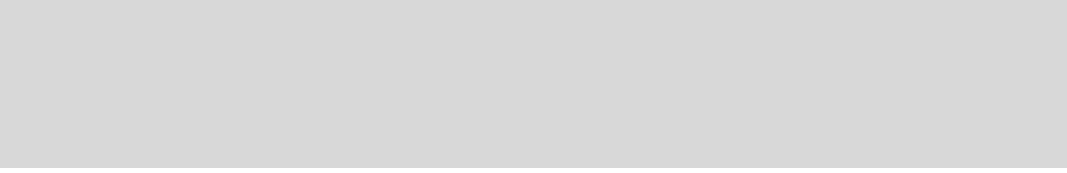


Poslední mapa ukazuje průměr odpovědí učitelů na otázku, do jaké míry mezi sebou spolupracují. V průměru se tak dělo nejvíce ve Středočeském, Karlovarském a Ústeckém kraji.

MAPA 6 | Spolupráce mezi učiteli



Výsledné mapy mají ryze deskriptivní charakter. Na úrovni krajů nelze analyzovat složité vztahy mezi faktory ovlivňujícími dané sledované charakteristiky učitelů. Rovněž nedostatečně velký vzorek a nízká reprezentativita pro krajskou úroveň znemožňují další analýzy. Průměrné hodnoty deklarovaných postojů TALIS 2018 tak neodrážejí kvalitu a charakter krajských vzdělávacích soustav.



Literatura

LITERATURA

Anderson, Lorin W. 2002. „Balancing Breadth and Depth of Content Coverage: Taking Advantage of the Opportunities Provided by Smaller Classes.“ In Jeremy D. Finn, Margaret C. Wang (eds.). *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.

Bendl, Stanislav. 2011. *Kázeňské problémy ve škole. Aktualizované a doplněné vzdělání*. Praha: Triton.

Bietenbeck, Jan. 2014. „Teaching Practices and Cognitive Skills.“ *Labour Economics* 30: 143–153.

Blossfeld, Hans-Peter, Yossi Shavit. 1993. „Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries.“ In Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (eds.). *Persistent Inequality*. Boulder, CO: Westview Press.

Burrill, Gail, Jacquine Allison, Glenda Breaux, Signe Kastberg, Keith Leatham, Wendy Sanchez. 2002. *Handheld Graphing Technology in Secondary School Mathematics: Research Findings and Implications for Classroom Practice*. Dallas, TX: Texas Instruments.

Çelik, Vehbi. 1999. *Instructional Leadership*. Ankara: Pegem Publications.

Čáp, Jan, Jiří Mareš. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Dvořák, Dominik, Jana Straková. 2016. „Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012.“ *Pedagogika* 66 (2): 206–229.

Findikci, I. 2006. *Human Resource Management*. Istanbul: Alfa Publications.

Finn, Jeremy D., Margaret C. Wang (eds.). 2002. *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.

Gelman, Andrew, Hill, Jennifer. 2006. *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gelman, Andrew. 2008. „Scaling regression inputs by dividing by two standard deviations.“ *Statistics in Medicine* 27: 2865–2873. (dostupné na: <http://www.stat.columbia.edu/~gelman/research/published/standardizing7.pdf>)

Gelman, Andrew, Hill, Jennifer, Vehtari, Aki. 2020. *Regression and Other Stories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graue, Elizabeth, Kelly Hatch, Kalpana Rao, Denise Oen. 2007. „The Wisdom of Class-Size Reduction.“ *American Educational Research Journal* 44 (3): 670–700.

Hadj-Moussová, Zuzana. 2012. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Hrdličková, Alena. 1994. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Jursová, Jitka, Petr Urbánek, Markéta Váchová. 2019. „Odlišné sociální klima učitelských sborů ZŠ v rozmanitých podmínkách práce školy.“ *Pedagogická orientace* 29 (2): 172–202.

Jůva, Vladimír, Jarmila Svobodová. 1995. *Alternativní školy. 1. vydání*. Brno: Paido.

Jůva, Vladimír, Jarmila Svobodová. 1996. *Alternativní školy. 2. doplněné vydání*. Brno: Paido.

Kagan, Jerome. 1966. „Reflection – Impulsivity: The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo.“ *Journal of Abnormal Psychology* 71(1): 17–24.

Kastberg, Signe, Keith Leatham. 2005. „Research on Graphing Calculators at the Secondary Level: Implications for Mathematics Teacher Education.“ *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 5 (1): 25–37.

- Kašparová, Vendula, Eva Potužníková, Tomáš Janík. 2015. „Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013.“ *Pedagogická orientace* 25 (4): 528–556.
- Kirton, Michael. 1976. „Adaptors and Innovators: A Description and Measure.“ *Journal of Applied Psychology* 61 (5): 622–629.
- Kitching, Karl. Mark Morgan, Michael O’Leary. 2009. „It’s the Little Things: Exploring the Importance of Commonplace Events for Early-Career Teachers’ Motivation.“ *Teachers and Teaching* 15 (1): 43–58.
- Kocabas, Ibrahim. 2009. „The Effects of Sources of Motivation on Teachers’ Motivation Levels.“ *Education* 129 (4): 724–733.
- Kohoutek, Rudolf. 2006. „Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu.“ In Josef Maňák a Tomáš Janík (eds.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty MU č. 192*. Brno: Masarykova univerzita.
- Korbel, Václav, Michal Paulus. 2017. „Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?“ Prague: CERGE-EI.
- Kyriacou, Chris, Richard Kunc, Paul Stephens, Age Hultgren. 2003. „Student Teachers’ Expectations of Teaching as a Career in England and Norway.“ *Educational Review* 55 (3): 255–263.
- Lašek, Jan. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lavy, Victor. 2015. „What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence.“ *CESifo Economic Studies* 62 (1): 88–125.
- Lazear, Edward. 1999. „Educational Production.“ Working Paper No. 7349. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.
- Lojová, Gabriela. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Mareš, Jiří. 2000. „Sociální klima školy.“ *Pedagogická revue* 52 (3): 241–253.
- Marjoribanks, Kevin. 1979. *Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Marjoribanks, Kevin. 2002. *Family and School Capital: Towards a Context Theory of Students’ School Outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marková, Marie. 2008. „Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů.“ *Pediatric pro praxi* 9(3): 190–192.
- Mertin, Václav, Lenka Krejčová. 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Albert E. Beaton, Eugenio J. Gonzalez, Kelvin D. Gregory, Robert A. Garden, et al. 2000. *TIMSS 1999: International Mathematics Report. Findings from IE’s Report of the Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade*. Boston, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Navrátil, Stanislav, Jan Mattioli. 2011. *Problémové chování dětí a mládeže. Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Noel, Sylvain, Patrice de Broucker. 2001. „Intergenerational Inequities: A Comparative Analysis of the Influence of Parents’ Educational Background on Length of Schooling and Literacy Skills.“ In Walo Hutmacher, Douglas Cochrane, Norberto Bottani (eds.). In *Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nocar, David. 2003. „ICT ve výuce matematiky.“ *Department of Mathematics Report Series* 11.
- Pelletier, Luc G., Louise Legault, Chantal Séguin-Lévesque. 2002. „Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers’ Motivation and Teaching Behaviors.“ *Journal of Educational Psychology* 94 (1): 186–196.

Perry, Laura, Andrew McConney. 2010. „Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003.“ *Teachers College Record Volume* 112 (4): 1137–1162.

Průcha, Jan, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, Jan. 2002. „Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření.“ *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U7*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

Průcha, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. aktualizované vydání*. Praha: Portál.

Reeve, Johnmarshall. 2009. „Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they become more autonomy supportive.“ *Educational Psychologist* 44: 159–178.

Reeve, Johnmarshall, Sung Hyeon Cheon. 2014. „An intervention-based program of research on teachers' motivating styles.“ Pp. 297–343 in Stuart Karabenick, Timothy C. Urdan (eds.). *Advances in motivation and achievement*. Bingley: Emerald Group Publishing.

Reeve, Johnmarshall. 2016. „Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It.“ Pp. 129–152 in Liu Woon Chia, John Wang Chee Keng, Richard M. Ryan (eds.). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Singapore: Springer.

Robová, Jarmila. 2012. „Výzkumy vlivu některých typů technologií na vědomosti a dovednosti žáků v matematice.“ *Scientia in educatione* 3 (2): 79–106.

Rýdl, Karel. 1999. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe.

Schwerdt, Guido, Amelie C. Wuppermann. 2011. „Is Traditional Teaching Really All That Bad? A Within-Student Between-Subject Approach.“ *Economics of Education Review* 30 (2): 365–379.

Sirin, Selcuk R. 2005. „Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research.“ *Review of Educational Research* 75 (3): 417–453.

Sternberg, Robert J. 1988. „Mental Self-Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development.“ *Human Development* 31: 197–224.

Straková, Jana. 2007. „The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic.“ *Czech Sociological Review* 43 (3): 589–610.

Straková, Jana. 2010. „Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000.“ *Pedagogika* (60): 21–37.

Straková, Jana, Jaroslava Simonová. 2015. „Beliefs of Czech teachers as a prerequisite for effective teaching.“ *Studia pedagogica* 20 (4): 53–70.

Šedřová, Klára. 2011. „Mocenské konstelace ve výukové komunikaci.“ *Studia pedagogica* 16 (1): 89–118.

Urbánek, Petr. 2003. „Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS).“ *11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*.

Urbánek, Petr. 2005. „Vliv velikosti školy na klima učitelského sboru.“ In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* (sborník XIII. Konference ČAPV).

Vašutová, Jaroslava. 2006. „Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu.“ In Josef Maňák a Tomáš Janík (eds.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty MU č. 192*. Brno: Masarykova univerzita.

Willms, Douglas J. 1999. „Quality and Inequality in Children's Literacy: The Effects on Families, Schools, and Communities.“ In Daniel P. Keating, Clyde Hertzman (eds.). *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological, and Educational Dynamics*. New York: Guilford Press.

Witkin, Herman A., Craig Alexander Moore, Donald R. Goodenough, Philip W. L. Cox. 1977. „Dependent a Field Independent Cognitive Styles and their Educational Implications.“ *Review of Educational Research* 47 (1): 1–64.

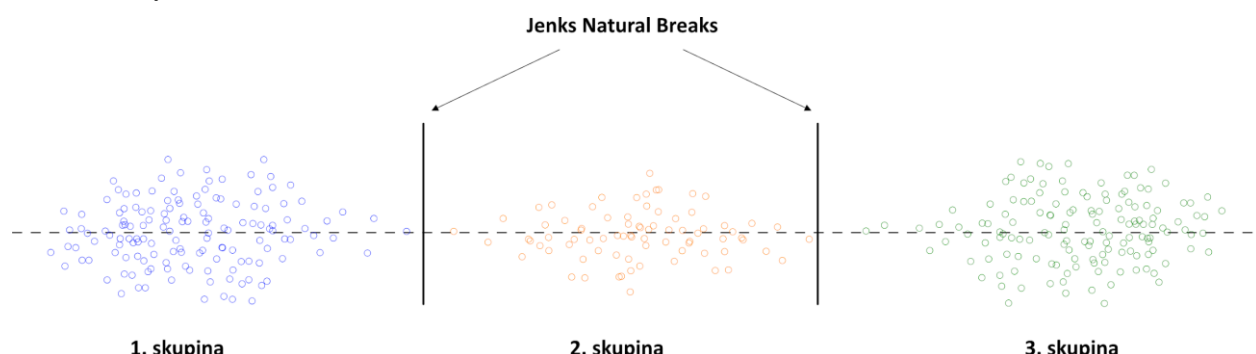
Zormanová, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s.

A large, hollow outline of the letter 'P' is centered in the upper right portion of the page. It is flanked by two solid gray horizontal bars: one on the left and one on the right, both extending from the left and right edges of the page respectively.

Příloha

PŘÍLOHA 1

Princip fungování metody Jenks Natural Breaks použité pro kategorizaci dat na kardinální škále konstruovaných indexů



Zdroj: Autoři

Poznámka: Odchylky v ose Y jen pro názornost.

VYSVĚTLENÍ VYBRANÝCH POJMŮ

PROMĚNNÁ

Jako proměnné označujeme koncepty, které mohou nabývat různých hodnot. V kontextu předložené zprávy můžeme identifikovat (1.) závisle proměnné, jedná se o takové proměnné, jejichž hodnotu (či rozptyl hodnot) se snažíme vysvětlit, a (2.) nezávisle proměnné, tedy takové, pomocí nichž se hodnotu (či rozptyl hodnot) závisle proměnné snažíme vysvětlit. Jako příklad lze uvést vybrané proměnné z modelu č. 1. Závisle proměnnou zde představuje *spokojenost učitele s profesí*, jako nezávisle proměnné pak sledujeme např. *sebedůvěru ve vlastní kompetence*, *aprobovanost* či *celkový stres učitele*.

KORELACE A KAUZALITA

Termínem korelace nazýváme takový jev, u něž pozorujeme vzájemný růst, respektive pokles ve vztahu mezi dvěma proměnnými. Korelační analýzou poté zjišťujeme, jak silně tento růst, případně pokles hodnoty první proměnné souvisí s růstem, případně poklesem hodnoty druhé proměnné. Přestože spolu dvě proměnné mohou takto statisticky souviset, nelze říct, že mezi nimi pozorujeme kauzální vztah, tedy vztah, ve kterém je první proměnná příčinou druhé proměnné.

Například můžeme pozorovat, že nespokojení učitelé vykazují vyšší míru stresu. Na základě analýzy bychom mohli prohlásit, že existuje pozitivní korelace mezi *nespokojeností* a *stresem*. Nemůžeme však spolehlivě rozhodnout, zda je stres příčinou nespokojenosti učitelů. K tomu je nutné vyloučit možnost, že (1.) vztah může být i opačný, kdy nespokojenost s profesí vede k větší míře stresu. Dále pak musíme zabezpečit podmínku, že (2.) proměnná, kterou se snažíme umístit na pozici příčiny (v našem případě stres), časově předchází důsledku (nespokojenost s profesí). Třetí nutnou podmínkou je (3.) vyloučení (někdy též kontrola) vlivu třetích proměnných, tedy všech proměnných, které vztah mezi příčinou a následkem mohou ovlivňovat.

Proto je třeba v této zprávě výsledky interpretovat opatrně a ve světle dosavadních empirických výzkumů a teoretických poznatků.

STATISTICKÁ VÝZNAMNOST

Protože je provedení plošného šetření z hlediska technického i finančního velmi komplikované, bylo mezinárodní šetření TALIS provedeno na omezeném počtu učitelů. Ve zprávě tak pracujeme s výběrovým souborem, který je však reprezentativní vůči základnímu souboru (tedy populaci učitelů, tak jak byla pro dané mezinárodní šetření definována).

Statistická významnost (vyjádřena p -hodnotou) odráží pravděpodobnost výskytu spočtené hodnoty testovací statistiky při platnosti nulové hypotézy. Ta většinou hovoří o nulovém efektu, např. že rozdíl mezi průměry dvou skupin neexistuje (nemůžeme vyloučit, že nenastal pouze v důsledku tzv. náhodné výběrové chyby). P -hodnoty nám pak mohou napovědět, zda lze výsledky z výběrového souboru zobecnit na základní soubor na námi zvolené hladině významnosti (standardně používáme hladinu významnosti alfa 0,05; v regresních modelech pak alfa 0,1). Tuto informaci musíme mít na paměti zejména v případech, kdy interpretujeme nalezené vztahy mezi proměnnými.

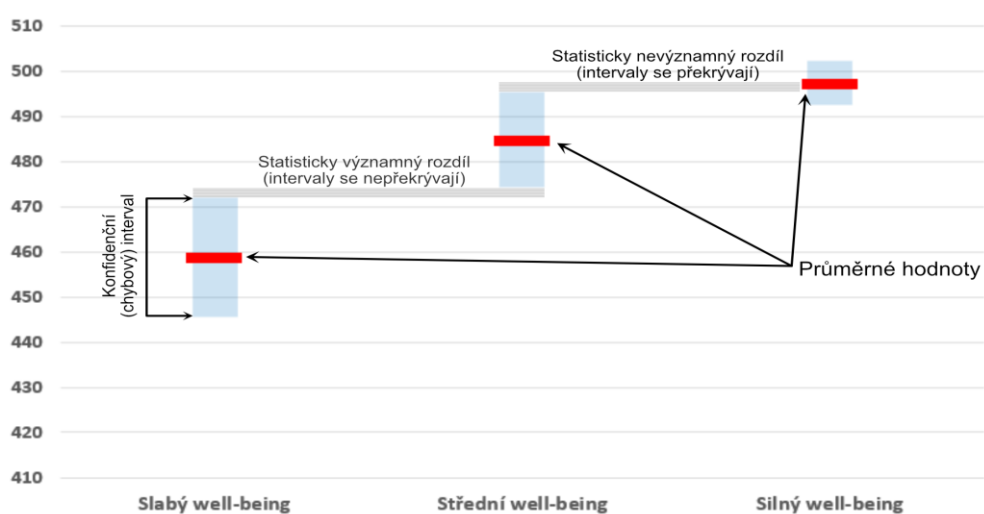
Pro výpočet statistické významnosti v případě dvoustupňového výběru používáme IDB Analyzer, balíček „PV Module“ pro program Stata a balíček „intsvy“ a „WeMix“ pro R. Statistická významnost je vizuálně znázorněna v grafech.

INTERVAL SPOLEHLIVOSTI

Interval spolehlivosti či konfidenční interval je velmi úzce spojen s testováním hypotéz a statistickou významností. Protože pracujeme s výběrovým vzorkem, a nikoliv s celou populací, neměli bychom výsledná zjištění prezentovat ve formě bodových odhadů, nýbrž jako intervalové odhady (rozsah hodnot).

Jako příklad můžeme uvést odhad v grafu níže, který zobrazuje průměrné skóre žáků ve třech skupinách dle míry jejich pocitu well-being. Každá průměrná hodnota (červený pruh) je doprovázena intervalem spolehlivosti, ve kterém se skutečná hodnota populačního průměru může pohybovat na zvolené hladině spolehlivosti. Volba 95% hladiny spolehlivosti znamená, že odhadovaný populační parametr (zde průměr) pokryje 95 ze 100 vytvořených intervalů spolehlivosti. Spodní hodnota intervalu se označuje jako dolní interval, horní naopak jako horní interval.

Příklad interpretace běžného deskriptivního grafu z této zprávy



Poznámka: Světle modrá část představuje interval spolehlivosti, červená linka určuje střední hodnotu mezi horním a dolním intervalem, skutečný výsledek se nachází v rozmezí těchto dvou hraničních hodnot.

HIERARCHICKÝ REGRESNÍ MODEL

Pokud mají data hierarchickou strukturu (např. žáci v rámci škol nebo učitelé v rámci škol), jednoduchá lineární regrese není pro jejich analýzu vhodná. Z tohoto důvodu se v edukačních vědách používají tzv. hierarchické regresní modely. Základní hierarchické modely počítají s náhodnou konstantou, která se mění v závislosti na tzv. klastru. Klastr v našem případě představuje škola. První úroveň je v hierarchickém modelu učitel, v druhé úrovni pak proměnné na úrovni školy – ředitelský dotazník či učitelské proměnné po agregaci.

Vhodným statistickým softwarem pro používání hierarchických regresních modelů jsou Stata, R a MPlus. Ve studii používáme všechny tyto programy a kombinujeme jejich hlavní přednosti. V případě programu Stata doporučujeme nainstalovat několik modulů. Hlavními balíčky jsou PV MODULE (pro výpočty s plausibilními hodnotami a vážení), MLT pro výpočet R² pro první a druhou úroveň, ICCVAR pro výpočet vnitroskupinové korelace. V případě R používáme balíček lme4 Andrew Gelmana. Obecně potom platí, že výsledné hierarchické modely jsou konzervativní, protože klastrování a vážení na dvou úrovních zvyšují standardní chyby pro výpočet statistické významnosti regresních koeficientů.

ICC

Vnitrotřídní koeficient korelace (intra-class correlation coefficient, ICC) tvoří nedílnou část hierarchického modelování. Pomocí jeho výpočtu jsme schopni v první fázi výzkumu rozhodnout, zda je pro analýzu našich dat žádoucí použít hierarchické modely. V případě předkládané zprávy byl ICC vypočítán pro proměnnou testového skóre. První úroveň představoval žák, druhou úroveň jednotlivé školy. Hodnota ICC se pohybuje v rozmezí 0–1. Výsledná hodnota ICC značí rozptyl proměnné na druhé úrovni.

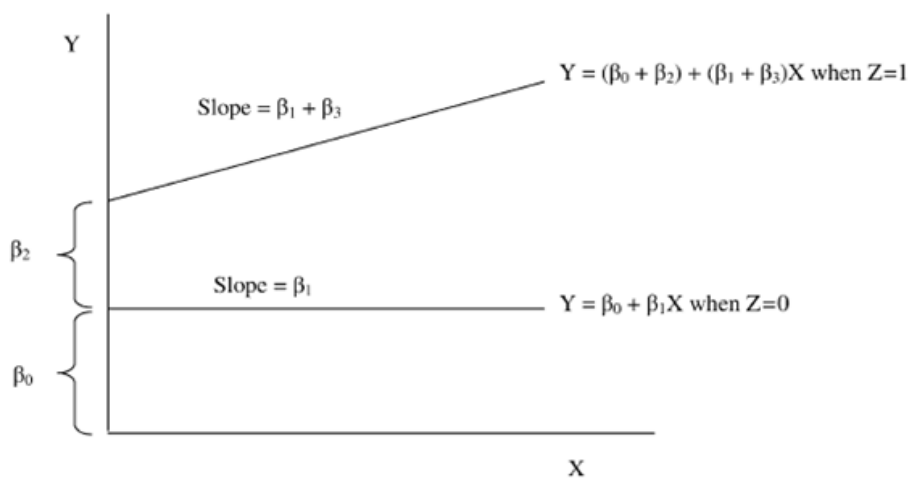
Interpretace bude následující (příklad je uveden pro hodnotu ICC 0,25): Rozdíly v postojích učitelů je možno z 25 % přičíst rozdílům mezi jednotlivými školami (druhá úroveň). Zbývající rozptyl 75 % potom připadá na individuální charakteristiky učitele (první úroveň).

Ve všech modelech se ICC pohybuje zhruba mezi 3 až 10 %.

INTERAKČNÍ EFEKT

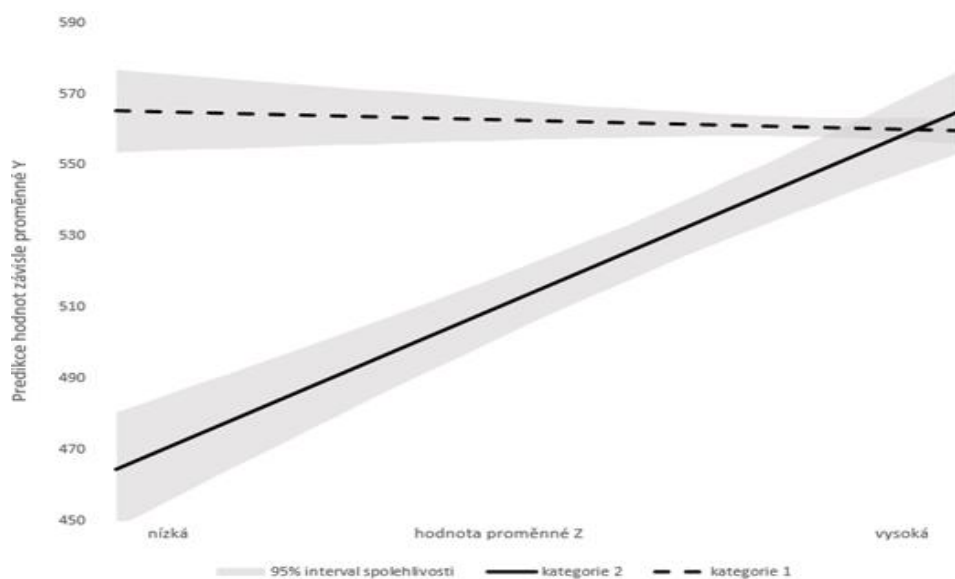
Vztahy mezi proměnnými nemusí být nutně symetrické. To platí zejména pro sociální a edukační vědy. Z tohoto důvodu je i těžké říci, že nějaký faktor má vždy absolutní vliv na postoje učitelů. Tomu tak nutně nemusí být a vliv nějakého faktoru může být podmíněn hodnotou další proměnné. Nejjednodušší interakce je mezi kategoričnou proměnnou (Z) a libovolnou číselnou proměnnou (X). Například budeme mít hypotézu, že efekt X má vliv na Y (např. míra stresu z žáků) jen a pouze tehdy, pokud je splněna přítomnost faktoru Z. Naopak pokud faktor Z není přítomen, proměnná X nemá na Y žádný vliv. Tuto situaci ilustruje následující graf.

Příklad interakčního efektu, kdy $Z=0$, a za situace, kdy $Z=1$



Zdroj: Volně převzato z Brambor, T. et al. (2006). *Understanding Interaction Models: Improving Empirical Analyses. Political Analysis 14(1): 63–82.*

Příklad predikce hodnot závisle proměnné interakčního efektu



Interakční efekty nelze interpretovat z rovnice regresní přímky. Je nutné buď hodnoty vizualizovat ve formě grafů, nebo alespoň vytvořit tabulku modelových situací. Jak pro tabulku, tak pro graf platí, že je nutné spočítat dolní a horní interval spolehlivosti. Výsledný graf predikovaných hodnot pak většinou ukazuje, že se predikce u rozdílných skupin (kategorie 1 a kategorie 2) liší v závislosti na hodnotě nezávisle proměnné Z. Kategorie může být buď přímo kategoričnou proměnnou, nebo extrémní hodnoty zvolené proměnné (min. a max., popřípadě průměr u škálové proměnné).



Fráni Šrámka 37 | 150 21 Praha 5